

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Il processo di formazione: strategie di sperimentazione in Italia e in Europa

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/136732> since

Publisher:

Regione Piemonte - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)



Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte





Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte

a cura di *Antonella Saracco*

Hanno collaborato alla realizzazione di questo volume:

Florence Baptiste, ricercatrice e progettista di formazione presso Poliedra Progetti Integrati di Torino

Francesco Paolo Borazzo, informatico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Sandro Brignone, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Simona Maria Cavagnero, dottore di ricerca in Scienze umane, indirizzo di Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Torino

Maria Adelaide Gallina, ricercatrice di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Renato Grimaldi, professore ordinario di Metodologia e tecnica della ricerca sociale, preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Piero Martina, già funzionario regionale responsabile della Programmazione attività formative per il mercato del lavoro presso la Regione Piemonte, attualmente incaricato da Tecnostruttura delle Regioni per il FSE per il Progetto integrativo di assistenza tecnica alla Regione Piemonte - Settore Istruzione/FP e Lavoro

Antonella Saracco, formatore e professore a contratto di Sociologia presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Roberto Trincherò, professore associato di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Il lavoro di ricerca oggetto di questa pubblicazione è stato affidato dalla Direzione Istruzione, Formazione professionale e Lavoro della Regione Piemonte alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino ed è stato diretto dal prof. Renato Grimaldi.

Per conto della Regione Piemonte il lavoro è stato condotto con la supervisione di Piero Martina e il coordinamento della dott.ssa Silvana Pilocane e del dott. Riccardo Lombardo.

Si ringraziano tutte le persone e gli enti che, a vario titolo, hanno collaborato alla realizzazione della ricerca e della pubblicazione.

Immagini a cura di *Porphirius Photo Agency* - Torino

Si ringraziano i fotografi:

Filippo Ravera, Davide Giglio, Marco Beltramo, Daniele Ratti, Max Ferrero

Si ringraziano inoltre le scuole, le agenzie e gli enti formativi che hanno fornito materiali di repertorio.

ISBN 978-88-97532-00-2

© 2011 Regione Piemonte - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino



«Chi lavora con le mani è un manovale,
chi lavora con le mani e il cervello è un operaio,
chi lavora con le mani, il cervello e il cuore è un artista»

don Michele Rossa



INDICE

Presentazione	pag. 7
di <i>Claudia Porchietto (Assessore al Lavoro e Formazione Professionale - Regione Piemonte)</i>	
Prefazione	» 9
di <i>Renato Grimaldi (Preside Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Torino)</i>	
Introduzione	» 11
di <i>Antonella Saracco</i>	
 PARTE I. QUADRO D'INSIEME	
1. Tra istituzione e territorio: origine, evoluzione e orientamenti del sistema formativo piemontese , di <i>Piero Martina</i>	» 29
2. Modelli teorici per la formazione: progettare per l'empowerment in un'ottica di <i>complex learning</i> , di <i>Roberto Trincherò</i>	» 61
3. Il processo di formazione: strategie di sperimentazione in Italia e in Europa , di <i>Florence Baptiste e Roberto Trincherò</i>	» 111
4. Tendenze socio-culturali e percorsi formativi in una società flessibile , di <i>Maria Adelaide Gallina</i>	» 149
5. La Formazione Professionale in Piemonte: un patrimonio di esperienza e di cultura. La parola ai referenti regionali e provinciali , di <i>Piero Martina e Antonella Saracco</i>	» 167
 PARTE II. LA FORMAZIONE INIZIALE: ATTORI E INDIRIZZI	
6. Profilo delle 111.554 annualità-allievo frequentate nel quinquennio 2006-2010 , di <i>Francesco Paolo Borazzo</i>	» 199
7. Profilo socio-anagrafico dei 70.630 allievi che hanno partecipato a corsi di formazione iniziale (2006-2010) , di <i>Renato Grimaldi</i>	» 213
8. Tra competenza e innovazione: un'analisi di 6.199 annualità-corso e di 3.930 corsi (2006-2010) , di <i>Simona Maria Cavagnero</i>	» 221
9. La voce delle agenzie formative: testimonianze di responsabili e di ex-allievi , di <i>Sandro Brignone</i>	» 237
Schede descrittive delle agenzie formative , di <i>Piero Martina e Antonella Saracco</i>	» 303



Presentazione

Questa pubblicazione, frutto di un articolato lavoro di ricerca compiuto in sinergia tra Università e Regione sui fondamenti epistemologici che hanno sostenuto nel tempo la genesi, l'espansione e il consolidamento del complesso apparato della Formazione Professionale in Piemonte, dimostra come, in virtù di consistenti variazioni normative e innovazioni organizzative, tale sistema, vivo e perciò flessibile, interpretando e rispecchiando le vertiginose trasformazioni della società, abbia influenzato e continui a incidere in larga misura sullo sviluppo integrale del potenziale umano e civile di più generazioni, esprimendo valenze di efficienza e produttività.

I modelli di riferimento di natura socio-pedagogica, desunti da testimonianze dirette e dalla stratificazione e rivisitazione dell'esperienza, risultano infatti ben radicati nelle diverse professionalità che concorrono alla programmazione e all'erogazione dell'offerta formativa, in particolare di quella iniziale, ma emergono anche dalla consapevolezza di chi l'ha accolta e resa fertile nella propria dimensione di realizzazione lavorativa e di vita.

La tradizione piemontese, ispirata alla concretezza, all'ordine e alla tenacia nell'azione, viene così evidenziata anche attraverso una capillare attività di promozione dei valori personali, di conversione di attitudini in operatività da trasferire con successo nei diversi contesti lavorativi, in base alle esigenze di mercato, e di affinamento di abilità tramite varie forme di specializzazione.

È per me motivo di orgoglio, quindi, poter confermare, anche attraverso il contenuto di questo volume, come l'eccellenza della prestazione – meta ultima di tanta

fatica amministrativa, di cospicui impegni di spesa e della declinazione sul territorio, attraverso la gestione delle varie agenzie formative, di un investimento di energie e risorse sempre più mirato all'acquisizione e al perfezionamento della competenza professionale di giovani e adulti – accomuni istituzioni e professionisti, erogatori e fruitori di un servizio tanto indispensabile e prezioso per i singoli cittadini e la collettività.

In un momento di profonda e complessiva instabilità come quello che stiamo attraversando, la necessità di intravedere prospettive di sviluppo socio-economico richiede anche la conoscenza dei percorsi già compiuti, che incoraggiano a proseguire nell'affrancamento da ogni forma di povertà e nella prevenzione del disagio.

In tal senso, può rappresentare un notevole valore aggiunto anche la capacità di mantenere viva la memoria di quell'operatività solerte e industriosa che, in particolare nella nostra Regione, ha determinato un singolare modello di progresso, ispirato all'integrazione tra aspetti umani e materiali, tra conquista dell'autonomia soggettiva e familiare e orientamento all'utilità sociale.

La percezione della ricchezza e dell'estensione del patrimonio di esperienza e di cultura accumulato nel tempo e qui delineato è un ottimo auspicio per rinforzare l'impegno di tutti a proiettarne l'efficacia nell'immediato e prossimo futuro, adattando pratiche e orientamenti consolidati alle esigenze socio-culturali ed economiche emergenti.

Claudia Porchietto

*Assessore al Lavoro e Formazione Professionale
Regione Piemonte*

Prefazione

Il complesso universo della Formazione Professionale in Piemonte rivela il proprio eclettico dinamismo attraverso gli esiti della presente ricerca, relativa alle implicazioni di natura socio-pedagogica che connotano le linee di pensiero e le strategie di azione perseguite nel settore a partire dagli indirizzi scaturiti dall'interpretazione normativa e applicativa del mandato istituzionale, per giungere alle riflessioni emerse dalla diretta testimonianza di gestori e fruitori di tali risorse.

L'intento prioritario del lavoro può configurarsi nella concreta rappresentazione dell'assunto secondo cui l'essere umano, soggetto in divenire, per la sua maturazione riceve stimoli e risposte dal contesto sociale che, quale 'contenitore' flessibile, lo nutre con modelli etici e comportamentali, con schemi logici e mappe concettuali, orientandone la crescita attraverso l'individuazione e il perseguimento di mete di natura socio-culturale ed economica.

L'attività di formazione in senso lato richiama infatti, anche etimologicamente, l'immagine del "dare forma" secondo un ordine convenzionale che, composto da principi e da codici interpretativi consolidati nel tempo e avvalorati dalla consuetudine, conducono all'operatività e alla produttività, nell'ottica della realizzazione globale della persona.

Ma il vasto ambito dell'istruzione-formazione costituisce trasversalmente il punto di partenza e, per certi aspetti, talvolta anche di arrivo, dei sistemi che attengono alla produzione e alla riproduzione sociale, interessando e impegnando su tale scenario una serie incalcolabile di attori. Più o meno consapevoli del mandato di co-costruzione della società loro affidato, essi si trovano costantemente nella necessità di alimentare il versante professionalizzante dell'intervento formativo con metodi, tecniche e criteri applicativi che garantiscano da una parte l'accumulo e l'integrazione di conoscenze e competenze da 'conquistare facendo' e dall'altra la concretezza e l'eccellenza del prodotto finale, inteso anche come patrimonio di abilità e di prestazioni acquisite, sul cui valore aggiunto investire in prospettiva.

In tale impresa dalle dimensioni colossali, sia dal punto di vista quantitativo, sia da quello dell'impatto pedagogico-sociale, l'individuazione di riferimenti metodologici, di efficaci strategie di insegnamento/apprendimento, ma soprattutto di stili relazionali ed educativi propositivi risulta dunque indispensabile per modellizzare l'esperienza, la cui progressiva elaborazione, sulla base di indicazioni teoriche mirate e di mutui adattamenti, favorisce l'innovazione, oltre a consolidare il tradizionale

patrimonio di professionalità e di ingegno, diffuso sul territorio piemontese quale singolare ‘prodotto tipico’.

A tal proposito, la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Torino, che ho l’onore di presiedere, riconosce istituzionalmente prioritaria la formazione di esperti e formatori, con iniziative di aggiornamento relative alla capacità di trasmettere, a seconda dei contesti, le competenze professionali specifiche, di sviluppare il potenziale di apprendimento – inteso come bene in dotazione al singolo e alla collettività, da esplicitare nella prospettiva del futuro – ma soprattutto di gestire attitudini soggettive e motivazioni, attraverso la riproposizione di validi schemi di riferimento, in grado di espandersi socialmente in modo esponenziale, che congiungono e integrano teoria e prassi, modello e azione, esperienza e tecnica.

Padronanza di strumenti operativi – anche tecnologici –, flessibilità e capacità di adattamento, ma anche identificazione positiva e aspettative di successo nella sfera occupazionale possono aiutare giovani e adulti a fronteggiare il difficile periodo che la nostra società sta attraversando.

In tal senso, anche l’esito di questo lavoro di ricerca può contribuire a diffondere modelli concreti di pensiero e di azione che, impersonati dagli attori principali dell’ampio scenario della Formazione Professionale, interpretano e sostengono una più umana accezione della cultura del lavoro.

Renato Grimaldi

*Preside della Facoltà di
Scienze della Formazione
Università degli Studi di Torino*



Introduzione

di *Antonella Saracco*

I. Premessa

La Formazione Professionale¹ in Piemonte rappresenta un vero e proprio patrimonio istituzionale e collettivo, integrato e complesso, in virtù della sua tradizionale caratterizzazione, consolidata nel tempo attraverso l'elaborazione dell'esperienza accumulata fin dai primordi pionieristici – con progressive acquisizioni di orientamenti etico-concettuali, metodi e tecniche condivisi sul piano ideale e motivazionale – nella concreta prospettiva della realizzazione della persona e dell'evoluzione del contesto sociale per mezzo del lavoro.

Le valenze socio-educative e culturali che il sistema formativo presenta nel suo insieme – quale agente di una promozione pedagogico-sociale fondata sullo sviluppo di abilità tecnico-professionali – risultano, infatti, nel contempo, espressione e stimolo di indirizzi normativi e operativi destinati a incidere, a loro volta, sul tessuto sociale ed economico del territorio, nonché a influenzare processi di crescita individuale e familiare, modelli, stili di comportamento e tracce valoriali di una vasta popolazione.

A partire dallo spontaneismo dei religiosi che, sulle orme di Don Bosco, hanno dedicato la vita all'azione formativa quale strumento per ridurre lo svantaggio sociale

¹ Di seguito FP.

attraverso metodi educativi orientati a forme di aggregazione e di insegnamento/apprendimento che privilegiano il rapporto umano, nel tentativo di rispondere sia alle necessità socio-economiche delle famiglie, sia al bisogno di identità e di appartenenza dei giovani in crescita, il sistema ha assunto progressivamente una notevole struttura e consistenza.

Dal punto di vista amministrativo, dai primi anni '70 del secolo scorso ad oggi l'apparato regionale che si occupa della FP si è variamente dimensionato, articolandosi funzionalmente in specifici comparti per programmare i piani di sviluppo e coordinare le principali azioni, in accordo e d'intesa con le Province, cui spetta la gestione diretta, e in collaborazione con le istituzioni locali. In parallelo, la rete dei centri di FP, che consente una variegata distribuzione e diversificazione dell'offerta formativa sul territorio piemontese, si è via via ampliata e rinnovata – attraverso una progettualità esponenziale – per migliorarne la qualità, rispondere alle esigenze di ogni target, in particolare di quello giovanile, e adeguarsi alle crescenti richieste di competenza e qualità professionale provenienti dal mercato del lavoro.

La notevole evoluzione del sistema formativo che, a partire dal 2000, vede la nostra come Regione leader nelle dinamiche di integrazione tra scuola e formazione, è dovuta agli indirizzi e ai contributi del Fondo Sociale Europeo, i quali, con la prioritaria finalità di investire sul 'capitale umano', sostengono e orientano iniziative efficaci, in virtù della "necessità di potenziare la coesione sociale, di aumentare la produttività e la competitività attraverso la piena occupazione, di migliorare la qualità e la produttività del lavoro, di favorire la crescita economica e lo sviluppo sostenibile, di promuovere l'inserimento sociale (in particolare con l'accesso al lavoro delle persone svantaggiate) e di ridurre le disparità nazionali, regionali e locali in materia di occupazione".

Se identificare complessivamente l'apporto dell'offerta formativa oggi significa anche saperne stimare gli effetti attraverso il monitoraggio degli esiti occupazionali a partire dai percorsi di vita degli allievi, non possono essere trascurati elementi cruciali, come il dialogo critico con le realtà territoriali, la valutazione del grado di soddisfazione nel rapporto tra cittadini e amministratori, la partecipazione femminile al mercato del lavoro, l'incidenza rispetto all'inclusione sociale (in particolare per quanto riguarda gli stranieri) e la possibilità di integrazione con il sistema scolastico. La FP, quindi, non può che connotarsi come un terreno di continuo confronto, di misurazione dei processi di modernizzazione e di innovazione e dei progressi relativi agli standard di qualità nell'erogazione dei servizi.

L'attuale stato di crisi accresce ed evidenzia l'esigenza di osservare, da diverse

angolature, le trasformazioni in atto, indagando i fenomeni che interessano profondamente e trasversalmente gli strati sociali della realtà regionale, per valorizzare i risultati della lunga, proficua e illuminata azione profusa nell'ambito della FP ed evidenziare i presupposti dei cambiamenti che si auspicano più urgenti e costruttivi anche sul piano socio-culturale e per sostenere l'impegno istituzionale a favore di una produttività competente, pur nell'incerta prospettiva occupazionale che si presenta alle nuove generazioni.

In base all'assunto secondo cui la FP si connota in Piemonte come piena espressione della 'politica attiva del lavoro', rappresentando un settore strategico per lo sviluppo complessivo ed esponenziale del tessuto sociale della Regione, questa indagine sugli aspetti socio-pedagogici prevalenti, sedimentati nelle linee operative del lungo periodo e radicati nella mentalità collettiva, può contribuire a individuare percorsi ed elementi che costituiscono l'impianto valoriale e motivazionale su cui possono incidere con maggiore efficacia gli attori di tale scenario, nell'ottica di concorrere a incrementare e a diffondere l'intrinseca validità di una moderna 'cultura della formazione'.

2. Mappe culturali e implicazioni sociali

L'incalzante spinta al cambiamento con cui la nostra società procede verso una sempre maggiore complessità si manifesta anche nella crescente difficoltà di delimitare i confini: tra fisico e mentale, tra reale e virtuale sembra fraporsi soltanto una categorizzazione astratta, mentre l'esperienza quotidiana di giovani e adulti registra continue contaminazioni tra ambiti di percezione e contesti di azione.

D'altra parte, i processi di globalizzazione e di espansione tecnologica che, con il superamento delle barriere economico-culturali e l'uso di Internet, estendono gli orizzonti, suscitano anche fondamentali interrogativi soprattutto per quanto riguarda il passaggio di conoscenze e di competenze da una generazione all'altra, provocando perplessità, se non sfiducia nei tradizionali metodi di insegnamento/apprendimento.

Studiosi di discipline umanistiche, scientifiche e tecnologiche, in passato perlopiù contrapposte o isolate nella propria autoreferenzialità, condividono oggi la necessità di agire in vista di una reciproca integrazione, in modo da sperimentare in sinergia nuovi approcci all'educazione e, in particolare, alla formazione, in quanto ambito di trasmissione e di acquisizione di un sapere tecnico-professionale che, integrato da modelli teorici, può favorire in concreto la preparazione e quindi l'occupabilità dei soggetti.

Per affrontare e gestire più efficacemente questioni fondamentali per l'intera umanità – come la protezione dell'ambiente, il controllo delle dinamiche sociali attraverso sistemi di garanzie fondati sulla legalità e sullo sviluppo compatibile, nonché la possibilità di raggiungere e conservare l'autonomia individuale e familiare attraverso attività retribuite – occorre lavorare su vasta scala per incentivare l'educazione culturale complessiva di giovani e adulti, attraverso l'utilizzo delle risorse umane e materiali disponibili, compreso quello delle tecnologie. Con lo sviluppo inarrestabile delle ICT e la fruibilità dei sistemi mediatici, infatti, la necessità di organizzare dati e nozioni permea ormai ogni ambito della vita quotidiana, sul piano personale e professionale, influenzando anche la domanda e l'offerta dei percorsi di apprendimento.

La 'Società dell'Informazione', tuttavia, viene definita dall'UE anche 'Società della Conoscenza', in quanto "sapere e creatività sono considerati fattori chiave per il progresso e quindi per un investimento ritenuto prioritario nello sviluppo economico-sociale". L'attuale tendenza è dunque, come si diceva, quella di valorizzare il capitale umano, cui sono connessi benefici apparentemente non economici. D'altra parte, nella società post-moderna, la condizione stessa di 'benessere' non si riduce alla pura disponibilità di denaro, ma comprende accezioni più ampie, come 'qualità della vita', salute in quanto 'stato di equilibrio psicofisico', soddisfazione personale, ma anche sicurezza, contenimento e prevenzione del disagio sociale, etc., e dev'essere perseguita attraverso strategie organizzative comuni, che rispondano con la maggior efficacia possibile ai bisogni della collettività.

Secondo il sociologo Luciano Gallino (2000), le trasformazioni in corso nel sistema socio-economico e produttivo attuale, caratterizzato da una nuova vulnerabilità sociale, richiedono soprattutto qualificazione e professionalità e dunque la messa in campo di un sistema scolastico e formativo ancora più efficiente, in modo da poter contrastare ogni forma di precarietà anche con la qualità del lavoro: occorre dunque "intrecciare permanentemente formazione e lavoro per migliorare l'occupabilità".

Da più parti viene infatti sottolineata l'esigenza di concretizzare, su scala nazionale ed europea, un nuovo modello di sviluppo, in grado di ridurre le disuguaglianze: tale orientamento presuppone però una vera e propria rivoluzione socio-culturale, la quale richiede un'appropriata educazione di base, la creazione di istituzioni e l'uso di strumenti che incoraggino e garantiscano l'accesso all'apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*), inteso soprattutto come processo di motivazione a crescere individualmente e in gruppo e come prodotto di un progressivo cambiamento di atteggiamenti e comportamenti in virtù dell'esperienza.

I modelli di insegnamento/apprendimento più ricorrenti, tuttavia, risultano perlopiù sbilanciati dall'urgenza di garantire la padronanza di una somma di conoscenze oggettive e la conformazione a determinate tipologie di comportamento considerate accettabili, piuttosto che la conquista del valore personale, interno, cui si tendeva idealmente nel XVIII sec. nel perseguire l'obiettivo della "formazione dell'uomo e del cittadino". Si rischia pertanto di disattendere le più concrete finalità educative e formative, che corrispondono al bisogno profondo del soggetto in crescita, a vantaggio della trasmissione di nozioni astratte, la cui utilità viene proiettata nel futuro.

D'altra parte, la tradizione filosofica occidentale, da Socrate in poi, ha sempre considerato 'superiore' il sapere di natura razionale rispetto a quello basato sulla corporeità, sebbene il rapporto tra soggetto e oggetto della conoscenza, nonostante i mutamenti avvenuti nei secoli, continui a identificarsi nell'interazione vitale e complessiva tra individuo e mondo, mediata dalla fisicità. Così nelle dinamiche educative e formative si tende a trascurare il fatto che, proprio in base a tracce di carattere neurosensoriale e motorio, l'attività cognitiva raccoglie ed elabora, più o meno velocemente, i 'dati' della realtà – con modalità in parte coscienti, in parte involontarie – stimolando l'apprendimento informale prima di quello formalizzato.

Infatti, come ricorda Giuseppe Longo (1998), la forma più primitiva di conoscenza, è quella "tacita, globale e immediata, attuata dal corpo, nella sua struttura e nelle sue funzioni biologiche che, a certi livelli, appare guidata dal sistema affettivo ed emotivo", mentre "più recente sotto il profilo evolutivo e posteriore nello sviluppo dell'individuo è la conoscenza esplicita, attuata nelle forme della logica astratta e in genere nella razionalità".

In ogni situazione di insegnamento/apprendimento si dovrebbe quindi prestare attenzione e attingere in primis alle mappe 'naturali', inconsapevoli e profonde, appunto perché inscritte nell'essenza biologica del soggetto, tenendo conto delle risposte dell'intelligenza corporea e della manualità, per coltivare le mappe 'culturali', che implicano la partecipazione di ragione e coscienza e che, pur essendo più superficiali, con il tempo tendono a connaturarsi.

A tal proposito, a partire dall'assunto vichiano secondo il quale "conosciamo veramente solo ciò che facciamo", Umberto Galimberti (1999) sottolinea come sia proprio l'azione umana a produrre, "oltre a strumenti e a oggetti, anche spunti esplicativi", che permettono cioè di generalizzare il sapere fino alla formulazione di teorie, quindi di accedere a più efficaci e raffinate chiavi di lettura della realtà operativa ed esistenziale. Del resto, ogni attività pratica e produttiva prende consistenza in specifici contesti e con precise finalità, e si concretizza tanto nel 'fare'(ossia nel

dare forma alla materia o nel favorire processi naturali), quanto nell'agire' (quindi nel prendere decisioni e nel finalizzare il proprio operato e/o quello altrui).

Secondo tale interpretazione, che discende dall'antica saggezza, la conoscenza non precede quindi l'azione, ma ne costituisce piuttosto l'esito e si colloca come fase intermedia per quelle successive: Ippocrate suggerisce che le caratteristiche dell'*homo sapiens* non sono affatto disgiunte da quelle dell'*homo faber*, mentre Aristotele, ancora citato dallo stesso Galimberti, stabilisce già "un nesso tra memoria, esperienza, scienza e tecnica", confermando che senza traccia, perciò senza accumulo di memoria, non esiste esperienza, in quanto "sapere che si applica al particolare", mentre senza esperienza – ancor oggi descritta come insieme di atteggiamenti organizzati in virtù delle risposte ottenute dalle azioni – "non si dà né scienza, né tecnica", intese come espressioni del sapere universale.

Conoscenza, memoria, esperienza, scienza, tecnica e azione possono tuttavia rimanere concetti astratti e oscuri, oppure, al contrario, nutrire l'immaginazione, assumere valore e prendere consistenza, concretizzandosi in azioni e prodotti se, nella storia evolutiva degli individui, altri soggetti, capaci di mediazione affettiva con la realtà, si fanno interpreti per loro del comune bisogno di costruzione del mondo. Se l'educazione appartiene alla vita e dev'essere concepita e valorizzata quanto il processo vivente da cui scaturisce, infatti, un vero percorso di formazione, globale ed efficace, deve mettere l'allievo nella condizione migliore per ricavare significato da tutto ciò che incontra, affinando l'abilità di stabilire nessi e di comporre, oltre alle mappe utili a comunicare con l'ambiente, anche il filtro creativo necessario per produrre "innovazioni cognitive".

La trama profonda del processo formativo si rivela allora nell'attitudine a generare connessioni originali a livello percettivo e cognitivo, e la sua validità pedagogico-sociale è data dal fatto che, quando risponde al proprio peculiare mandato, esso assume i caratteri di una struttura che si può riconoscere, esportare in altri ambiti dell'esperienza e interpretare secondo codici diversi. La vivacità produttiva, di cui nel contempo si fa mezzo e fine, consiste soprattutto nella fortuna di poter guardare alla conquista della conoscenza e della competenza non tanto come acquisizione di schemi di pensiero e azione convenzionalmente predefiniti e assoggettati a intenzioni aprioristiche, quanto come scoperta delle possibilità di realizzarsi integralmente come persona, plasmando la propria identità, in costante divenire, secondo molteplici forme.

Lasciarsi educare dall'esistenza e dall'attività significa dunque imparare a rintracciare dentro di sé le proprie motivazioni e a prefigurarsi mappe armoniche da



percorrere secondo responsabilità e attitudini individuali, partecipando a percorsi di emancipazione condivisibili, in modo da contribuire anche ad elevare il livello di efficacia organizzativa e, quindi, a vivere e ad operare in contesti che favoriscano i rapporti tra le persone, la visibilità dei risultati e lo sviluppo professionale insieme a quello umano.

3. Tra formazione e competenza

Se, in senso etimologico, il termine ‘formazione’ identifica fin dal XIV secolo la “maturazione delle facoltà psichiche e intellettuali dovuta allo studio e all’esperienza”, la conseguente ‘azione professionale’ – che si sviluppa in situazioni e ambiti specifici attraverso la declinazione di capacità cognitive e affettive in processi relazionali e gestionali nei quali le competenze vengono espresse, acquisite, utilizzate e trasformate – tende da sempre a rispondere all’esigenza individuale e sociale di conformare intenzioni e scelte operative ad aspettative, valori, segni e significanti che permeano i vari contesti di vita. Indicativa appare quindi la distinzione, per certi aspetti ancora attuale, tra sfera ‘psichica’ e ‘intellettuale’ quali elementi disgiunti, quasi destinati a evolvere autonomamente nel soggetto per trovare un ipotetico punto d’incontro nei rispettivi esiti prestazionali – lo studio e l’esperienza – che convergono nell’auspicata meta ideale e reale della ‘maturità’.

È interessante domandarsi perciò se il significato che fu attribuito allora al complesso e alle singole parti della proposizione corrisponda a quello comunemente inteso oggi, e quanto le acquisizioni teoriche e le trasformazioni socio-culturali intervenute lungo i secoli abbiano inciso su tale accezione, mentre pare rimasta inalterata

la tendenza a unificare le facoltà della psiche con quelle dell'intelletto attraverso i circuiti di insegnamento/apprendimento formale e informale che tuttora vengono distinti in 'studio ed esperienza', ovvero in teoria e pratica.

Secondo un approccio sistemico, l'interpretazione dei vari fenomeni, connessi, da un lato, all'acquisizione e/o all'incentivazione e perfezionamento di conoscenze e capacità in uno o più ambiti professionali e, dall'altro, all'applicazione e alla fruibilità di tali abilità nei vari contesti lavorativi, oggi può essere collocata nell'intersezione tra obiettivi di sviluppo integrale della persona e del gruppo in formazione, mappe di competenze, processi di valorizzazione di professionalità e mestieri, modelli organizzativi e funzionali, e leggi di mercato. In tal senso, l'evoluzione di identità produttive presuppone una struttura interattiva in grado di sostenere e motivare la propensione dei soggetti a riconoscere e a individuare come significativa la dimensione relazionale che, determinata e definita dalle condizioni storico-culturali prevalenti, sostanzia il rapporto con 'l'altro da sé', sia esso persona, oggetto reale o psichico, manufatto o prodotto intellettuale.

La mediazione metacognitiva tra significati condivisi, aspettative, valori e giudizi normativi, incentivi o sanzioni al comportamento, messa in atto in senso lato dalla comunità e, nello specifico ambito della FP, da responsabili, formatori e istruttori, costituisce il nucleo fondante per la possibilità di acquisizione e di sviluppo non soltanto di peculiari capacità tecnico-operative che possono modificare la percezione di sé del singolo come soggetto agente, ma anche di quel singolare potenziale generativo che integra la 'competenza a vivere' e, quindi, a progettare e ad attuare piani di azione attraverso continue transazioni con l'ambiente sociale e culturale, in cui apprendere i codici interpretativi di processi, eventi, situazioni e compiti, e dal quale mutuare il sistema di consuetudini e regole per appartenervi.

Nell'ottica di una costruzione partecipata della 'conoscenza per scoperta', il ruolo pedagogico del formatore non può quindi prescindere dall'iniziale analisi dei fattori motivazionali degli allievi che, espressi in una proficua dimensione collaborativa, aiutano ad apprezzare e ad assimilare anche gli aspetti metodologici della condivisione, del confronto e dell'appartenenza a un gruppo di formazione.

Nell'attività formativa vengono in effetti sollecitate, in maniera integrata e complessa, la sfera psichica, attraverso la consapevolezza condivisa di impulsi, stati emotivi, flussi ideativi e spinte motivazionali, e quella intellettuale, stimolando l'attitudine all'apprendimento per differenza, al confronto tra concetti e tra loro possibili interrelazioni, all'interpretazione ragionata di eventi e processi, alla riflessione sull'azione, alla prevenzione e correzione dell'errore, alla valutazione e al giudizio.

La condizione essenziale per mobilitare integralmente le attitudini del soggetto, secondo un orientamento che tende a perseguire la compiutezza e il benessere psicofisico complessivo, si configura così nella possibilità di visualizzare e concretizzare un iter che può condurre e ricondurre dalla disposizione bio-psichica di partenza a una congruente competenza etico-operativa, funzionale anche alla conquista e al rinforzo della propria identità socio-culturale.

L'esplorazione di risorse e di confini individuali, vissuta ed elaborata in un clima costruttivo – costituendone anche la rappresentazione concettuale più credibile – tende a corrispondere via via a quella teorizzata, praticata o incarnata dall'esperto del settore che, nel mirare all'eccellenza della prestazione, si trova a fungere da modello e a incentivarne la massima espressione.

L'esperienza diretta e concreta, attraverso l'applicazione di sequenze operative che concorrono al prodotto finale, costituisce un prezioso strumento di 'apprendimento sul campo', attraverso cui l'allievo può sperimentare anche la complementarità del percepirsi nel contempo 'soggetto' e 'oggetto' di un processo formativo finalizzato a consolidare in prospettiva una specifica cultura professionale e teso a migliorare davvero la 'qualità della vita' delle persone, poiché capace di trasformare il sapere in competenza e la competenza in azione.

L'intento di formarsi e di 'lasciarsi formare' richiede dunque la disponibilità interiore a procedere incessantemente nel costituirsi come 'struttura vitale' che, come si diceva, crea connessioni stabili, ma flessibili, a livelli di crescente profondità e complessità, interrogandosi secondo domande di senso.

L'allievo ha così l'opportunità di identificarsi con un modello di formatore che non ha il mandato puro e semplice di istruire, ma soprattutto di suscitare interrogativi appropriati al contesto, assumendosi la responsabilità di 'creare nessi', ad esempio, tra vissuti psichici e percorsi intellettuali, rinunciando a trincerarsi dietro al ruolo di 'chi sa' rispetto a quello di 'chi deve imparare' e correndo il rischio di sperimentare in tempo reale l'avventura di quel versante della conoscenza che collega informazione e consapevolezza, abilità cognitive e vissuti emotivi, linguaggio performativo e azione.

Nella spontanea, reciproca disposizione a discutere consapevolmente tali costrutti, controllandone gli esiti e riflettendo sul rapporto causa-effetto del proprio agire, risiede anche la possibilità di fondare efficaci punti di riferimento, indispensabili per tutti, per acquisire e conferire sicurezza sia nell'interpretare e nel governare l'operatività, sia nel monitorare l'evoluzione etica e attitudinale del proprio percorso professionale.

Poiché la capacità di individuare eventi e processi – e di ricomporli e integrarli in complessi sistemi interpretativi – si configura soprattutto nel potere espressivo

della parola e del gesto, delle sfumature del dialogo come delle sue sospensioni, della fluidità verbale come della mimica facciale, il fatto di operare a tale livello implica anche la necessità di saper ridurre le ambiguità linguistiche e di rendere praticabile un accesso 'affettivo' alle informazioni. E incentiva ad alimentare la padronanza di abilità specifiche, ivi comprese quelle di motivare e argomentare le proprie scelte operative, facendole scaturire da precise metodiche, strutturando e/o ricostruendo un sistema di 'pensiero-azione' corretto ed efficace.

Per contro, pur dichiarandosi motivati ad 'aggiornarsi' nel loro rispettivo mandato, alcuni formatori sembrano opporre un'improduttiva resistenza alle proposte di rilettura delle proprie mappe concettuali e operative, che tende a permanere anche quando essi vengono singolarmente o collettivamente posti in condizione di cogliere nessi significativi tra le une e le altre. Si tratta, in effetti, di affrontare la difficoltà di esporsi al clima relazionale con un'attenzione percettiva finalizzata, che richiede motivazione ed esercizio, lasciandosi coinvolgere nell'attività trasversale che intende promuovere le risorse complessive del soggetto, comprese le proprie, accettando perciò la prospettiva di un più allargato 'pensiero partecipativo'.

In alcuni casi, retaggi di vissuti infantili e situazioni di conflitto socio-affettivo interferiscono con l'intenzione consapevole di 'apprendere ancora' anche nei professionisti che accedono a corsi di aggiornamento di varia durata, o in giovani-adulti che intraprendono percorsi di formazione più complessi. L'esito dell'intervento può quindi risultare incompleto, soprattutto se l'interesse per nuove cognizioni non incontra la spinta sufficiente per 'metabolizzarle' a livello affettivo anche a causa dell'impossibilità di rappresentarsi connessioni gratificanti tra modelli comportamentali, azione e remunerazione emotiva: pur rispondendo formalmente a tutti i crismi di un'avveduta programmazione, l'impianto formativo può rischiare allora di apparire una brutta copia di un datato apparato scolastico, corredato perlopiù dai corollari del controllo e dell'omologazione. Si può assistere perciò al vanificarsi delle ideali caratteristiche di quel produttivo 'laboratorio esperienziale' che si auspica nelle intenzioni programmatiche e in cui ciò che 'fa la differenza' è la creazione di un clima relazionale rispettoso di tempi e modalità comunicative individuali e di gruppo tali da favorire riflessioni interattive attraverso la partecipazione e l'elaborazione dell'esperienza.

In tal senso, la strutturazione stessa dell'attività può recuperare gli aspetti legati allo 'studio' anche attraverso interventi di professionisti del settore in questione, che possono offrire agli allievi l'opportunità di misurarsi direttamente con il patrimonio esperienziale acquisito: una strategia metodologica determinante per il raggiungi-



mento di quella ‘maturazione’ che, pur in altri contesti, si auspicava già secoli fa e che costituisce tuttora una sottesa, quanto variegata e diffusa aspettativa sociale.

La motivazione ad apprendere, strettamente connessa all’applicazione di conoscenze, in parte già acquisite appunto per ‘esperienza’, in parte da sistematizzare rispetto allo ‘studio’, rappresenta perciò la prospettiva più immediata di una formazione davvero efficace, in grado di contrastare l’inesorabile svalutazione semantica che il termine stesso sembra oggi portare con sé, con il conseguente deprezzamento di quel valore umano e culturale che la sua corretta accezione si propone invece di incentivare.

La costruzione di un percorso psichico e mentale in grado di integrare obiettivi metodologici, indirizzi operativi, strategie relazionali e fondamenti deontologici, completata e sperimentata ‘sul campo’ attraverso dinamiche psicologiche, pedagogico-sociali e prestazionali, si connota soprattutto nell’acquisizione di parametri concreti rispetto alle esigenze produttive espresse e/o implicite in un dato contesto, secondo specifiche coordinate individuali e di gruppo.

Gli scopi prioritari di tale iter si configurano quindi nella necessità di saper offrire a chi opera a stretto contatto con la persona l’opportunità di sperimentare la propria attitudine a relazionarsi in maniera efficace e ‘trasformativa’, sia con utenti o clienti, sia con colleghi e datori di lavoro; di modulare un sapere essenziale e concreto che, recuperato attraverso la rivisitazione dell’esperienza del soggetto e del gruppo, possa essere sistematizzato a livello concettuale, per venire poi speso nelle diverse situazioni operative come competenza in continua espansione; di porre costante attenzione alle caratteristiche di personalità che, emergendo dai contributi individuali, possono creare un clima comunicativo atto a contenere ansie e timori – anche connessi alla

fatica dell'apprendimento di nozioni e all'acquisizione di atteggiamenti talvolta inusuali per il soggetto e il gruppo – e di stimolare nel contempo consapevolezza e senso critico, per una lettura non più 'ingenua', ma appunto 'competente' delle problematiche inerenti la pratica professionale.

Un modello integrato di formazione chiama dunque in causa l'interconnessione tra la dimensione soggettiva del 'darsi forma', come aspirazione individuale alla propria compiutezza, e quella oggettiva del 'dar forma' a una realtà produttiva articolata e complessa, processo che non può prescindere dall'azione di figure a loro volta rese competenti da 'studio' ed 'esperienza', con la funzione di mediatori e facilitatori rispetto a motivazione, attitudine, rinforzo, dinamiche relazionali e organizzative.

Per quanto riguarda il panorama socio-culturale attuale, sul territorio piemontese si può rilevare una costante e diffusa tendenza a interpretare e a rispondere a tale fondamentale esigenza, rinforzata e convalidata dalla concretezza dei positivi esiti raccolti su vasta scala. La prospettiva di un investimento progettuale in tale direzione implica tuttavia la necessità di aggiornare e sostanziare, anche rispetto alla visibilità sociale, il concetto stesso di modello/i professionale/i, in quanto 'immagine-rappresentazione', cioè schema logico e strutturale, ma anche affettivo e attribuzionale, a cui fare simbolicamente e/o concretamente riferimento per costituire, ricalcare o superare, approdando a una maggiore completezza di realizzazione, un'entità dotata di una certa coerenza interna e di adeguata riconoscibilità.

La professionalità, infatti, tende sempre più ad essere considerata, oltre che competenza tecnica – e cioè possesso di abilità da utilizzare in un campo del sapere attraverso l'applicazione pratica di strategie intellettuali – anche "qualità individuale di relazione sociale del lavoratore", il quale, nel contesto in cui vive e agisce, deve poter esprimere e affinare la propria personalità anche attraverso l'assunzione di responsabilità a livello organizzativo, in modo da rinforzare identità e senso di appartenenza. In termini relazionali essa viene descritta dai concetti di "polivalenza, flessibilità, adattabilità, qualità", che denotano la capacità di inserirsi in sistemi di relazione in rapido movimento e mutamento, e di far fronte all'incertezza sociale con una sempre maggiore disponibilità individuale.

Al centro del dibattito sulla costruzione di un nuovo sistema di relazioni fra impresa, qualificazione professionale e formazione, tali accezioni, sfumando la distinzione fra lavoro manuale e intellettuale, rappresentano anche uno dei riferimenti verso la dimensione aperta e flessibile della formazione continua e permanente e del *lifelong learning* rispetto alla rigidità dei sistemi tradizionali di istruzione formale. E se per 'professionista' si intende chi "non lascia niente al caso, ma cura tutto atten-

tamente: la parte tecnica del lavoro, quella psicologica e dei rapporti con gli altri, ma anche la propria persona (cercando cioè di prevenire ciò che può compromettere il rendimento) e poi dà il massimo”, il modello di un’identità professionale e umana compiuta può così configurarsi come un armonico e diversificato complesso di competenze, piuttosto che come un cumulo di saperi sempre parziali, poiché insufficienti a fronteggiare realtà umane e sociali, ma anche tecnico-professionali, in vorticoso divenire.

5. Il disegno della ricerca

Scopo prioritario della ricerca è l’individuazione dell’impianto valoriale e motivazionale che sostiene i modelli socio-educativi prevalenti e la ricostruzione della dimensione socio-pedagogica nell’acquisizione di competenze professionali, attraverso l’identificazione di un profilo degli attori del sistema. L’indagine è stata condotta sia a livello di erogazione dell’offerta formativa, individuata attraverso linee di indirizzo e orientamenti operativi ispirati a ideali e a valori mutuati a loro volta dal clima socio-culturale e dalle esigenze implicite o espresse, sia a livello di fruizione del servizio, attraverso testimonianze che consentono la ricostruzione di percorsi di crescita e il recupero di modelli umani e professionali che hanno segnato la vita di generazioni di allievi.

Il disegno della ricerca consta di un approccio qualitativo e di uno quantitativo. Il primo comprende interviste mirate ai referenti regionali e provinciali che operano nella FP piemontese, insieme agli esiti della compilazione di un questionario on-line rivolto a responsabili e ad ex-allievi che hanno frequentato corsi di formazione e ad un questionario on-line relativo alla ricognizione dei modelli socio-pedagogici consolidati dall’esperienza.

L’approccio quantitativo, invece, ha consentito un’indagine relativa alla formazione iniziale, conclusa nel luglio 2010, che riguarda l’elaborazione di dati raccolti dal CSI-Piemonte e finalizzati alla definizione di un profilo socio-anagrafico degli allievi e dei corsi erogati nel quinquennio 2006/2010².

La pubblicazione è arricchita dal prezioso excursus storico-sociale attraverso il quale Piero Martina ha ripercorso le tappe delle trasformazioni avvenute negli

² Si ringraziano il CSI-Piemonte, in particolare Alessandro Gini e Marco Pinzuti del Servizio Appl. Formazione Professionale & Lavoro, e Luca Fasolis di Poliedra.

ultimi decenni nell'ambito della FP piemontese e dai saggi di Roberto Trinchero e Florence Baptiste, relativi ai modelli teorici che sostengono la portata applicativa di buone prassi nell'operatività dei formatori e a processi di sperimentazione attuati a livello nazionale e internazionale. Le testimonianze, emerse da interviste a referenti regionali e da un focus-group che ha coinvolto alcuni referenti provinciali, sono state raccolte ed elaborate da Piero Martina e da chi scrive, mentre Maria Adelaide Gallina si è soffermata sul rapporto tra tendenze socio-culturali e percorsi formativi.

La seconda parte del volume, incentrata sulla formazione iniziale, si apre con l'elaborazione dei dati acquisiti rispetto agli allievi e ai corsi erogati e frequentati nel quinquennio 2006-2010: gli aspetti quantitativi della ricerca vengono presentati da Francesco Paolo Borazzo, Simona Maria Cavagnero e Renato Grimaldi. Infine, Sandro Brignone ricostruisce i contributi offerti da responsabili ed ex-allievi di agenzie formative, rispetto alle linee socio-pedagogiche di riferimento e alla ricaduta formativa di tali assunti, percepita dagli intervistati a livello personale e professionale.

Il testo è corredato da una raccolta di schede descrittive della struttura e della mission di alcune agenzie formative presenti sul territorio regionale, curata da Piero Martina e da chi scrive, e da contributi iconografici che illustrano vari momenti di formazione.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Alessandrini G. (1998), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci.
- Argentero P., Cortese C., Piccardo C. (2008)(a cura di), *Psicologia del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Bagnasco A. (2008), *Effetti di globalizzazione: disorganizzazione e riorganizzazione sociale nello spazio*, in «Quaderni di sociologia» n. 46, pag. 23-33.
- Baraldi R. (1982)(a cura di), *Fasce di professionalità. La professionalità come sistema: appunti metodologici e strumenti empirici per una sua descrizione*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonazzi G. (1994), *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, FrancoAngeli.
- (2002), *Come studiare le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Borgna P. (2008)(a cura di), *Manuale di sociologia*, Novara, De Agostini Scuola.
- Callini D. (2003), *Su misura*, Milano, FrancoAngeli.
- (2006), *Società post-industriale e sistemi educativi*, Milano FrancoAngeli.
- Gagné R.M. (1983), *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando Editore.
- Galimberti U. (1999), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli.
- Gallino L. (1998), *Se tre milioni vi sembrano pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione*,

Torino, Einaudi.

— (2000), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari-Roma, Laterza.

Gardner H. (1987), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

Ghisu G. (2005) (a cura di), *Km2 Knowledge Management Methodology*, Roma, ENEA
<http://www.enea.it/com/web/pubblicazioni/Km2.pdf>

Goleman D., (1999), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

— (2000), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Grimaldi R. (2005)(a cura di), *Metodi formali e risorse della Rete. Manuale di ricerca empirica*, Milano, FrancoAngeli.

— (2006) (a cura di), *Disuguaglianze digitali nella scuola. Gli usi didattici delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in Piemonte*, Milano, FrancoAngeli.

Kumar K. (2000), *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Torino, Einaudi.

Longo G. O. (1998), *Per un'epistemologia batesoniana*, in **Manghi S.** (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Maggi B. (1989), *Questioni di organizzazione e sociologia del lavoro*, Torino, Tirrenia Stampatori.

Quaglino G.P. (2004), *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

— (2005), *Fare formazione. I fondamenti e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Revelli M. (2001), *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Torino, Einaudi.

Rolle P. (1983), *I paradossi del lavoro. Professionalità, qualificazione e trasformazioni sociali*, Bari, Dedalo.

Rotondi M. (2002)(a cura di), *Un senso per l'apprendere*, Milano, FrancoAngeli.

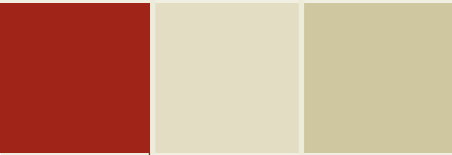
Rullani E., (2005), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci Editore.

Santoni Rugiu A. (1995), *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia.

Sarchielli G. Zappalà S. (1998)(a cura di), *Costruire la seconda opportunità: un modello per la formazione professionale iniziale*, Milano, Franco Angeli.

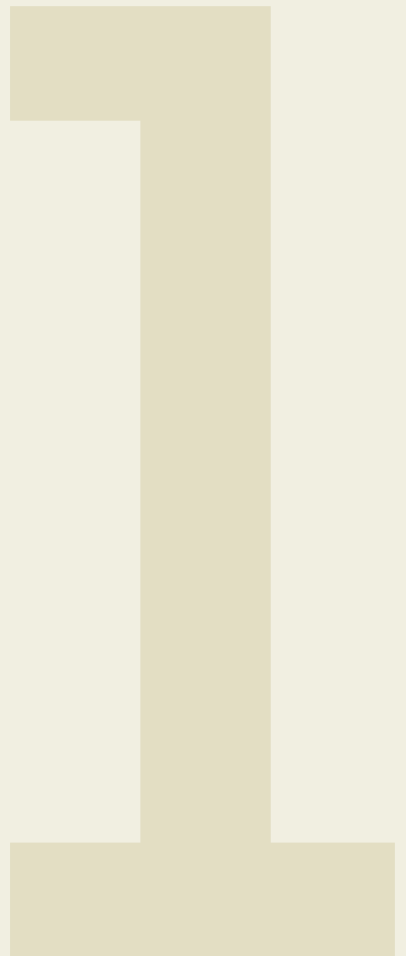
Satta G. (1984), *Sapere e saper fare. Cultura e professionalità viste dal mondo produttivo*, Rimini, Maggioli.





Quadro d'insieme

Parte I



I. Tra istituzione e territorio: origine, evoluzione e orientamenti del sistema formativo piemontese

di *Piero Martina*

I. Premessa

Per fornire un quadro completo dell'evoluzione delle matrici storiche della FP piemontese sarebbe necessario partire almeno dal XIX secolo, in quanto molti protagonisti erano operativi già prima dell'Unità d'Italia. Si trattava di singole iniziative locali, sorte soprattutto in funzione della necessità di dare una risposta al nuovo modo di produrre, dettato dall'introduzione delle macchine, dalle nuove tecniche e dal nuovo mercato del lavoro.

A ciò si deve aggiungere la componente di carattere sociale, che incide profondamente sulla nascita di queste iniziative, in cui lo spirito filantropico che sorregge molti dei padri fondatori permette di offrire a giovani analfabeti, figli di contadini e della parte più povera della popolazione, una prospettiva di vita un po' meno disperata. È difficile ricavare una data precisa sulla nascita della FP: in tale periodo ci si muove all'infuori di ogni schema istituzionale e giuridico, praticamente s'inventano soluzioni e ciascuno compie il proprio percorso. Dal consolidarsi di tali esperienze si struttura la dimensione della FP, così come la conosciamo ai giorni nostri.

Fin dall'inizio si cercano le risposte principali ai problemi posti dalle nuove esigenze socio-economiche e che, per molti versi, risultano ancora attuali anche se i presupposti, per fortuna, non sono più gli stessi. Emerge quindi la proposta dell'educazione ispirata da profondi ideali religiosi e sorretta da un forte spirito d'amore verso il prossimo. In origine un ruolo importante viene svolto da alcune figure carismatiche, che ambiscono a sanare le piaghe sociali più gravi e a dare ai figli del popolo i primi rudimenti dell'istruzione. Tra i molti pionieri, in tale prospettiva, spicca la figura più vicina a noi, quella di San Giovanni Bosco, vero e proprio protagonista su scala mondiale della FP e fondatore della comunità salesiana.

Sulle sue orme, i Salesiani operano con continuità nell'istruzione professionale in Piemonte fino a quando, verso la metà degli anni '70, non entrano a far parte della FP regionale, nella doppia componente: il CNOS-FAP quale componente maschile

e il CIOF-FP quale componente femminile.

Tra gli Enti di ispirazione religiosa è doveroso ricordare il ruolo svolto dai seguaci di San Giovanni Battista de La Salle e, quindi, della Casa di Carità Arti e Mestieri quale Ente di formazione nato per iniziativa della congregazione religiosa dei Fratelli delle Scuole cristiane e dell'Istituto secolare dell'Unione Catechisti, nella figura simbolica di frate Teodoro.

Fin dal 1910 a Rivoli è operativa una piccola struttura formativa gestita dalle suore di San Vincenzo, convenzionata con la Regione dal 1972 (anno di insediamento della Regione stessa). Si tratta di una piccola realtà che, nel tempo, ha retto il confronto con strutture molto più grandi, fornendo, attraverso un'organizzazione impeccabile, un servizio di alta qualità.

Nel 1981, la congregazione dei Giuseppini del Murialdo istituisce due centri di FP in Piemonte: a Pinerolo e a Nichelino.

Tra i molti artefici di questi Enti, ricordo con particolare affetto molte persone che vivono questa missione con uno spirito di abnegazione e di dedizione totale. Persone con una carica di umanità e di correttezza che si sono dedicate totalmente all'educazione di moltissimi giovani che, per svariati motivi, hanno trovato nella FP la giusta risposta alle loro aspettative.

Vi è la risposta dell'associazionismo, spesso sorretto dall'apporto dell'ente locale, che interpreta i bisogni formativi della popolazione e dell'occupazione. Si riscontrano in questo ambito diversi Enti di formazione che, pur facendo riferimento ad organismi diversi, perseguono il medesimo obiettivo.

Qui incontriamo le Scuole Operaie San Carlo (1848), in seguito denominate Scuole San Carlo, che rappresentano l'emblema del notevole contributo fornito nel tempo dall'associazionismo dei cittadini, antesignani del principio di sussidiarietà orizzontale recentemente sancito dalla Costituzione italiana.

In tale ambito di riferimento, un peso importante è dato dall'ENAIP (Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale) che, con le sue sedi distribuite su tutto il territorio piemontese, rappresenta l'Ente di formazione più poderoso del Piemonte. A ruota per molto tempo, anche se purtroppo in questo momento problemi economico-finanziari stanno minando la reputazione dell'Ente, troviamo operativo lo IAL (Istituto Addestramento Lavoratori)¹. Di emanazione del sindacato CISL, esso conta tra i suoi padri fondatori figure simboliche del sindacalismo italiano,

1 Lo IAL ha cessato le attività a partire dall'autunno 2010. Le strutture sono state assorbite da altri enti.



come Giulio Pastore e Bruno Storti.

Sebbene con una storia decisamente più recente, un ruolo significativo è rappresentato da Immaginazione e Lavoro, struttura associata alla Compagnia delle Opere del Piemonte di cui è Ente di riferimento per le azioni formative e di orientamento. Con riferimento a questo contesto è necessario ricordare, come ultima nata, la Fondazione Piazza dei Mestieri, in quanto esempio di forti e proficui investimenti in sinergia tra pubblico e privato.

Nell'ambito delle iniziative più recenti è doveroso ricordare anche l'ENFAP, in qualità di ente di FP di emanazione del sindacato UIL.

All'interno di tali Enti è più difficile trovare figure simboliche che ne abbiano caratterizzato l'opera, in quanto frutto di lavoro d'insieme a cui molti hanno offerto il proprio contributo in forma più anonima, ma certamente non meno appassionata. Essi operano per favorire la preparazione, l'avviamento e l'istruzione dei giovani al lavoro, migliorando e innovando i servizi educativi, ponendo particolare attenzione alle politiche di inclusione sociale, alla prevenzione delle diverse forme di disagio giovanile e ai fenomeni di dispersione scolastica.

Tra le tante persone conosciute, voglio ricordare una figura emblematica che ha caratterizzato la nascita e lo sviluppo del CFP di Dronero. Si tratta di don Michele Rossa, soprannominato il 'Don Bosco della Valle Maira'. Il CFP, sorto nel 1954 e inizialmente collocato a Stroppa, in alta valle, nel 1959 viene trasferito a Dronero, dove don Rossa lo dirigerà fino al 1986. Non si vuole qui ripercorrere la sua vita perché nulla aggiungerebbe all'ottimo libro di Sergio Declementi (il Maira Editore, 2003), ma solo ricordarne ancora una volta la forza d'animo e lo spirito di dedizione alla formazione umana e professionale dei giovani. La sua direzione ha percorso di

gran lunga i tempi, dimostrando una lungimiranza non comune.

Il sacerdote dedicava tutto al suo CFP e spesso e volentieri destinava parte del suo stipendio a comprare cibo per il convitto, macchine e attrezzature che gli venivano richieste dai docenti. Il 'caso don Rossa' è emblematico, perché moltissime realtà della FP attuale, che potremmo definire laiche, hanno una storia simile a quella del CFP di Dronero: nate sulla spinta emotiva e sulla forza di volontà di singole persone (la cui condizione di preti o laici non fa differenza), si sono evolute nel tempo, fino a rappresentare oggi il fiore all'occhiello del sistema formativo regionale piemontese.

Sempre nell'ambito dell'associazionismo, una componente molto importante ha lasciato la sua impronta nella costituzione del sistema formativo piemontese. Sono le strutture che fanno riferimento diretto al sistema imprenditoriale, in cui ne eccellono due che, benché sorte molto tempo prima, nel dopoguerra hanno fortemente contribuito alla formazione di tecnici e di operai qualificati: la Scuola Allievi FIAT e la Scuola Olivetti (Centro di Formazione Meccanici). Si tratta di due icone della formazione aziendale che, per lungo tempo, hanno svolto una funzione sociale di rilievo. Negli anni '50 e '60, infatti, moltissime famiglie con scarse possibilità economiche inviavano i figli a frequentare queste scuole con una prospettiva d'impiego certo e di carriera interna all'azienda di riferimento.

Nel 1972 nasce l'ISVOR FIAT, con la finalità di realizzare, in accordo con i vertici dell'azienda, la formazione del management a supporto dell'evoluzione organizzativa che caratterizzava quegli anni. Nel 1978 confluiscono in essa due importanti strutture formative operanti in FIAT da molti anni: la già citata Scuola Allievi che curava l'addestramento tecnico degli operai e il Centro Formazione Capi Intermedi.

Il Centro di Formazione Meccanici Olivetti evolve in un percorso diverso. Nel corso degli anni '60, il progressivo emergere della tecnologia elettronica e lo sviluppo di macchine utensili per l'automazione di molte lavorazioni mutano l'organizzazione del lavoro di fabbrica e fanno evolvere le competenze richieste agli operai. Nello stesso tempo si rafforza il sistema dell'istruzione pubblica e le nuove generazioni si inseriscono più facilmente nel mondo industriale. Vengono meno, quindi, le esigenze che avevano portato alla creazione del CFM, che cessa la sua attività nel 1967. Con il fine di sostenere i processi di diffusione dell'innovazione in territori e realtà pubbliche o private, attraverso attività di formazione e consulenza operativa con interventi integrati a contenuto tecnologico, organizzativo e culturale, nel 1979 nasce ELEA Olivetti, un struttura che riprende in chiave moderna lo spirito originale dell'azienda. Con ISVOR FIAT ed ELEA Olivetti verranno realizzate diverse azioni orientate alla 'formazione formatori'.

Con l'obiettivo di fornire un concreto contributo allo sviluppo delle competenze professionali sia di personale occupato, sia di personale non occupato (giovani e adulti), dal 1960 è operativa l'ASSOCAM Scuola Camerana, attuale Agenzia formativa dell'AMMA, Unione Industriale e Camera di Commercio di Torino. Essa svolge prevalentemente attività di FP nell'area delle tecnologie applicate ai processi industriali, sulla base di una pianificazione delle attività strettamente correlate ai bisogni formativi provenienti dalle strutture produttive locali. Verso la fine degli anni '70 diventano operative le strutture formative del comparto edile, modelli concreti di gestione consociativa tra datori di lavoro e organizzazioni sindacali dei lavoratori. In molte province nascono le 'Scuole edili', con una funzione importantissima nella formazione dei giovani e dei lavoratori del comparto. A Torino viene istituito il CIPET, quale esempio di struttura moderna e attrezzata per la formazione tecnica e pratica nell'edilizia.

Vi è infine la risposta dell'iniziativa pubblica, da parte di Regione, Province e Comuni, che ha caratterizzato notevolmente l'offerta formativa piemontese dal dopoguerra ai giorni nostri. In primo luogo è necessario ricordare gli ex Centri di FP a gestione diretta regionale. Nati sotto l'egida di Enti ministeriali parastatali, l'INAPLI (Istituto Nazionale Addestramento Professionale Lavoratori Industria), l'ENALC (Istituto Nazionale Addestramento Professionale Lavoratori Commercio) e l'INIASA (Istituto Nazionale Addestramento Professionale Lavoratori Artigianato) vengono trasferiti dallo Stato alla Regione nel 1972. Si tratta di tredici CFP che rappresenteranno per vent'anni una parte importante dell'offerta formativa piemontese e che nel 1997, per effetto della nuova LR 13 aprile 1995 n. 63, vengono privatizzati con un'operazione sofferta, dettata più da problemi di carattere amministrativo/gestionale che da reali esigenze di innovazione didattica e formativa.

Un secondo insieme di strutture formative ad iniziativa pubblica è rappresentato dagli ex Centri di FP della Città di Torino, la cui gestione piuttosto problematica era esercitata dal Comune attraverso una forma ibrida tra pubblico e privato, senza la costituzione di una struttura municipalizzata. Si trattava di cinque centri di formazione professionali di grandi dimensioni, per l'epoca molto bene attrezzati nei settori Industria e Artigianato, in grado di accogliere alcune migliaia di studenti. Alla fine degli anni '90, per i medesimi motivi che hanno indotto la Regione ad abbandonare la gestione diretta, anche questi CFP vengono privatizzati.

Distribuite su tutto il territorio piemontese, troviamo poi diverse realtà, nate su iniziativa di singole Province o Comuni, tra cui:

- il CFP Tamburelli di Saluggia (VC)
- il CFP del Comune di Agliano (AT)
- il CFP del Comune di Acqui Terme (AL)
- il CFP del Comune di Omegna (VC)
- il CFP del Comune di Verbania (VB)
- i CFP del Comune di Ivrea (TO)

Anche a questi CFP toccherà la medesima sorte delle strutture a gestione diretta e del Comune di Torino. Ai dipendenti di tutti questi CFP pubblici, ad eccezione di quelli a gestione diretta dove il personale era inquadrato nei ruoli regionali con riferimento a declaratorie amministrative pur svolgendo la funzione di docenza, è stato sempre applicato il contratto nazionale del comparto formazione. È evidente che si trattava di una anomalia difficile da superare, soprattutto perché la situazione a livello nazionale era – ed è ancora – molto variegata, con scarso potere contrattuale. Per lungo tempo questi lavoratori hanno vanamente sperato in un inquadramento sul modello dell'istruzione pubblica.

Nella gestione di queste strutture formative si dovevano affrontare problemi quotidiani che ne limitavano fortemente l'operatività. Problemi che andavano dall'assunzione di nuovi docenti per i quali non ci sono mai state classi di concorso, alle sostituzioni e supplenze, all'acquisto di materiale didattico e attrezzature. Tutto era burocraticamente complesso, tanto da inficiare la correttezza dell'azione didattica. Ma un altro elemento ha fortemente contribuito alla decisione di abbandonare la gestione diretta: i limiti all'accesso al Fondo Sociale Europeo che, dalla seconda metà degli anni '90, diventerà la maggior fonte di finanziamento delle attività formative. Da qui la decisione di privatizzare i CFP a gestione diretta che, di riflesso, ha contribuito a determinare il destino dei CFP a gestione provinciale e comunale. La strategia seguita nel privatizzare tutti questi centri pubblici ha seguito un filo comune. L'orientamento è stato quello di costituire strutture consortili miste, in cui gli Enti pubblici partecipano con quote minoritarie.

Nascono così grandi Consorzi, come CSEA, CIAC, APRO, FORAL, AFP Dro-nero e strutture consortili più piccole come il Consorzio Cebano-Monregalese, il Consorzio Cusio, il Consorzio per la FP nell'Acquese e la Società Consortile Colline Astigiane.

A cavallo tra gli anni '70 e '80, la Regione Piemonte è impegnata a dotarsi di un sistema di FP consistente e di spessore professionale. In quel momento non si ritiene sufficiente l'apporto dei centri pubblici e dei 'privati ereditati dalla gestione

ministeriale' per costituire una rete di CFP in grado di sostenere adeguatamente lo sviluppo economico piemontese. Anche sulla spinta della L 845/78, con alterne fortune, nascono in quegli anni, con ingenti investimenti, nuove strutture formative a gestione pubblica, quali: il CFP per le tecnologie informatiche (BIT), i CFP di Orbassano, Vercelli e Omegna, costituiti soprattutto per sviluppare corsi di meccanica, i tre CFP di Ivrea attrezzati per sviluppare corsi di informatica, meccanica e di tecniche alberghiere, la TEXILIA SpA di Biella per lo sviluppo delle tecnologie tessili e il FORMONT per le attività di montagna.

In quegli anni sono operative ancora alcune piccole strutture sparse sul territorio piemontese, quali l'ISAP di Ivrea, l'Istituto Banda di Susa, il CFP comunale di Tortona, il FICIAP di Ovada, il Consorzio Interaziendale Val Chisone (ex Centro RIV SKF), l'Istituto Santa Maria delle Grazie (per le attività di FP negli istituti di pena) che, in seguito alla LR 63/95, confluiranno nei grandi Enti.

2. Configurazione del sistema in funzione dell'evoluzione normativa

Nell'immediato dopoguerra occorre affrontare una grande emergenza, in quanto ampi strati della popolazione era analfabeta e un'intera generazione di giovani era stata esclusa da processi educativi. C'era il problema della ricostruzione, aggravato da una dimensione della disoccupazione molto elevata. Da qui la prima legge nazionale (LN 264/1949) che prevede il finanziamento di interventi di addestramento professionale riservati a disoccupati (prevalentemente rivolta al settore meccanico ed edilizio). Erano interventi a tempo pieno per periodi limitati, in cui veniva erogato ai partecipanti un reddito di sussistenza.

Nel 1951 la norma viene modificata e sono istituiti corsi di addestramento professionale aperti anche ai giovani e ai lavoratori in genere. Nei fatti, con questo provvedimento, viene istituito un canale parallelo a quello scolastico (la futura L 53/2003 – legge Moratti – riconfermerà un orientamento molto simile).

Nel 1955 viene emanata una legge istitutiva dell'apprendistato (L 25/1955). Si tratta di una legge circoscritta all'artigianato, ma molto innovativa in quanto prevede:

- l'obbligo del datore di lavoro di organizzare l'addestramento e l'insegnamento professionale;
- l'obbligo di frequenza da parte dell'apprendista;
- un intervento formativo mirato a recuperare le competenze trasversali (linguistiche e tematiche).

Una grave carenza la rende purtroppo inefficace: non sono previste sanzioni. Nel 1962, con la grande riforma della scuola che introduce la *scuola media unificata*, scompaiono le *scuole di avviamento al lavoro*.

In quegli anni, oltre ai CFP di INAPLI, ENALC e INIASA sono operativi alcuni CFP nati sui presupposti già descritti e finanziati in modo molto discontinuo dal Ministero del Lavoro.

Come già accennato in precedenza, nel 1972 si costituiscono le Regioni, ma soltanto dopo tre anni vengono conferite ad esse le funzioni amministrative (DPR 616/1975) che diventano operative. Questa prima operatività si concretizza con un primo accenno di programmazione. In quel periodo infatti compaiono le prime circolari mirate a definire l'offerta formativa annuale. Si tratta di una tappa fondamentale in quanto rappresenta il passaggio da un *modus operandi* in cui prevaleva l'iniziativa individuale – il direttore del CFP che propone di realizzare dei corsi e si fa appoggiare dal politico di riferimento, dall'ente locale o attraverso altri gruppi di pressione – a un sistema di valutazione complessiva delle proposte, che prevede una pianificazione finanziaria, una programmazione didattica, una proposta formativa. In altri termini si incomincia a introdurre il concetto di programmazione.

Come è noto, nell'originario dettato costituzionale le Regioni a statuto ordinario esercitavano una potestà legislativa concorrente, ossia potevano legiferare soltanto in presenza di leggi cornice. Nel 1978 viene emanata la legge quadro 845/78 in materia di FP. Tale norma, tuttora vigente, risente in modo vistoso dell'età ed è stata modificata o superata in molte parti da:

- leggi sul decentramento di poteri dallo Stato centrale a Regioni, Province, Comuni (DL 112/1998);
- leggi attuative di accordi tra le parti sociali in tema di formazione (L 236/93 formazione continua; L 196/97 apprendistato (art. 16), riordino della FP - leggi nazionali e indirizzi europei sul lavoro e l'integrazione tra scuola, FP e lavoro);
- interpretazioni evolutive di molte leggi regionali.

La L 845/1978 è un dispositivo abbastanza corporativo che sancisce uno stato di fatto, assegnando un ruolo esclusivo agli Enti di FP e privilegiando l'intervento pubblico nell'organizzazione delle attività. Non prevede finanziamenti specifici, abroga il Fondo Addestramento Professionale (FAP), convogliando queste risorse nel fondo comune che, in tal modo, non verrà più specificatamente aggiornato. Inoltre istituisce il Fondo di Rotazione ancora oggi utilizzato per il cofinanziamento del

FSE e prevede la costituzione di 'Fasce di funzioni professionali omogenee ai fini dei rapporti contrattuali di lavoro'(Fasce di qualifica). Occorre rilevare che quest'ultimo obiettivo, disatteso poiché molto osteggiato dalle rappresentanze datoriali e poco sostenuto anche dalle OOSS in quanto ritenuto materia tipica della contrattazione, rappresenta tuttavia per il Piemonte una tappa fondamentale: nasce da esso il grande lavoro che porterà allo sviluppo degli standard formativi basati sui fabbisogni professionali espressi sul piano socio-economico.

Nel 1980 la Regione Piemonte legifera sulla materia, emanando la LR 8/1980, un provvedimento legislativo che non si discosta di molto dalla legge nazionale di riferimento, tanto da essere intesa quasi come delibera di recepimento. Essa introduce il concetto di programmazione attraverso un processo burocratico molto pesante e farraginoso (ad esempio il programma annuale dei corsi dev'essere approvato con delibera di Consiglio Regionale) e prevede la delega – in realtà mai attuata – delle funzioni amministrative ai Comuni (nel 2000 la funzione verrà conferita alle Province).

Per quindici anni si assiste quindi a una sorta di 'medioevo legislativo', in cui poco cambia, mentre il sistema formativo piemontese, pur lentamente, si evolve. In quel periodo vengono attivati i primi interventi post-diploma e si assiste al tentativo di attrezzarsi per formulare un'offerta di formazione più ampia, non soltanto destinata ai giovani che abbandonano prematuramente la scuola. Con le risorse del Fondo Sociale Europeo, all'epoca quasi esclusivamente destinate alla formazione aziendale, nascono i primi corsi per occupati che, per propria iniziativa, intendono arricchire il loro bagaglio formativo.

L'inizio degli anni '90 è caratterizzato da una profonda crisi economica, sociale e istituzionale. Inoltre, negli anni di tangentopoli, in Italia emergono a macchia d'olio scandali che coinvolgono pubblici amministratori e soggetti privati in gestioni poco limpide di fondi pubblici destinati alla FP. La Regione Piemonte, insieme a poche altre, risulta immune da tali eventi, i cui effetti si faranno tuttavia sentire: il clima generale di quel periodo ha contribuito a mettere in cattiva luce, per lungo tempo, tutto il sistema.

Nel 1993 viene emanata la L 236/1993, primo pilastro di un lungo processo di riforma che coinvolgerà la FP, il lavoro e l'istruzione. Questa norma introduce per la prima volta il termine 'formazione continua', riferito a lavoratori dipendenti in cassa integrazione straordinaria, in mobilità o impegnati nei lavori socialmente utili. Sulla scorta di altri Paesi europei, istituisce un'altra grande innovazione: un fondo nazionale alimentato da un contributo versato dalle imprese, assegnando un ruolo attivo alle parti sociali, con una quota delle risorse gestita da una fondazione amministrata

in modo paritario dalle organizzazioni dei lavoratori e degli imprenditori (si tratta del primo passo verso la costituzione dei fondi paritetici interprofessionali). Fino all'anno 2000 tali fondi sono gestiti dal Ministero del Lavoro e dalle Regioni. A partire dal 2004, le imprese possono scegliere se destinare il contributo al Ministero del Lavoro, che lo assegnerà alle Regioni, oppure ai fondi paritetici interprofessionali, la cui natura giuridica è di tipo privatistico: è questo il periodo della concertazione di cui fanno fede il Protocollo sulla politica dei redditi e dell'occupazione, sugli assetti contrattuali, sulle politiche del lavoro e sul sostegno al sistema produttivo del 23 luglio 1993, il Patto per il lavoro del 24 settembre 1996 e il Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione del 22 dicembre 1998 (noto come 'Patto di Natale').

In questo periodo si assiste a una profonda evoluzione del sistema formativo piemontese. Le imprese che normalmente sviluppavano progetti di formazione per i propri dipendenti in forma individuale si consorziano, costituendo i cosiddetti 'consorzi aziendali'. Essi si presentano come strutture più snelle rispetto alle agenzie formative che operano sul mercato del lavoro, con tutti i pro e i contro che ne conseguono, con un'organizzazione agile e in grado di rispondere più immediatamente alle esigenze formative delle aziende consorziate. Sull'onda di tale fenomeno, tutte le associazioni datoriali costituiscono un proprio organismo di formazione.

Nel 1995 la Regione Piemonte riforma la propria legge sulla FP: la LR 63/1995, all'epoca fortemente innovativa, è figlia di tale momento socio-politico, che precorre per molti aspetti norme statali e orientamenti comunitari emanati in tempi successivi. In essa vengono stabiliti modi e tempi della programmazione (Programmi triennali, Direttive annuali), che sanciscono:

- il principio della concertazione, istituendo il Segretariato per l'Orientamento e la FP;
- il principio del pluralismo per valorizzare le diverse proposte formative presenti sul territorio;
- la tutela della concorrenza, stabilendo che nessun ente pubblico o privato può vantare verso la Regione posizioni di privilegio o di preferenza per l'attuazione della politica regionale di FP;
- la separazione tra funzioni di gestione e funzioni di programmazione (dismissione della gestione diretta);
- l'integrazione con la Scuola e l'Università per combattere la dispersione, per migliorare il successo scolastico e formativo;
- la qualità del sistema attraverso la costituzione del Comitato Guida per la qualità.

Per quanto concerne invece i soggetti deputati ad erogare FP, la LR 63/1995 mantiene invariata la struttura della legge quadro 845/1978, prevedendo che, per la formazione dei disoccupati, Regione e Province si convenzionino con:

- Enti Pubblici;
- Enti non lucrativi, che siano emanazione delle organizzazioni imprenditoriali, sindacali, sociali;
- Consorzi e Società consortili a partecipazione pubblica.

Le imprese, invece, possono convenzionarsi con Regione e Province, anche consorzandosi tra di loro, con la funzione di 'agenzia formativa' per la formazione di propri dipendenti o di personale da assumere.

Una tappa fondamentale che avrà molti risvolti sul sistema formativo è rappresentata dalla nuova modalità di affidamento delle attività introdotta dalla LR 63/1995. Nascono in quegli anni i primi 'procedimenti ad evidenza pubblica', per certi versi molto simili agli affidamenti di gara. Vengono introdotte procedure più rigorose di valutazione di 'ammissibilità' degli operatori aventi titolo, dei contenuti dei corsi, e di molti altri elementi che compongono l'offerta. Per fronteggiare le novità, le piccole strutture che temono di soccombere alla concorrenza cercano di aggregarsi ai grandi Enti storici, fondendosi con loro per affinità elettive. Le agenzie consolidate, inoltre, nell'intento di occupare aree scoperte, danno luogo a una politica di espansione sul territorio aprendo nuove sedi, con iniziative spesso suffragate solo da sensazioni o da pressioni locali. Tale fenomeno espansivo dei grandi Enti, supportato dalla convinzione che la dimensione ne accresca la potenza e quindi anche la possibilità di esercitare pressione sull'opinione pubblica, avrà pesanti ripercussioni sull'intero sistema, contribuendo in modo determinante alle cicliche crisi che si presenteranno nel tempo.

Se si procede nell'analisi della normativa di riferimento, un sostanziale provvedimento è rappresentato dalla L 196/1997, la quale estende l'apprendistato a tutti i settori, prevedendo:

- la formazione esterna obbligatoria di 120 ore annue;
- il tutore aziendale dell'apprendista;
- il rinvio ad intese tra le parti sociali e ai contratti di lavoro;
- l'applicazione dell'istituto.

Risalgono a quel periodo, infatti, le prime indicazioni regionali in materia di formazione degli apprendisti, che danno luogo allo sviluppo dei primi progetti sperimentali. La Regione Piemonte sarà una delle poche che, nel tempo, metterà a sistema l'offerta formativa per gli apprendisti. Tale operazione è stata possibile grazie alla presenza di un sistema FP che, nel suo complesso, pur presentando notevoli problemi di carattere organizzativo, si è reso disponibile ad affrontare modalità formative non usuali se si pensa che il fatto di pianificare corsi di 120 ore (240 ore per l'obbligo formativo) per utenti di provenienza eterogenea, con le più svariate funzioni lavorative, non è facile dal punto di vista didattico e pone seri problemi di economicità.

La normativa nazionale riaffronterà il tema con tappe successive, attraverso altri due provvedimenti normativi: la legge delega in materia di occupazione e mercato del lavoro del 14 febbraio 2003, n. 30 (la cosiddetta legge Biagi) e il relativo decreto legislativo del 10 settembre 2003, n. 276. Più di recente (L 133/2008), è stato enfatizzato il ruolo formativo delle imprese, riconoscendo a queste ultime la possibilità di far svolgere – in toto o in parte, per ciò che riguarda la sola componente professionalizzante – la formazione obbligatoria per i giovani assunti con contratto di apprendistato. Tale importante processo innovativo del sistema viene definitivamente confermato e consolidato con la LR 26 gennaio 2007 n. 2, *Disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato*, con la quale, nelle more del riordino generale della normativa in materia di Istruzione e Formazione Professionale, si disciplinano i profili formativi dei contratti di apprendistato, stabilendo caratteristiche e durata della formazione. In particolare, la legge statuisce definitivamente, anche attraverso lo stanziamento di ingenti risorse, che l'apprendistato entra, a pieno titolo, a far parte del sistema della FP nelle sue tre componenti:

- formazione per apprendisti adolescenti in età di Diritto/dovere all'istruzione e formazione professionale (ex Obbligo formativo);
- formazione per apprendisti in possesso di una qualifica di base, di un diploma di scuola secondaria superiore o di laurea (cosiddetto apprendistato professionalizzante);
- formazione per apprendisti ultradiciottenni che, attraverso il contratto di apprendistato, intendono acquisire un diploma o partecipare a percorsi di alta formazione.

Superati i problemi iniziali, determinati soprattutto dal fatto di essere considerati un'attività sperimentale e quindi residuale rispetto ai più consolidati corsi di formazione per disoccupati o di formazione permanente, oggi i corsi per appren-

disti, progettati e sviluppati per competenze, appartengono solidamente all'offerta formativa del sistema piemontese. La L 196/1997 prevede altresì:

- l'affidamento delle attività nel rispetto dei principi di trasparenza e concorrenza;
- la semplificazione degli adempimenti amministrativi e delle verifiche contabili;
- l'accreditamento, nazionale e regionale, delle strutture formative pubbliche e private, indipendentemente dalla loro natura giuridica;
- l'omogeneità delle certificazioni delle competenze acquisite a livello nazionale, anche per un loro riconoscimento europeo;
- il riconoscimento dei crediti formativi tra Scuola, Università, FP.

Dall'iter suesposto si evince dunque che la seconda metà degli anni '90 si presenta foriera di profondi cambiamenti nei sistemi di FP: per valutarne l'impatto occorre, congiuntamente alla sopracitata L 196/1997, fare un accenno alla L 59/1997 di riforma alla pubblica amministrazione. Con tutti i limiti del dettato costituzionale dell'epoca, questa legge delega, di grande portata, ha prodotto il DLGS 112/1998, il quale:

- riformula la definizione del termine FP contenuta nella L 845/1978;
- ridisegna le competenze dello Stato all'interno di una logica più federalista;
- attribuisce compiti alla Conferenza Stato-Regioni, prevedendo il parere obbligatorio e di proposta in ordine alle competenze in capo allo Stato;
- conferisce alle Regioni le funzioni e i compiti che, per effetto della norma, sono stati ad esse trasferiti;
- dispone che le Regioni attribuiscono di norma alle Province le funzioni ad esse trasferite in materia di FP.

I combinati di queste norme, disposti anche in forma implicita, incideranno notevolmente sul sistema di FP, sia in termini positivi, sia evidenziando limiti e carenze da cui esso si riteneva immune. La Regione Piemonte conferisce le funzioni amministrative alle Province nel 2000 (LR 44/2000) e, per quanto concerne la FP, il passaggio di consegne avviene nel 2002. Per il sistema formativo tale tappa comporta una profonda revisione della propria organizzazione. Se, infatti, il decentramento alle Province sembra avvicinare la Pubblica amministrazione ai cittadini, per contro tende a frazionare i procedimenti e ad aumentare la burocrazia.

Da quel momento in avanti emerge una nuova problematica tuttora irrisolta:

l'eterogeneità dei flussi finanziari. Occorre precisare che tale periodo coincide anche con l'avvento della moneta europea e con le conseguenti norme stringenti sul 'Patto di stabilità', che genererà ulteriori problemi di carattere finanziario, tanto più che la spesa per la FP e il FSE sono considerate 'Spese correnti'.

Infine, la stessa L 196/1997, a completamento della L 236/1993, istituisce il Fondo interprofessionale per la formazione continua, sotto forma di Fondazione di diritto privato, con un Comitato di indirizzo e di sorveglianza paritetico delle parti sociali e introduce il tirocinio quale strumento per realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e agevolare le scelte professionali. Il tirocinio formativo, rivolto a tutti i soggetti che hanno assolto l'obbligo scolastico, non costituisce rapporto di lavoro e può durare 4, 6 e 12 mesi, a seconda delle caratteristiche dei destinatari (24 mesi per i disabili). Il tirocinio può essere promosso da centri per l'impiego e da servizi di inserimento lavorativo, da università, scuole, agenzie di FP o comunità terapeutiche e cooperative sociali. Con l'impresa ospitante viene stipulata una convenzione. Da questo momento in avanti i centri di FP, le scuole e le università, congiuntamente ad altri soggetti previsti dalla legge, diventano anche organizzatori di tirocini: è bene tuttavia precisare che, nei corsi di formazione realizzati con i contributi regionali, lo stage formativo è prassi metodologico/formativa già a partire dalla metà degli anni '80.

3. Il ruolo dell'Unione Europea

Nella seconda metà degli anni '90, l'Unione Europea assume un ruolo guida anche in materia di politiche sociali. Nell'intento di contrastare le pesanti ripercussioni in termini di disoccupazione derivata dalle politiche restrittive per raggiungere l'obiettivo della moneta unica, nel 1997 si sigla il cosiddetto 'Trattato di Amsterdam', con il quale viene richiesto agli stati membri di affrontare il tema del lavoro e della disoccupazione in modo più incisivo. Sancito il 'principio della sussidiarietà' fino ad allora non previsto nell'ordinamento italiano e richiesto l'impegno a snellire le procedure burocratiche amministrative, viene introdotto il concetto di formazione permanente (*lifelong learning*).

Un principio fondamentale su cui si fonda l'intero Trattato dell'Unione Europea è certamente quello della 'libera concorrenza': di conseguenza le norme sugli 'Aiuti di Stato' pongono limiti nell'accesso ai fondi. Inoltre, poiché la FP direttamente rivolta alle imprese è considerata una forma di aiuto, ovviamente intervengono regole molto più restrittive riguardo a finanziamenti pubblici per la formazione aziendale. Più

avanti si avrà modo di approfondire gli effetti di questa norma sul sistema.

Intanto è importante sottolineare come, a partire dal 2000, l'Unione Europea si trovi ad avviare un processo che porterà a stimolare gli Stati membri a conformare i sistemi educativi verso il conseguimento di *benchmark* condivisi. Con la strategia di Lisbona e la successiva adozione del programma 'Istruzione e formazione 2010', vengono adottati i seguenti parametri di riferimento, da raggiungere entro il 2010 in ambito UE:

- dimezzamento del tasso di abbandoni scolastici precoci (quota di soggetti in età 18-24 anni, che hanno al più conseguito il titolo dell'obbligo scolastico e non risultano iscritti ad alcun percorso formativo di durata almeno triennale) rispetto al livello registrato nel 2000, al fine di arrivare a una media UE pari o inferiore al 10%;
- dimezzamento del livello della disparità fra i generi tra i laureati in matematica, scienze e tecnologia, garantendo allo stesso tempo un sensibile incremento complessivo del numero totale di laureati rispetto al 2000;
- quota di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni che ha assolto almeno l'istruzione secondaria superiore, pari ad almeno l'85%;
- percentuale di quindicenni scolarizzati con scarse capacità di lettura (livelli 0 o 1 dell'indagine OCSE-PISA) non superiore al 15%;
- partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita prevista per almeno il 12,5% della popolazione attiva adulta (fascia d'età fra i 25 e i 64 anni).

Al Consiglio di Lisbona l'UE ha dunque stabilito nuovi e importanti obiettivi da raggiungere nell'ambito della Strategia europea per l'occupazione, fissando l'obiettivo strategico per cui l'Europa avrebbe dovuto rappresentare entro il 2010 *l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.*

Dalla data di quell'evento si possono registrare molti altri momenti in cui la Commissione e il Consiglio hanno espresso indirizzi e raccomandazioni sulle politiche da seguire in materia di istruzione e formazione professionale. A tal fine, per tracciare un quadro lineare e coerente dell'impegno europeo in materia di formazione permanente, è interessante fare riferimento ai 'Considerando' riportati nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione dell'EQF (*European Qualifications Framework*) nell'ambito del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Barcellona, Copenaghen,

Bruxelles e Bergen sono solo alcuni momenti che hanno caratterizzato le tappe dell'UE per sollecitare gli Stati membri a impegnarsi su tale versante.

Il quadro europeo delle qualifiche è stato pensato come un comune codice di riferimento che consente di confrontare e tradurre i diversi titoli rilasciati nei Paesi membri. Esso prende in considerazione la formazione generale, quella professionale e superiore. La sua struttura a otto livelli di riferimento comprende le qualifiche ottenute dal termine della scuola primaria a quelle conferite ai livelli più alti della formazione e della formazione continua di tipo accademico e professionale. I livelli descrivono le conoscenze richieste, le capacità tecniche e le competenze auspiccate, a prescindere dal percorso formativo o dal Paese nel quale sono state acquisite. Con questo sistema si procede a un confronto delle qualifiche basato non più sui programmi o sui contenuti formativi, ma sui risultati dell'apprendimento. Ogni Stato sviluppa un proprio schema, al fine di mettere in relazione le qualifiche nazionali con quelle inerenti il quadro europeo e di confrontarle con quelle di altri Stati europei. L'UE raccomanda agli Stati membri di posizionare i sistemi di qualifica nazionale all'interno di detti livelli entro il 2010. Al più tardi nel 2012, tutti i nuovi diplomi, certificati e documenti Europass dovranno riportare le informazioni relative al livello corrispondente.

Altra tappa fondamentale è rappresentata dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione dell'ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*), ovvero un sistema integrato europeo di trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale.

I diversi strumenti del Consiglio di Copenaghen non definiscono le qualifiche, come si faceva un tempo, in base agli input didattici (durata di un processo didattico o tipo di istituzione formativa), ma in virtù degli output dei processi didattici (risultati didattici come conoscenze, capacità e competenze). In questo modo gli istituti di formazione possono orientare meglio i propri programmi di insegnamento alle esigenze del mercato del lavoro, facilitando inoltre il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in modo informale e non formale e promuovendo la mobilità tra diversi sistemi formativi e tra diversi Paesi. I vari strumenti realizzati in tale ambito creano dunque condizioni quadro favorevoli per l'apprendimento permanente.

Sulla base di queste direttive europee vengono attivati una serie di tavoli nazionali e regionali con il compito di definire linee guida e produrre documenti di riferimento. Ancora una volta il sistema formativo piemontese si dimostra recettivo e si mette in opera prontamente per conformare la progettazione di percorsi finalizzati non più all'acquisizione di saperi, ma di competenze.

Per due periodi di programmazione (2000-2006 e 2007-2013) l'Unione Europea ha indirizzato la maggior parte delle cospicue risorse del Fondo Sociale Europeo (più di 2 miliardi di euro nel complesso) al raggiungimento degli obiettivi fissati nella Strategia europea per l'occupazione. Non possiamo dire, purtroppo, che lo Stato italiano abbia fatto altrettanto: in poche occasioni dei dieci anni ormai trascorsi si è assistito a una seria politica di investimenti sul capitale umano. Oggi possiamo constatare amaramente che gli obiettivi fissati a Lisbona non saranno raggiunti e che la crisi economica mondiale di quest'ultimo periodo non ha certamente giocato a favore, poiché ingenti risorse del FSE sono state dirottate per sostenere gli ammortizzatori sociali: principalmente a causa della mancanza di meccanismi sanzionatori, la generalità degli Stati aderenti all'UE, e l'Italia in particolare, ha operato in misura largamente insufficiente. I processi riferiti al sistema educativo, pure verificatisi come si può evincere da un'analisi dei succitati indicatori nel periodo 2000-2008, sono infatti ascrivibili quasi per intero alle dinamiche spontanee di medio/lungo periodo (ad esempio per ciò che concerne la scolarizzazione delle coorti giovanili) e all'orientamento delle risorse FSE verso determinate priorità regionali (ad esempio per la riduzione della dispersione scolastica).

Sul versante dell'investimento economico, la Regione Piemonte ha fatto la sua parte. Ogni anno vengono stanziati circa 160 milioni di euro (110 per il diritto allo studio e 50 per la FP) di fondi propri. Si tratta di un impegno economico notevole, tanto più se rapportato con le risorse statali trasferite, che mediamente si attestano sui 50-60 M€. Con tale quadro d'insieme, il futuro della FP, in presenza di un FSE economicamente ridimensionato, non può che destare qualche preoccupazione.

4. La riforma della Scuola e dell'Istruzione e Formazione Professionale

Tra gli obiettivi di massima, quelli che vengono perseguiti per raggiungere la piena occupazione in tempi ragionevolmente brevi, aumentare la permanenza sul lavoro dei lavoratori anziani, realizzare un sistema di formazione lungo tutto l'arco della vita lavorativa non possono essere avulsi dalle problematiche connesse al successo scolastico e formativo e a quelle relative agli abbandoni scolastici. Nel lungo periodo, tali traguardi risulteranno condizionati da una serie di variabili interdipendenti: il buon esito di uno è strettamente collegato a quello degli altri e viceversa.

Non è compito di questa ricerca entrare nel merito della riforma scolastica, per la quale il 'medioevo legislativo' ha una durata incalcolabile: il fatto che, nel lontano

febbraio 1969, sia stata emanata la norma che modificava in via transitoria l'esame di Stato, rimasto poi inalterato fino al 1997, dimostra come in Italia non ci sia nulla di più definitivo del cosiddetto 'transitorio'. In ogni caso è necessario ripercorrere le tappe salienti di tale percorso poiché il quadro che si presenta è talmente complicato da scoraggiare qualsiasi buona intenzione. È questo un iter complesso, che ha generato tensioni e pesanti scontri verbali, tali da produrre spaccature spesso insanabili in un campo di interesse sociale, in cui la condivisione bipartisan sarebbe d'obbligo. Ma, si sa, il buon senso appartiene raramente a questo mondo. Tutto ciò ha portato all'emanazione di una serie di norme in contrasto l'una con l'altra, spesso attraverso l'utilizzo di strumenti legislativi impropri (leggi finanziarie e collegati, decreti su materie eterogenee e così via...) ben lungi dalla chiarezza e dalla linearità di condotta espressa dall'UE. Questo modo di operare 'schizofrenico' ha prodotto nell'opinione pubblica una confusione tale da produrre effetti a dir poco devastanti, anche nei comportamenti sociali. Ma è bene procedere per gradi, per analizzare i risvolti e le ricadute, sul sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, delle principali norme promulgate nell'ultimo decennio.

Nel 1999 vengono emanati due importanti provvedimenti: la L 9 di innalzamento dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni e l'art. 68 della L 144, di introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni. La sopraccitata L 9 prevedeva l'innalzamento dell'obbligo di istruzione da 8 a 10 anni, da attuarsi esclusivamente all'interno della scuola, attraverso un processo graduale, che prevedeva una prima fase di innalzamento a 15 anni, per arrivare a 16 anni solo a seguito della riforma dei cicli scolastici. Le agenzie formative che in quegli anni gestivano corsi di formazione iniziale si trovarono di fronte a una situazione critica, in quanto non potevano più accogliere iscrizioni di studenti quattordicenni. In Piemonte, la pesante situazione che ne derivò fu superata con l'avvio di percorsi integrati con la scuola secondaria superiore. Venne introdotto l'obbligo formativo fino a 18 anni o a 17, se nel frattempo si acquisiva una qualifica professionale. Si è trattato di un provvedimento molto importante, che ha consentito alle Regioni di predisporre una proposta formativa articolata e attenta alle differenze dei giovani, complementare all'offerta d'istruzione. Tale norma, ad oggi, rappresenta l'unica vera modalità di trasferimento di risorse dalle casse dello Stato alle Regioni. Tuttavia, a conferma di quanto affermato precedentemente, lo stanziamento iniziale rapportato alla moneta attuale, che ammontava a 230 milioni di euro (450 milioni delle vecchie lire), si è ridotto nel 2009 a poco più di 200 milioni di euro, senza contare gli effetti dell'inflazione.

Verso la fine della XIII legislatura (1996-2001), con un provvedimento irrituale



a maggioranza (legge costituzionale 3/2001), viene modificato il Titolo V della Costituzione, che riprende parte dei concetti affrontati nella L 59/1997 e nel DLGS 112/1998, attribuendo loro rango costituzionale. S'intraprende così un cammino 'federalista', che procurerà molti conflitti tra Stato e Regioni, con frequenti ricorsi alla Corte Costituzionale. Di nostro interesse, a tal proposito, è la modifica dell'art. 117 della Costituzione che assegna un ruolo alle Regioni a statuto ordinario, fino ad allora esclusiva prerogativa dello Stato o delle Regioni a statuto speciale. Nel nuovo dettato costituzionale vengono infatti elencate le competenze esclusive dello Stato e quelle concorrenti tra Stato e Regioni: di conseguenza è di competenza residuale delle Regioni (e assimilabile alla competenza esclusiva) ciò che non viene nominato.

Tra le altre materie non pertinenti ai fini di questa analisi, allo Stato rimane la competenza esclusiva relativa alla "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale (LEP) e alle norme generali sull'istruzione". Sono indicate come materie di legislazione concorrente quelle relative "all'istruzione, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e formazione professionale". Soltanto su questi enunciati sono stati scritti trattati.

Nella legislatura successiva (2001/2006), il processo di riforma tracciato dalla L 9/1999 viene bruscamente interrotto, attraverso l'emanazione della L 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale e i relativi DLGS 76/2005, Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c, della L 28 marzo 2003, n. 53 e DLGS 226/2005, Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi*

al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della L 28 marzo 2003, n. 53. Con un'interpretazione molto contestata della nuova Costituzione, l'insieme di queste norme costituiscono un doppio canale: quello dell'Istruzione, in cui confluiscono i licei e gli istituti tecnici anch'essi licealizzati e quello di Istruzione e Formazione Professionale (IEFP) di competenza regionale, in cui confluiscono gli IPS e la FP regionale. Viene ridefinito l'obbligo scolastico, riconducendolo nell'accezione di Diritto/Dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, fino al conseguimento di una qualifica di durata triennale entro il diciottesimo anno di età. Con quest'insieme di norme si assegna alle Regioni, nel rispetto dei LEP stabiliti dallo Stato, la competenza di certificare 'qualifiche triennali e diplomi professionali quadriennali'.

In attesa che il processo di riforma si completi e per colmare il vuoto che si era venuto a determinare, il 16 giugno 2003 viene assunto un accordo in Conferenza Unificata Stato, Regioni e Autonomie locali, che consentirà alle Regioni di avviare, in via sperimentale, percorsi di FP triennali. In presenza di questo accordo, la Regione Piemonte avvia un procedimento per autorizzare circa 150 corsi triennali che consentiranno a una quota consistente di giovani quattordicenni (3.000 circa) di assolvere il Diritto/dovere nella FP. Per rientrare nei parametri dell'accreditamento richiesti per questa tipologia di corsi, al sistema di FP sono richiesti importanti investimenti sui laboratori e, più a lungo, sui docenti.

Nuova legislatura e nuovo cambio di rotta. Con la L 296/2006, legge finanziaria 2007, l'obbligo d'istruzione viene portato a 16 anni. Con questa norma permane l'incertezza che si possa assolvere l'obbligo d'istruzione nella FP regionale, in quanto sono citati genericamente "percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia scolastica, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione". Nel frattempo continua la sperimentazione dei percorsi triennali.

Con l'art. 13 della L 40/2007, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese*, si ricostituisce l'Istruzione tecnica e professionale. Con questa norma, gli istituti professionali a lungo lasciati nel limbo dell'incertezza a cavallo tra le lusinghe della liceizzazione statale e la poco attraente IEFP regionale, traggono un sospiro di sollievo nella prospettiva di restare nell'ambito dell'Istruzione.

Ancora cambio di legislatura e nuovo intervento legislativo sul sistema. Con la già citata L 133/2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25*

giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria, viene stabilito che l'obbligo d'istruzione si possa assolvere anche nei percorsi d'Istruzione e Formazione Professionale, offrendo così, in via definitiva, la possibilità ai quattordicenni di iscriversi ai percorsi triennali di FP.

Centralità del sistema pubblico, più competenze alla Regione, valorizzazione dell'autonomia scolastica sono solo alcuni dei punti chiave del nuovo disegno di legge regionale approvato dalla Giunta e trasmesso al Consiglio regionale in scadenza di mandato dell'VIII legislatura. La stesura di un nuovo testo di legge organico sull'Istruzione nasce non soltanto dall'esigenza di conferire equilibrio e coerenza alla normativa di riferimento in materia d'istruzione e formazione professionale rispetto ai mutamenti in corso, ma anche di disciplinare gli interventi regionali in materia, soprattutto alla luce del nuovo Titolo V della Costituzione. Tale intervento di razionalizzazione si configura quindi come uno snellimento legislativo regionale, che evidenzia il ruolo di governo della Regione e imposta il rapporto con gli Enti locali in modo più coerente con il principio di sussidiarietà, valorizzando l'autonomia dell'azione sul territorio e la possibilità di risposta diretta e immediata alle necessità locali e dei cittadini. In particolare il DDLR si rivolge a giovani che intendono frequentare i cicli d'istruzione secondaria superiore e d'istruzione e formazione professionale, a giovani qualificati, diplomati, laureati che intendono specializzarsi, ad adulti che intendono rientrare nel sistema formativo, ovvero a partecipare al *lifelong learning*, a soggetti a rischio di esclusione sociale e a tutti i soggetti componenti il sistema educativo.

Il nuovo disegno di legge, in cui si sancisce la centralità del sistema pubblico dell'istruzione, introduce una serie di innovazioni molto importanti, tra cui vale la pena evidenziare che:

- la programmazione regionale è definita attraverso un procedimento dal basso verso l'alto. La Regione e le Province sono supportate tecnicamente, nella definizione degli atti di programmazione, da un Comitato regionale dell'istruzione e dalle Conferenze di Ambito territoriale. Tali Organi collegiali, composti dagli *stakeholders* del sistema integrato dell'istruzione e dell'Istruzione e Formazione Professionale, sono deputati ad esprimere pareri nelle fasi cruciali di governo del sistema. In questo contesto le parti sociali, gli organi collegiali territoriali e la rappresentanza delle istituzioni scolastiche e formative svolgono un ruolo fondamentale nel processo di governance che si è delineato;
- il successo scolastico e formativo sono elementi sempre presenti nel testo del DDLR, che

- assegna un ruolo fondamentale all'istruzione tecnica e professionale. L'offerta formativa del Diritto/Dovere all'istruzione e alla formazione professionale fino al diciottesimo anno di età appare ampia ed esaustiva, proprio per soddisfare tutte le esigenze della popolazione giovanile. È prevista la capitalizzazione delle esperienze scolastiche e formative pregresse, di conseguenza i passaggi tra i sistemi e da un percorso di studi all'altro saranno molto più semplici e naturali;
- particolare rilievo assume il diritto all'apprendimento lungo tutto il corso della vita in una prospettiva di crescita personale, sociale, professionale e lavorativa. Sono previsti il riconoscimento e la certificazione di competenze acquisite in ambiti diversi da quelli scolastici (es. contesti lavorativi);
 - numerose sono le azioni specifiche da mettere in atto per contrastare lo svantaggio e l'esclusione sociale – mediante percorsi finalizzati a supportare l'inserimento sociale dei soggetti a rischio di emarginazione – opportunamente promosse e realizzate dalla Regione e dagli Enti locali nell'ambito delle rispettive competenze.

Si tratta di un DDLR che non vedrà il compimento entro i termini della presente legislatura, ma che, tuttavia, potrà rappresentare un buon viatico per il prossimo Consiglio regionale, che sarà sicuramente chiamato in causa per dare un nuovo assetto legislativo alla materia.

5. L'evoluzione socio-pedagogica della Formazione Professionale in Piemonte²

I conflitti ideologici prodotti dall'insieme delle norme precedentemente descritte si sono fatti particolarmente sentire in Piemonte. Nei momenti di difficoltà non sempre si riesce a mantenere il giusto distacco ma, come spesso avviene, le situazioni critiche producono esperienza che, se opportunamente capitalizzata, porta buoni frutti.

Tale continuo susseguirsi di norme nell'arco di un decennio ha costretto tutti gli attori del sistema (Regione, Province, scuole, agenzie formative, organizzazioni sindacali) a impegnarsi per sviluppare idee, con lo scopo di fornire un servizio di alta qualità didattico-pedagogica. Per lungo tempo, infatti, la FP è stata intesa più come un 'addestramento' a specifiche mansioni in virtù della concezione predominante di

² Questo paragrafo è stato scritto con il contributo di Gabriella Boeri.

un apprendimento basato sulla presentazione al soggetto di determinate attività e di compiti legati alla mera prassi, ovvero all'esperienza pratico-operativa, che veniva riservata a chi nella scuola si trovava escluso dalla 'cultura', per definizione di natura puramente teorica: un profondo solco tra 'sapere' e 'saper fare', tra studio e lavoro. Le stesse denominazioni dei corsi (stenodattilografia, lavorazioni meccaniche e altre definizioni generiche) presenti nella prima offerta formativa regionale convenzionata degli anni '70, che riprendeva in larga misura corsi finanziati precedentemente dal Ministero del Lavoro, richiamavano esplicitamente un ambito puramente 'addestrativo', circoscritto entro un set limitato di proposte e in situazioni operative molto standardizzate e precostituite.

In tali condizioni socio-culturali, la consapevolezza della mission educativa nei confronti delle giovani generazioni, fortemente presente negli Enti di ispirazione cattolica e non, ha costituito il fattore determinante per costruire il passaggio a un sistema più propriamente 'formativo'.

Alcune espressioni rendono merito di una tendenza a modellizzare in senso pedagogico, con una chiara impronta sociale, l'attività educativa rivolta ai giovani:

“Onesti cittadini, buoni cristiani” (Don Bosco).

“Chi lavora con le mani è un manovale, chi lavora con le mani e il cervello è un operaio, chi lavora con le mani, con il cervello e con il cuore è un artista” (Don Michele Rossa).

“Nel servizio educativo dei giovani più poveri e bisognosi, la formazione al lavoro è diventata una risposta adeguata alla domanda di preparazione alla vita, espressa dalla gioventù nelle diverse parti del mondo” (Giuseppini del Murialdo).

“...L'aver intuito per primi l'importanza e l'urgenza di offrire la sera ai giovani operai le basi tecniche essenziali, a completamento della capacità manuale appresa di giorno negli opifici, va ascritto al merito dei fondatori. Così come la gratitudine dell'intera cittadinanza va alle tante generazioni di insegnanti e di dirigenti delle Scuole San Carlo che in centocinquant'anni vi hanno prestato la loro appassionata opera, spesso del tutto volontaria: per le decine di migliaia di giovani che in quelle aule si sono formati, queste Scuole hanno rappresentato un'opportunità di miglioramento professionale che li ha resi più forti e consapevoli nella loro vita lavorativa; per l'economia cittadina Esse sono state una fucina di intelligenti e preparati lavoratori, tecnici e, non di rado, di imprenditori di successo ...” (Scuole San Carlo).

Negli anni, la FP regionale è stata dunque stimolata a sviluppare prassi pedagogiche e metodologiche che rappresentano un patrimonio di esperienze irrinunciabili, fiore all'occhiello nel panorama italiano. Tale patrimonio può essere socializzato e reso disponibile per la costruzione di un sistema unitario, di pari dignità ma soprattutto rispondente sia ai bisogni delle persone, sia agli obiettivi dello sviluppo socio-economico della nostra Regione. Nei percorsi formativi, progettati seguendo specifiche regionali molto precise e rigorose, l'allievo è l'elemento centrale attorno al quale ruotano tutti gli elementi del sistema, a cominciare dall' 'accoglienza', volta a rendere possibile l'implicazione personale nel gruppo e finalizzata a definire un 'contratto pedagogico' consapevole e partecipato all'interno dell'azione formativa. Vengono valorizzate le 'capacità personali', cioè le caratteristiche della persona, innate o apprese, che riguardano i requisiti di base, in quanto esse rappresentano le potenzialità dell'allievo e debbono essere riconosciute e attualizzate. Nel corpo docente si rileva un'istintiva predisposizione a considerare le attitudini come capacità soggettive globali ad apprendere le competenze necessarie per svolgere una determinata categoria di compiti, con particolare riferimento a quelli di natura professionale.

Una forte accentuazione sul 'saper essere' ha permeato i programmi, l'attività in officina, in aula, la didattica e la preparazione dei docenti, contribuendo nel corso degli anni allo sviluppo di un diverso approccio 'di sistema' al soggetto in formazione. Una visione olistica che considera la persona in tutte le sue dimensioni e colloca i processi di apprendimento in una sfera più ampia e complessa, riferibile agli ambiti percettivi e cognitivi di ogni individuo. Nuovi linguaggi e tecnologie si sono via via inseriti, sia sul piano culturale, sia nel mondo del lavoro e in altri segmenti dell'organizzazione sociale, contribuendo a continue trasformazioni. Anche la Formazione ha dovuto, ancora prima della Scuola, attrezzarsi per evitare quella totale 'mancanza di senso' percepita dagli studenti a fronte dell'acquisizione di conoscenze destinate a rimanere 'inerti', in quanto non riconosciute come utilizzabili o trasferibili in altri contesti. Da qui la necessità, dunque, di mettere in campo metodi più efficaci per educare il soggetto a costruire attivamente il proprio bagaglio cognitivo, collegandolo strettamente alla situazione concreta in cui l'apprendimento stesso si verifica. Alcuni principi hanno guidato, in tal senso, l'impostazione pedagogica delle attività:

- laboratorialità;
- successo formativo;
- centralità della persona;
- diversificazione degli interventi educativo-formativi.

Nel conseguente processo di innovazione didattica è stato fondamentale attivare un graduale passaggio dall'*auditorium* al *laboratorium*, ovvero da una situazione di docenza frontale, in cui l'insegnante parla e gli allievi ascoltano, a uno spazio in cui si affrontano insieme i problemi ricercandone le soluzioni, nel quale l'allievo viene considerato come persona che pensa, opera, si confronta con gli altri, corregge, si auto-corregge e riflette, mentre l'insegnante agisce come mediatore, facilitatore, negoziatore, risorsa in grado di garantire la tenuta del processo di apprendimento del singolo e del gruppo. Un metodo che mette in primo piano la relazione educativa, valorizza l'esperienza e conduce in modo induttivo verso l'acquisizione di saperi (culturali, sociali, professionali) orientati a compiti reali, concreti e quindi interdisciplinari.

Tuttavia, nel lungo processo evolutivo di natura pedagogica e formativa che ha caratterizzato il periodo in cui la Regione è diventata titolare di tale funzione, sono stati introdotti molti altri elementi che si dimostreranno strategie formidabili, tra cui vale la pena citare:

- la costruzione di un progetto personale che pone al centro l'esperienza e la competenza professionale cui si mira;
- l'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento;
- l'adozione di una pedagogia fondata sul successo che non porta a scegliere solo i migliori, ma mira al sostegno e al raggiungimento degli obiettivi prefissati da parte del maggior numero possibile di allievi;
- l'impianto metodologico seguito nelle azioni formative, sulla base del principio del successo formativo, il quale tende ad assicurare agli allievi una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa comunque ottenere un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale;
- il riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso altre esperienze scolastiche, formative e lavorative (formazione formale e non formale) e la messa in campo di sostegni individuali per garantire il successo degli inserimenti.

Ne è scaturito un sistema sempre più dinamico e propositivo, pienamente integrato con l'Istruzione pubblica, l'Università e le imprese nel loro complesso, ben diverso da quell'immagine dequalificata e di basso profilo che si era soliti attribuire ai percorsi formativi finanziati dalla Regione. È quanto mai difficile superare i pre-

concetti di chi troppo semplicemente tende a definire la FP come la ‘scuola degli asini’ dove non si studia e ‘si fa casino’.

Le sperimentazioni realizzate in questi ultimi anni sui percorsi triennali di qualifica, sugli interventi di recupero degli abbandoni scolastici e formativi, sulle azioni di orientamento professionale, sui percorsi post-qualifica della ‘terza area’ negli istituti professionali di Stato, sulle iniziative co-progettate e svolte in modo integrato con gli istituti di scuola secondaria superiore e le recenti attività realizzate in raccordo con le scuole secondarie di primo grado, mirate a prevenire l’abbandono scolastico, rappresentano il perno fondamentale dell’offerta formativa che caratterizza il sistema di FP della nostra Regione.

Sul versante dell’integrazione tra i sistemi scolastici e formativi, le esperienze realizzate rappresentano quindi un punto di forza del sistema piemontese. Per meglio analizzare le condizioni storiche che hanno condotto a tale integrazione, occorre però fare un passo indietro e riprendere le tappe salienti di costituzione dell’Istruzione Professionale di Stato. Chi volesse approfondire la dinamica di costituzione della IP in Italia, può reperire l’interessante documento elaborato dalla Commissione De Toni nel 2008. Ai fini della nostra ricerca è sufficiente evidenziare che gli istituti professionali come tali nacquero con il RDL 21 novembre 1938, n. 2038, che autorizzò la trasformazione di preesistenti scuole tecniche in professionali e la creazione di nuovi istituti professionali, in seguito effettivamente istituiti con vari decreti del Presidente della Repubblica, in applicazione dell’art. 9 del suddetto regio decreto, prevalentemente tra il 1960 e il 1964. Con l’istituzione della scuola media unica e la conseguente soppressione della scuola di avviamento professionale, le scuole tecniche furono praticamente soppresse e sostituite dagli istituti professionali.

Nel 1992 il MPI ha assunto il progetto di attenuare il carattere addestrativo degli istituti professionali, cercando anche di riorganizzare i percorsi secondo un più rigido schema nazionale. I principali elementi del cosiddetto *Progetto '92* consistono nell’aumento delle ore di lezione delle materie culturali, specialmente nel primo biennio, a scapito delle materie pratiche; nella facoltà di rilasciare un diploma professionalizzante, di competenza regionale, al termine del quinquennio, a condizione che nel biennio post-qualifica siano svolte attività in convenzione con l’Ente Regione (la cosiddetta ‘Terza area’) e nell’introduzione, all’interno del curriculum, di quattro ore settimanali dette ‘area di approfondimento’, da dedicare sia al recupero degli alunni in difficoltà, sia al potenziamento delle competenze. Un’ulteriore fase evolutiva si è osservata un decennio dopo, con il *Progetto 2002*, che ha rivisto i quadri-orario, riducendo da 40 a 36 le ore settimanali delle lezioni.

Nel 1994 la Regione aderisce alla sperimentazione del *Progetto '92* e finanzia i cosiddetti percorsi della Terza area, prima con fondi propri e poi con risorse del FSE, fino al 2006, anno di chiusura del precedente periodo di programmazione. Nel 2007 tali progetti non vengono più finanziati e le risorse sono destinate ai 'Percorsi triennali integrati' fino all'anno scolastico 2008-2009. In seguito viene manifestata l'intenzione di attivare un nuovo progetto sperimentale, mirato al rilascio della certificazione triennale agli studenti che si iscrivono ai percorsi quinquennali del nuovo ordinamento dell'istruzione professionale.

Sul versante dell'istruzione tecnica e di quella liceale, a seguito della L 53/2003 e dell'accordo in CU sui percorsi sperimentali triennali del 16/06/2003, nascono i cosiddetti 'biennali integrati'. Sono progetti nati dal modello tosco-emiliano, fortemente voluti dalla Provincia di Torino, in cui si persegue il vecchio modello della L 9/99 (con due anni nella scuola secondaria superiore per l'assolvimento dell'Obbligo di Istruzione e un anno nella FP regionale per acquisire una qualifica professionale per chi ne fuoriesce prematuramente).

L'insieme di queste sperimentazioni, anche se realizzate in ambiente spesso conflittuale, hanno costretto oborto collo l'Istruzione e la Formazione Professionale a confrontarsi, a progettare congiuntamente e a perseguire obiettivi comuni. È stato costituito un 'Tavolo di Progettazione' congiunto, che ha prodotto lavori interessanti, sviluppando indicazioni puntuali, utili alla progettazione dei percorsi in una chiave evolutiva per una vera integrazione fra i sistemi.

Per restare nell'ambito dell'integrazione fra i sistemi, troviamo l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) quale capostipite dell'alta formazione, la cui storia inizia con la già citata L 144/1999 (art. 69). Gli IFTS costituiscono l'offerta post-secondaria non universitaria e si pongono in discontinuità con la scuola secondaria superiore e con l'offerta post-qualifica e post-diploma. Una delle finalità dei percorsi IFTS si riferisce al fatto che essi si collocano all'intersezione tra scuola, formazione continua ed educazione degli adulti, delineando un sistema formativo non più organizzato linearmente in base alla sequenza tra tempo di studio in età giovanile e tempo di lavoro in età adulta, ma strutturato secondo principi di discontinuità e di alternanza tra formazione e lavoro nella logica della *lifelong education*. Nella prospettiva di sviluppo di progetti che integrino formazione, ricerca, innovazione e trasferimento tecnologico, sono stati costituiti i cosiddetti 'Poli formativi IFTS', quali entità espresse dai sistemi produttivi locali e connotate da standard di eccellenza in settori 'strategici'. In futuro gli IFTS saranno forse sostituiti dall'Istruzione tecnica superiore (ITS), ma il dibattito è ancora aperto e il percorso tutto da tracciare. Le

Università e il Politecnico sono ancora restii a riconoscere crediti formativi (ECVET) e le probabilità di trovare lavoro al termine di un percorso IFTS sono buone, ma non si discostano tanto dalla media dei corsi post-diploma.

L'avvento degli IFTS ha rappresentato un momento evolutivo di portata storica per il sistema formativo nel suo complesso, in quanto ha nei fatti obbligato ambiti come istruzione, formazione, università e imprese a confrontarsi e a unire le proprie risorse professionali per raggiungere un unico scopo.

Anche sul versante della formazione degli adulti, il sistema ha saputo dare risposte efficaci, mettendo in atto un'offerta formativa in continua evoluzione. Le 'strutture consortili aziendali' e le 'agenzie formative accreditate' sono costantemente impegnate a dare una risposta operativa ai bisogni formativi delle aziende e dei lavoratori che, di propria iniziativa, si attivano per migliorare o cambiare la propria posizione professionale attraverso la 'formazione continua individuale'.

Ancora nell'ambito della formazione per gli adulti, è d'obbligo ricordare gli interventi realizzati nell'ambito socio-sanitario. Sono ormai migliaia le persone, in larga misura donne e con bassa scolarità, qualificate per svolgere la funzione di Operatore socio-sanitario, in grado di dare risposta di assistenza a una richiesta sociale in continuo aumento. E come non ricordare gli interventi destinati in larga misura alle straniere, occupate presso nuclei familiari con il ruolo di badante? Ma occorre ancora accennare agli Educatori prima infanzia e agli Educatori professionali che, per lungo tempo, sono stati formati nelle strutture regionali, sebbene nell'ultimo periodo siano passati alla competenza universitaria. In futuro sarà compito della FP occuparsi dell'aggiornamento professionale delle figure appartenenti al settore socio-educativo.

La FP opera nel suo insieme, anche se un po' a fatica, all'interno di una rete di servizi composta da centri per l'impiego, organizzazioni imprenditoriali e sindacali, enti bilaterali, sistema scolastico, sistema universitario, strutture private di servizio, etc. Pur restando innata la tendenza, in ognuno di questi attori, ad autoreferenziarsi e a far prevalere il proprio ruolo, il futuro della FP non potrà essere disgiunto dalle politiche che accomunano tutti questi soggetti in un'azione sinergica di risorse economiche e professionali.

I punti di forza del sistema formativo piemontese si possono così evidenziare sinteticamente in:

- organizzazione attenta ai bisogni delle persone, all'accoglienza, alla personalizzazione dei percorsi, al miglioramento continuo delle prassi pedagogiche;



- abitudine a lavorare per progetti in una logica di concorrenzialità;
- disponibilità logistica di buon livello, con strutture accreditate, attrezzate con tecnologie moderne;
- presenza di pratiche concertative consolidate;
- estesa esperienza di attività integrate Scuola-FP;
- prassi consolidata e metodologia sperimentata nella rilevazione dei fabbisogni professionali;
- disponibilità a partecipare attivamente alla definizione degli standard formativi (Commissioni di Comparto).

6. I momenti di crisi del sistema

Come accennato in precedenza, nell'ambito delle norme sugli aiuti di Stato, nella seconda metà degli anni '90 l'UE emana regolamenti di esenzione dall'obbligo di notifica, ma richiede in cambio quote di cofinanziamento decisamente consistenti alle imprese beneficiarie del contributo finanziario. La formazione continua, così come attuata fino a quel momento, diventa sempre meno appetibile, in quanto l'entità del contributo pubblico erogato spesso non è sufficiente per giustificare l'aggravio di adempimenti burocratici e amministrativi. Gli organismi costituiti per rispondere specificatamente a tali esigenze in 'consorzi di imprese', ma non solo, entrano in sofferenza e spostano sempre più la loro attenzione verso la 'formazione permanente' e la 'formazione di disoccupati' da inserire nel mercato del lavoro. Da quel periodo in avanti si assiste a una proliferazione di 'agenzie formative' che hanno i requisiti richiesti dalla legge, ma che risultano deficitarie dal punto di vista strutturale.

Per fronteggiare questa grande pressione esercitata sui bandi per l'accesso ai fondi, viene introdotto l'accreditamento delle strutture formative (L 196/1997).

Si tratta di un provvedimento necessario, fortemente voluto dalla Commissione Europea, ma che ha provocato nel tempo moltissimi problemi. Fondato sui principi della certificazione della qualità (ISO 9000), ha generato, in contrasto con i principi enunciati dall'UE, un appesantimento burocratico e un aumento di costi, senza per contro nulla aggiungere alla qualità della formazione erogata. Da qui la necessità di modificare profondamente il sistema di accreditamento. Le Direttive diventano perciò strumento complesso e articolato, mettendo in atto sistemi di valutazione che, per essere in grado di discriminare, devono mutare continuamente. Vengono così introdotti aspetti formali sempre più complicati, rispetto ai quali diventa sempre più difficile agire senza fare errori. Gli operatori della FP lamentano un andamento incostante nel vedersi affidati corsi di FP, con conseguenti e pesanti diseconomie. Si assiste a una giusta e motivata richiesta di dare stabilità al sistema anche attraverso affidamenti pluriennali.

Nella seconda metà degli anni '90 si evidenzia una prima crisi strutturale del sistema formativo piemontese. Con le nuove procedure di affidamento ad evidenza pubblica previste dalla LR 63/95 e l'abbandono del meccanismo amministrativo della convenzione quadro, in cui, in sostanza, si riconoscono le spese a piè di lista, emerge una situazione molto differenziata. Alcune agenzie formative si trovano con una struttura eccessivamente pesante, con un sovraccarico di personale che porta in breve tempo ad accumulare un deficit non sostenibile. La Regione Piemonte, di concerto con il Ministero del Lavoro, predispose un progetto per 'smagrire' gli Enti. Nasce il cosiddetto *Progetto risorse*, con uno stanziamento all'epoca di 18 miliardi di lire, che prevede una serie di strumenti: dall'incentivare la fuoriuscita dei lavoratori favorendo la ricollocazione di personale docente in possesso di professionalità spendibili sul mercato del lavoro, al favorire il prepensionamento oppure alla messa in atto di attività formative di riqualificazione dei formatori. Nel progetto non sono compresi stanziamenti in conto capitale per la riduzione del debito. Come si può facilmente intuire, esso non sfugge all'attenzione della Direzione Generale alla Concorrenza della Commissione Europea, la quale richiede chiarimenti: uscirne senza incorrere in procedura di infrazione risulta molto difficile. Tutto va a buon fine grazie anche all'impegno del Ministero del Lavoro, che riuscirà a chiudere la querelle senza danni.

A posteriori, il progetto evidenzia un grande limite che, nei fatti, andrà a produrre importanti effetti negativi sul sistema. Sulla scorta di altri esempi di politica industriale, forse sarebbe risultato più remunerativo richiedere un piano di ristrutturazione aziendale e di sostenibilità del debito.

Nel decennio appena trascorso molte agenzie formative entrano in crisi: si ridu-

cono le iscrizioni per via del calo demografico, l'offerta formativa non trova riscontro nelle aspettative degli utenti, alcune di esse non riescono a rinnovarsi e non sono in condizioni di reggere la concorrenza. Parte di queste agenzie vengono assorbite dai grandi Enti con annessi e connessi, debiti compresi. In un'economia di mercato è naturale riscontrare la presenza di imprese che nascono e di altre che muoiono, ma nella FP ciò avviene solo in misura parziale. Si produce perciò un effetto boomerang per cui sarebbero necessarie sempre più risorse per aumentare l'offerta a fronte di una stabile domanda di formazione.

La seconda crisi è dei giorni nostri e scoppia più virulenta che mai. Per alcune agenzie formative l'accesso al credito diventa sempre più difficile: i creditori non pagano e i debiti si accumulano. La crisi di liquidità investe tutto il sistema, il quale attende vanamente un secondo *Progetto risorse*. Ma quel rimedio è irripetibile: in proposito la Commissione Europea manda segnali inequivocabili. Si tenta ora di percorrere la strada che si sarebbe dovuto intraprendere nel 1997, istituendo un fondo rotativo per facilitare l'accesso al credito a fronte di un piano industriale.

In effetti, le agenzie formative del Piemonte, salvo rarissime eccezioni, hanno continuato a operare basandosi quasi soltanto sull'originale punto di forza: la formazione dei giovani per il loro inserimento sul mercato del lavoro. Questa mancata lungimiranza, testimoniata tra l'altro dalla scarsa attenzione degli Enti storici sulle attività concernenti l'apprendistato e la formazione continua a domanda individuale, ha certamente reso le agenzie più esposte alla crisi per effetto stesso del meccanismo a bando. Se, per un verso, una tale diversificazione è resa difficile dallo stock di personale impiegato presso gli Enti – nei cui confronti potrebbe peraltro essere previsto un programma di riqualificazione un po' più articolato dell'attuale – per l'altro i futuri impegni possono forse rappresentare un'ultima occasione per rinsaldare i legami con le politiche del lavoro e con il sistema socio-economico.

Con riferimento all'attuale crisi strutturale del sistema formativo, è bene comunque evidenziare un aspetto subdolo e molto pericoloso: si tratta della tendenza, innata in ogni grande impresa, a tagliare le spese ritenute superflue, mantenendo invece un'organizzazione interna orientata esclusivamente a ottemperare i compiti burocratici di assolvimento delle procedure. Se ciò avvenisse è quasi scontato che la prima vittima sarà la pedagogia.

Riferimenti bibliografici

Brero A. (1989/1990), *Analisi di un progetto di Formazione Professionale che comporta alternanza scuola/lavoro*, tesi di laurea in Pedagogia, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Torino.

ISFOL (2008), *Rapporto 2007*, Roma, Rubbettino.

— (2009), *Rapporto 2008*, Roma, Rubbettino.

Declementi S. (2003), *Il Don Bosco della valle Maira*, Dronero, il Maira editore.

Robotti D. (a cura di) (1998), *Scuole d'industria a Torino*, Torino, Centro Studi Piemontesi.

AA.VV. (2008), *I voti alla formazione. Successi e criticità delle attività formative*, Torino, Ananke-Provincia di Torino.

— (2009), *I voti alla formazione. Successi e criticità delle attività formative*, Torino, Ananke-Provincia di Torino.

Nicoli D. (2010), *La valutazione "attendibile" delle competenze e dei saperi: OCSE-PISA in «Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale»*, Anno 26, n. 1.



2. Modelli teorici per la formazione: progettare per l'*empowerment* in un'ottica di *complex learning*

di Roberto Trinchero¹

I. Dati di scenario

Le misure legislative prese nel decennio 1996-2006 (pacchetto Treu, legge Basanini e relativo trasferimento di competenze riguardo alla FP, legge Biagi del 2003) hanno profondamente cambiato il paesaggio di riferimento in materia di formazione professionale. Allo stesso modo le risorse europee e, in particolare, il Fondo Sociale Europeo che le Regioni hanno utilizzato per sviluppare varie misure a favore delle politiche attive del lavoro hanno contribuito ad allargare l'offerta di formazione in direzione sia dei disoccupati, sia degli occupati.

La costituzione dei fondi paritetici interprofessionali (L 388/2000) e la loro attuazione nel 2003 costituiscono l'ultimo tassello a sostegno della formazione dei lavoratori. Nello stesso arco di tempo, l'Unione Europea ha promosso il concetto di *lifelong learning*, contribuendo così a diffondere la necessità di implementare stru-

¹ Una versione precedente del presente testo, ora ampiamente rivista, è già stata pubblicata in Fondimpresa (a cura di), *Guida alla formazione continua. Vol. II: le PMI*, Milano, Angeli, 2007.

menti e misure a sostegno della crescita professionale dei lavoratori fin dall'obbligo formativo e quindi di percorsi di formazione continua e permanente individuali o collettivi.

I dati e le analisi disponibili dimostrano che l'attivazione di questo insieme di misure ha consentito ad una parte sempre più consistente dei lavoratori/trici di accedere a momenti di formazione sia a titolo individuale che su iniziativa aziendale.

Nonostante questi effetti positivi, i dati evidenziano come i lavoratori/trici appartenenti all'ampio settore delle PMI sono ancora fortemente marginalizzati rispetto all'accesso all'offerta di formazione. Gli ostacoli sono numerosi. Si va dalla difficoltà all'interno della piccola impresa ad anticipare i fabbisogni in termini di competenze, alla difficoltà organizzativa da parte della piccola e piccolissima impresa a liberare il proprio personale per periodi dedicati alla formazione, alla difficoltà, in assenza di una adeguata consapevolezza del peso delle risorse umane nei processi di performance dell'azienda, a considerare la formazione come parte integrante della competitività aziendale.

In aggiunta è necessario sottolineare come alcune categorie di lavoratori abbiano più difficoltà di altre ad entrare in un processo di formazione e a portarlo avanti con successo. Le aziende, ad esempio, investono meno sulla formazione dei lavoratori più avanti nell'età (gli over 45). I lavoratori meno qualificati, o con basso livello di scolarizzazione, sono spesso riluttanti ad aderire a percorsi di formazione e, quando lo fanno, incontrano spesso maggiori difficoltà rispetto ai colleghi più scolarizzati. Inoltre, spesso i percorsi di formazione coinvolgono più i lavoratori maschi rispetto alle lavoratrici, per motivi di conciliazione di diversi ruoli (lavoratrice, moglie, madre) e quindi di tempo a disposizione. Risultano quindi paradossalmente escluse dalla formazione, le stesse categorie o fasce più soggette a processi di espulsione dal mercato del lavoro che quindi più necessiterebbero di interventi formativi.

Interessanti paiono in questo senso i dati dell'indagine Isfol 2000-2002 (ISFOL 2002) realizzata su un campione di 9,8 milioni di lavoratori dipendenti. L'indagine ha messo in particolare evidenza limiti nella difficoltà di accesso ai finanziamenti (Fondo Sociale Europeo e L 236/93) per le PMI, non fornite di strutture interne HR in grado di svolgere il ruolo di staff e supporto. In aggiunta costituiscono ostacolo i tempi eccessivamente lunghi per la realizzazione degli interventi formativi (mediamente 48 mesi), gli elevati costi di progettazione ed erogazione degli interventi formativi (soprattutto a causa della scarsa numerosità di soggetti fruitori, la quale provoca un disequilibrio tra costi fissi e variabili e non permette economie di scala), e la scarsa attenzione e sensibilità per i costi interni del 'tempo non lavorato'.

In prima analisi, almeno una parte di questi ostacoli potrebbero essere superati con interventi volti ad individuare i *reali* bisogni di formazione dell'individuo e dell'azienda e di collegarli all'interno di un progetto formativo integrato. Sarebbe possibile quindi proporre interventi formativi con impatto a brevissimo termine sulla realtà aziendale e ricadute immediatamente visibili.

Soluzioni ulteriori potrebbero derivare dal proporre linee di integrazione sinergica tra momenti di formazione e attività lavorative, in modo da non far percepire come alternativi i momenti di 'lavoro' e di 'formazione'.

Altre linee di intervento potrebbero puntare sulla proposizione di percorsi formativi in grado di venire incontro alle peculiarità che guidano l'apprendimento adulto, in termini di *significatività* per il soggetto degli obiettivi della formazione, di *motivazione intrinseca* all'apprendere (ossia l'apprendere per sincero interesse personale verso i contenuti della formazione), di utilizzo della propria esperienza di lavoratore e di riflessione su di essa.

In quest'ottica la formazione non andrebbe vista quindi come un semplice 'trasferimento di conoscenze', ma come un'attività che mira all'*empowerment* (emancipazione) del soggetto in vista dell'acquisizione di vantaggi in termini di efficienza ed efficacia della propria azione nell'organizzazione, ma anche di occupabilità e benessere (*Knowledge Empowerment*, Paneforte, 1999).

La distinzione classica tra *sapere*, *saper fare* e *saper essere* dovrebbe quindi essere attualizzata, mettendo al centro il concetto di valorizzazione della persona, intesa come attore dinamico, sistema vivente, che interagisce ed opera su più piani e a diversi livelli (De Vita, 2002).

2. La formazione come *empowerment*

Una formazione che punti all'*empowerment* del soggetto deve necessariamente superare i modelli trasmissivi che spesso caratterizzano le modalità di conduzione degli interventi formativi. La ricerca pedagogica² dimostra che non è sufficiente che l'esperto in un certo dominio conoscitivo 'esponga' il suo sapere per fare sì che i discenti lo apprendano, ma l'apprendimento ha luogo quando il discente crea intenzionalmente, interagendo in un contesto sociale, un sistema di costrutti personali che lo mettono in grado di agire efficacemente per risolvere determinati problemi in situazione.

2 Ci riferiamo a tutto quel filone di ricerche che va sotto il nome di costruttivismo socio-culturale (si veda Varisco, 2002).

Secondo quest'approccio, l'apprendimento³ è quindi un processo:

- a) *Non lineare*. I percorsi formativi di tipo trasmissivo sono caratterizzati dalla linearità dei percorsi (ad esempio la linearità tipica della lezione frontale tradizionale e dei libri di testo, le sequenze di lucidi, l'istruzione programmata). I percorsi formativi che mirano a superare l'approccio trasmissivo devono puntare sulla pluralità di percorsi e di alternative nell'esplorazione e rappresentazione della realtà. I percorsi formativi lineari sono tipici dell'istruzione di stampo tayloristico, volta a dare al lavoratore conoscenze statiche e procedure rigide e standardizzate. I compiti reali che deve affrontare il lavoratore, soprattutto nella PMI, hanno però spesso un carattere reticolare, complesso, ricorsivo. In molti casi non esiste un'unica soluzione, ma ne sono possibili molteplici, ciascuna con i suoi pro e i contro e una sua coerenza con determinate linee di pensiero e di azione. Le capacità messe in gioco nell'affrontare questi compiti sono molteplici e non puramente esecutive.
- b) *Attivo e intenzionale*. Per poter apprendere efficacemente, il lavoratore dovrebbe superare una sorta di 'inerzia della mente', la quale può portare i soggetti a preferire la ricerca di conferme alle proprie 'visioni del mondo' ingenua alla costruzione di visioni del mondo alternative, maggiormente ampie e fondate. La messa in discussione dei propri modelli e l'apertura ad una pluralità di strategie operative passa attraverso l'assunzione di un ruolo attivo nella formazione.
- c) *Costruttivo*. Il carattere attivo dell'apprendimento deve prendere forma nella costruzione e ricostruzione continua di concetti e artefatti. I materiali didattici proposti dal docente dovrebbero essere considerati il punto di partenza per la formazione, non il punto di arrivo, oltre il quale non andare. I materiali didattici dovranno quindi stimolare la costruzione e la rielaborazione personale di concetti e artefatti, proponendo attività didattiche mirate.
- d) *Sociale*. Le attività lavorative avvengono sempre in un contesto sociale. Il lavoratore che apprende esclusivamente in autoformazione rischia la rapida demotivazione e, nel migliore dei casi, l'autoreferenzialità. L'interazione con un tutore/mentore e con un gruppo di formazione è invece una preziosa risorsa per l'apprendimento individuale. Le interazioni e gli scambi comunicativi sono a tutti gli effetti attività di apprendimento. Il successo dell'azione formativa deriva dalla partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti nell'intervento formativo, dalla qualità e continuità dell'interazione nel gruppo di apprendimento, finalizzata alla negoziazione di soluzioni, alla rielaborazione di saperi, allo scambio di esperienze tra colleghi, dalla coprogettazione di soluzioni e dalla condivisione di mete, obiettivi e processi.

3 Si vedano le considerazioni di Jonassen (1994) a proposito degli ambienti di apprendimento di impostazione costruttivista.

e) *Autoriflessivo*. Il superamento della formazione come 'trasmissione di soluzioni', in favore della formazione come 'ausilio alla costruzione personale di soluzioni', prevede che il momento formativo punti allo sviluppo delle capacità di autoriflessione sulla propria azione e di autoregolazione di essa. Nei modelli didattici tradizionali basati sulla linearità (lezione frontale o libro di testo) l'inizio e la fine del percorso sono ben definiti, e questo si svolge in una sola direzione. Ciò rende relativamente facile per il discente individuare gli obiettivi conoscitivi da raggiungere. Diverso è il caso del discente che affronta problemi 'aperti', non lineari, con una molteplicità di soluzioni possibili. È grazie alle capacità di autoriflessione che il corsista impara a 'fare il punto' su quanto ha appreso e quanto deve ancora apprendere e, se necessario, ad operare delle 'correzioni di rotta'.

f) *Situato*. Il concetto di pratica (*practice*) mette in evidenza lo svolgimento di un'attività/azione all'interno di un determinato contesto storico, ambientale e sociale al quale il soggetto partecipa nella sua interezza. Se l'apprendimento aziendale viene decontestualizzato, si corre il rischio di far costruire saperi scarsamente applicabili ai problemi reali che poi dovrà affrontare il lavoratore. È importante quindi che il processo di apprendimento si svolga in stretta connessione con la propria pratica quotidiana, che da essa tragga problemi ed istanze e possa portare il lavoratore ad agire efficacemente su di essa.

g) *Contiguo con altri processi della vita quotidiana*. Non si apprende solo nei momenti di formazione, ma in ogni interazione della vita quotidiana, formale e informale. Si parla infatti di formazione 'informale', ossia derivante dalle attività della vita quotidiana, e 'non formale', ossia derivante da attività in ambito lavorativo che non hanno una diretta finalità didattica.

Questo approccio considera quindi il lavoratore soggetto attivo del proprio apprendimento, soggetto che utilizza positivamente le opportunità di apprendimento offerte dal proprio ambiente di lavoro, dalla propria esperienza, dalla propria rete relazionale, dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sa muoversi in un ambiente 'complesso' sviluppando strategie adattive efficaci.

Il processo può essere supportato, a diversi livelli e secondo diverse modalità, dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, secondo l'approccio del *Technology Enhanced Learning*.

3. Il *complex learning*

Il lavoratore si forma utilizzando in modo integrato più modalità di acquisizione, costruzione, condivisione e diffusione di conoscenza. È il concetto di *complex learning* (Nacamulli, 2003). Il *complex learning* è una forma di apprendimento attivo, motivato, critico, sociale, autodiretto ed emancipante, che salda il proprio 'essere persona consapevole operante in un mondo complesso' con la propria esperienza professionale, non separando mai i due piani.

Concetto chiave del *complex learning* è quello di *learnativity*. Il termine indica il processo pervasivo di continua trasformazione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita. Esso deriva dalla fusione di *learning* con *activity*, *creativity* e *productivity*, ma anche *reflexivity*, *responsibility*, *capability*. *Learnativity* significa riflessione attiva e creativa sull'esperienza, acquisizione di responsabilità, consapevolezza ed efficacia nella propria azione, finalizzata all'emancipazione professionale ma anche, e soprattutto, personale.

Formare in un'ottica di *complex learning* significa proporre piani formativi che utilizzano, in modo sinergico e flessibile, diverse modalità e differenti sistemi di formazione (ad esempio modalità di formazione tradizionali ed *e-learning*⁴, come descritto dagli approcci *blended learning*) e che saldano in modo inscindibile le attività di formazione con la catena della produzione del valore (l'approccio è quello del *learning IS the job*, più che quello del *learning on the job*).

Il cambiamento di prospettiva individuale promosso dal *complex learning* può avere riflessi anche a livello aziendale ed interaziendale. Se lo scambio e la condivisione di saperi diventano una risorsa per le singole aziende, la progettazione e l'offerta (ad esempio da parte di agenzie formative) di piani formativi in modalità *complex learning* può diventare un potente stimolo alla promozione di *Reti Interaziendali di Formazione* in grado di gestire efficacemente piani formativi sotto l'aspetto amministrativo ed operativo. Fattori in grado di promuovere la nascita di Reti di PMI possono essere:

a) la similarità delle esigenze formative (ad esempio problematiche di formazione legate a promozione dei prodotti, marketing, logistica, traduzioni linguistiche, commercio elettronico,

4 Si intende qui per *e-learning* il *Technology Enhanced Learning* in generale, ossia l'apprendimento supportato, a diversi livelli e secondo diversi metodi, dalle Tic. Quest'ampia categoria include gli ambienti di apprendimento in Rete, di varia natura, ma anche le tecnologie off-line di supporto all'apprendimento.

certificazione dei prodotti e delle procedure, uso di nuove tecnologie, etc.);

b) l'appartenenza a una medesima filiera o indotto;

c) l'appartenenza a uno stesso Distretto Produttivo.

La condivisione della conoscenza così promossa può migliorare complessivamente il contesto produttivo e gestionale e favorire l'instaurarsi di sinergie produttive. È possibile descrivere un circolo virtuoso in cui l'evoluzione della circolazione dei saperi sulle reti informatiche produce sviluppi dell'economia reale, attraverso la costituzione di organizzazioni complesse e articolate e nel contempo flessibili e adattive.

A livello aziendale, i vantaggi derivanti da tale interazione possono essere:

a) la prevenzione di eventuali criticità nel sistema di competenze aziendali e la possibilità di rispondere celermente alle esigenze di competenza, contemporanee e prospettiche, in accordo con le scelte di strategia aziendale e le richieste del mercato;

b) la possibilità di gestire in modo congiunto la costruzione e il reperimento di competenze specialistiche, l'individuazione di strategie e strumenti efficaci per la costruzione dei saperi e delle 'buone prassi' operative, lo sviluppo della capacità di adattamento alla diversità di linguaggi e contesti organizzativi, in un quadro in cui incertezza e cambiamento sono condizione tipica dei sistemi produttivi;

c) la possibilità di raccordare le necessità formative dell'azienda con le esigenze formative dei singoli, facendo emergere competenze 'tacite' ed eventuali fenomeni di 'formazione sommersa' e rendendo consapevoli le aziende che nel computo dei costi/benefici di un intervento formativo è necessario includere anche i costi della 'non formazione' (Paolucci, Neirotti, 2002).

Relativamente a quest'ultimo punto, il raccordo tra bisogni formativi dei singoli ed esigenze aziendali è spesso problematico. Per l'azienda, l'esigenza è quella di perseguire la flessibilità organizzativa come capacità di adattamento alle richieste del sistema e di favorire la partecipazione attiva del lavoratore ai problemi di efficacia/efficienza dei processi. Per il lavoratore l'esigenza è quella di costruire competenze trasferibili sempre più adeguate alla complessità e alla dinamicità degli ambienti di lavoro, in un'ottica di incremento della sua *employability* (Miggiani, 1994).

Nel quadro di riferimento del *complex learning*, l'attenzione passa dalla mansione al ruolo organizzativo, definibile come il punto della rete di relazioni organizzative in cui è possibile collocare il lavoratore. Il focus dell'analisi è individuare le ragioni per cui il ruolo in esame crea valore per l'organizzazione. Il lavoratore che partecipa a reti di *complex learning* si trova in un nodo di scambio, in cui usufruisce dell'esperienza

altrui, mette a disposizione la propria e contribuisce alla circolazione del sapere nell'intera rete. È chiaro come in questo modello la qualità del risultato degli interventi formativi dipenda in modo significativo dalla spendibilità delle competenze acquisite all'interno della rete e dal coinvolgimento dei soggetti nelle attività di rete. La condivisione degli obiettivi tra soggetto e rete quindi può essere la chiave di volta per il successo formativo.

Quali lavoratori potrebbero trarre beneficio da modelli di formazione basati sul *complex learning*? In generale tutti, nella misura in cui non svolgono mansioni puramente esecutive. Vantaggi particolari si potrebbero avere per target specifici quali, ad esempio:

- a) i lavoratori/trici over 45, per cui i processi di condivisione, scambio e riflessione possono portare ad una esplicitazione e valorizzazione del proprio *know how* e competenza 'tacita', con beneficio anche per l'azienda, che rischia di perdere queste competenze quando il lavoratore esce dal lavoro, ad esempio per pensionamento;
- b) i lavoratori/trici che, attraverso il proprio percorso professionale si sono formati 'sul campo', ma non sono in grado di cogliere le opportunità per migliorare la propria pratica offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- c) i lavoratori/trici che si sono formati 'sul campo' ma non hanno il bagaglio 'teorico' adeguato per qualificare la propria esperienza, compromettendo quindi eventuali percorsi di mobilità sia all'interno della propria azienda, sia sul mercato del lavoro.

4. Attori ed elementi di un modello di progettazione formativa

Nella progettazione di interventi formativi è necessario tenere conto di molteplici elementi: anzitutto del fatto che l'intervento formativo deve rispettare una *committenza*, è rivolto a dei *destinatari* con determinate caratteristiche e utilizza risorse umane in qualità di *formatori* (docenti e *tutor*). L'intervento formativo ha luogo in un determinato *contesto* (*setting*) che ne influenza, direttamente o indirettamente, l'efficacia. Ogni intervento formativo si pone determinati obiettivi e richiede che i destinatari abbiano determinati *prerequisiti*. L'intervento formativo verte su contenuti didattici, i quali devono essere pensati e strutturati in modo da massimizzare comprensibilità ed efficacia formativa. Esplicitati tutti questi elementi, è possibile mettere in atto l'intervento seguendo una o più *strategie formative* e controllarne i risultati attraverso una o più *strategie valutative*.

La Fig. 1 sintetizza il modello di progettazione formativa preso a riferimento nel presente lavoro.

Fig. 1 – Elementi da considerare nella progettazione formativa

Chi?	Attori dell'intervento formativo: Committenti Destinatari Formatori Progettisti di formazione Esperti di contenuto
Perché?	Obiettivi (competenze attese in uscita) Prerequisiti (competenze minime in ingresso)
Cosa?	Contenuti
Come?	Strategie didattiche Strategie di valutazione dell'apprendimento
Dove?	Contesto di applicazione (aziendale-interaziendale)

Gli elementi citati vengono ritenuti cruciali per la definizione di condizioni di apprendimento ottimali in un contesto di piccola-media impresa.

Nella progettazione dell'intervento formativo è necessario svolgere alcune analisi preliminari che diano conto dei fattori che possono portare al successo o all'insuccesso dell'intervento stesso. La prima analisi va fatta sugli attori, gli *stakeholders*, che hanno un ruolo attivo nella definizione ed attuazione dell'intervento, in particolare: i *committenti*, i *destinatari*, i *formatori*.

L'analisi viene svolta dal *progettista di formazione*, il quale delinea il profilo della committenza, dei destinatari e dei formatori necessari, e contatta eventuali esperti di contenuto, laddove il formatore non coincida con tale figura di esperto. È il progettista didattico ad elicitarne la conoscenza dell'esperto e a progettare e costruire i moduli didattici dell'intervento.

Committenza, destinatari e formatori possono avere differenti caratteristiche. Una progettazione efficace deve tenere conto delle istanze che derivano dalle carat-

teristiche degli attori in gioco. I paragrafi successivi evidenziano alcune di queste istanze, ritenute particolarmente importanti nel modello proposto.

4.1. Committenza e destinatari

La committenza è il soggetto che richiede l'intervento formativo, lo legittima e definisce il quadro di valutazione dei risultati attesi. Elementi chiave per caratterizzare la committenza si possono considerare il valore da essa attribuito alla formazione e allo sviluppo delle risorse umane e la sua consapevolezza delle potenzialità della formazione come strumento di cambiamento e di sviluppo.

Molteplici ragioni possono spingere la committenza a richiedere interventi formativi. Alcune di queste possono essere (Castagna, 1997, 16):

- a) un malessere, una disfunzione organizzativa, una minore efficienza o efficacia rispetto a livelli ritenuti raggiungibili, che la committenza imputa a carenza di competenze del personale, in termini di abilità espresse o atteggiamento inadeguato verso i compiti loro assegnati nell'organizzazione;
- b) la necessità della committenza di avviare un processo di sistematizzazione, confronto e fondazione teorica di conoscenze, abilità e competenze apprese in modo spontaneo dall'esperienza, allo scopo di consolidarle o renderle trasferibili ad altri soggetti o applicabili ad altri contesti;
- c) la necessità della committenza di avviare un processo di cambiamento organizzativo che implica trasformazioni nella professionalità di chi lavora in quel sotto-sistema, e quindi un cambiamento nel profilo di competenza;
- d) la necessità percepita di aggiornamento delle competenze delle risorse umane dell'organizzazione per non correre il rischio di obsolescenza e di perdita di posizioni di mercato.

Nel caso a) la priorità è sulla soluzione del problema, quindi l'intervento di formazione deve essere molto mirato e in genere di breve durata. La formazione deve avere una ricaduta immediata e devono essere presi in considerazione meccanismi di controllo che impediscano che si ritorni dopo breve tempo alla situazione problematica precedente (ritorno alle vecchie abitudini operative). In questo caso la priorità del progettista di formazione è sull'individuazione precisa del problema che ha generato la disfunzione organizzativa, quindi la fase di analisi del problema effettivo (che può anche differire sensibilmente da quello dichiarato o da quello percepito a prima vista) è preponderante su quella di erogazione del corso. Un pro-



blema che apparentemente è imputabile alla formazione, ad esempio la delega di responsabilità decisionali ai dipendenti su temi mirati, può in realtà essere dovuto a carenze organizzative: pur avendo le competenze per decidere autonomamente, il dipendente deve sottostare alla presa di decisioni da parte del suo responsabile.

Nel caso b) la priorità deve essere data alla rilevazione delle competenze tacite dei singoli soggetti, della loro capacità di problem solving, effettiva e potenziale. La formazione deve partire dalle esperienze concrete dei singoli e puntare ad attivare percorsi di autoriflessione guidata sulla propria esperienza, allo scopo di compiere analisi e giungere a concettualizzazioni. Lo sviluppo di capacità di apprendimento autonomo e riflessione metacognitiva assume particolare rilevanza.

Nel caso c) il progettista di formazione deve lavorare in stretta connessione con chi progetta e gestisce il cambiamento, prevedendo interventi di formazione che comprendano ritorni sugli argomenti in un certo arco temporale e il monitoraggio costante delle ricadute della formazione sulle attività dei lavoratori. La progettazione formativa deve assumere caratteri di particolare flessibilità per venire incontro alle esigenze che di volta in volta si possono manifestare in seguito al cambiamento organizzativo.

Nel caso d) l'accento è sugli aspetti di *empowerment* e di crescita personale dei soggetti in formazione. La formazione non è legata a problemi specifici e assume i connotati di una crescita culturale e di una 'apertura di orizzonti' dei soggetti. Proprio per questo, il progetto formativo deve dare ampio spazio a vocazioni e interessi personali e utilizzarli come leva motivazionale. È una formazione basata sulla ricerca e sulla creatività dei singoli soggetti, opportunamente stimolata e orientata dal progetto formativo.

I destinatari sono i soggetti a cui è rivolto l'intervento formativo. Il modello

presentato nel presente contributo si focalizza su lavoratori in servizio, con gradi diversi di scolarizzazione e differenti esperienze professionali. I destinatari dell'intervento formativo possono essere caratterizzati da numerosi elementi, alcuni dei quali, ritenuti particolarmente importanti, verranno approfonditi nel seguito.

4.2. La motivazione ad apprendere

I destinatari dell'intervento formativo possono essere caratterizzati da una minore o maggiore motivazione ad apprendere. Nell'analizzare la motivazione/demotivazione dei soggetti in formazione verso un compito formativo occorre enunciare alcuni precetti guida (Brophy, 2003):

1. Non esistono soggetti motivati o demotivati in assoluto. I soggetti reagiscono con approcci diversi e atteggiamenti di motivazione differenti a seconda:

- dei contenuti oggetto di formazione: contenuti percepiti come rilevanti per la propria vita professionale e personale stimolano reazioni motivazionali diverse;
- delle attività di formazione svolte: una formazione basata su conferenze e lezioni frontali/trasmissive può risultare demotivante rispetto a quella basata sulla risoluzione di problemi tratti dalla concreta pratica lavorativa e sull'analisi di casi reali;
- dei materiali didattici: materiali didattici strutturati in modo chiaro e comprensibile in relazione alle conoscenze pregresse e alle aspettative dei discenti possono risultare più motivanti;
- dell'organizzazione dell'intervento formativo, in termini di una corretta propedeuticità degli argomenti inseriti in curriculum, dell'alternanza tra teoria e attività pratiche, della corretta gestione dei tempi di attenzione;
- delle caratteristiche del formatore: la capacità di un formatore di catturare l'attenzione dei soggetti in formazione e di essere per loro una 'guida' è un importante fattore di motivazione;
- del contesto di formazione: la predisposizione di un *setting* formativo adeguato (aule comode e luminose, attrezzature funzionanti, buona organizzazione logistica e amministrativa, clima di serietà e di rispetto) è un altro importante fattore di motivazione.

2. La motivazione dei soggetti verso l'intervento formativo può aumentare agendo sui fattori precedentemente elencati attraverso opportune strategie.

3. La motivazione alla formazione è legata al fatto che il corso venga incontro a specifici bisogni che il soggetto stesso percepisce come rilevanti, che possono riguardare le necessità di fondo, spesso implicite, che guidano il suo agire. Questi bisogni possono non coincidere

con i fabbisogni formativi espressi dall'azienda, e in questo caso il progettista di formazione deve intervenire per ridurre le discrepanze.

4. La motivazione alla formazione è legata al fatto che l'intervento formativo sia effettivamente compatibile con gli obiettivi del soggetto (professionali e personali) e venga incontro alle sue aspettative, ossia alle attese che il soggetto ripone nell'intervento stesso.

Secondo Deci e Ryan (1985) tutte le persone, quando sono motivate, hanno dei loro obiettivi (che possono coincidere o meno con quelli dell'azienda) e per perseguirli intraprendono determinate azioni. Tali azioni possono essere autodeterminate (azione intrinsecamente motivata) oppure controllate dall'esterno (azione estrinsecamente motivata).

Un soggetto intrinsecamente motivato cerca la soddisfazione concentrandosi sul coinvolgimento nel compito, sulla sfida, sulla creatività necessaria alla ricerca di una soluzione opportuna, sulla responsabilità e sulla possibilità di apprendimento che può derivarne, in una parola sulla stimolazione positiva che deriva dal compito in se stesso. Questi soggetti persistono più a lungo nella ricerca di una possibile soluzione ad un problema, hanno un comportamento maggiormente teso all'esplorazione di nuove modalità di azione, lavorano più intensamente, preferiscono la complessità e la novità, imparano più efficacemente, hanno bisogno di minori conferme positive alla loro azione, dimostrano maggiori conoscenze ed abilità e sono dotate della perseveranza necessaria ad attenersi a regole auto-imposte.

Diverso è il caso del soggetto estrinsecamente motivato. L'azione estrinsecamente motivata è l'azione compiuta in vista di una ricompensa, che può assumere varie forme: riconoscimento di status, stima dei colleghi e dei superiori, gratificazione economica, spendibilità della propria competenza ed aumento della *employability*. Il soggetto condurrà in porto il compito ma la sua priorità sarà quella di difendere la propria immagine di competenza, che egli offre a se stesso, a superiori e colleghi, ed avrà come priorità quella di evitare l'insoddisfazione derivante dagli insuccessi, piuttosto che cercare la soddisfazione nel successo. Cercherà quindi di scegliere compiti più facili e alla propria portata, fuggendo da quelli più rischiosi che potrebbero dargli l'opportunità di apprendere e di crescere, rifugiandosi nella comodità, nella sicurezza e nella concretezza della routine. La motivazione estrinseca può quindi sfociare più facilmente in scarsa motivazione, quando vengano a mancare (anche solo nella percezione del soggetto) i fattori che la incentivano.

La miglior forma di motivazione è quindi quella intrinseca, ma non è detto che questa non possa svilupparsi nel corso dell'iter formativo, grazie alla buona qualità

della formazione stessa. La motivazione estrinseca (incentivi economici, gratificazioni in ambiente lavorativo, aumento di considerazione sociale del lavoratore) potrà quindi essere una modalità di avvicinamento alla formazione, la quale poi dovrà lavorare sulla motivazione intrinseca dei partecipanti.

4.3. Le peculiarità dell'apprendimento in età adulta

In relazione ai destinatari del presente modello (adulti in formazione), una selezione può essere operata sulla base dei principi dell'andragogia, espressi da Malcolm Knowles. Knowles (1993) mette l'accento sulle modalità peculiari con cui l'adulto impara, differenziandole dalle modalità con cui impara il bambino o il giovane in formazione scolastica. Il pregiudizio corrente sottolinea come, dopo una certa età, l'essere umano non sia più in grado di imparare, mentre l'andragogia ci dice che questa apparenza è solo dovuta al fatto che l'adulto impara secondo modalità e presupposti diversi. I lavoratori anziani non sono lavoratori che hanno smesso di imparare, ma che imparano per sistematizzazione, concettualizzazione e accrescimento della propria esperienza, in ambienti non-formali (vita lavorativa) o informali (vita quotidiana), piuttosto che formali (corso di formazione).

I principi dell'andragogia applicati alla formazione in ambito lavorativo o extralavorativo orientano verso la scelta di obiettivi di formazione, la strutturazione dei contenuti, ma soprattutto la scelta delle strategie di formazione. In particolare:

a) Per l'adulto apprendere implica un notevole investimento in termini di energie e impegno personale, le quali devono necessariamente essere sottratte ad altre attività. Quindi l'adulto che impara deve sapere preventivamente *perché* impara una certa cosa, a quale scopo, quali vantaggi gli può portare nella sua vita personale e professionale. Una propensione positiva all'apprendimento si può avere se il soggetto adulto riconosce come *significativi* (per lui, per la sua crescita personale e professionale) i contenuti dell'apprendimento e l'attività di formazione.

b) L'adulto vede se stesso come persona responsabile e in grado di prendere decisioni. Egli desidera quindi essere trattato come persona capace di gestirsi autonomamente e desidera che alla sua esperienza venga dato il giusto peso e la giusta valorizzazione nell'intervento formativo. Se percepisce un intervento formativo come 'imposto' e non 'concertato' è normale una reazione di rifiuto. In aggiunta, il ricordo negativo di precedenti esperienze scolastiche può rafforzare il rifiuto e i meccanismi di 'incapacità appresa' che hanno segnato la sua formazione scolastica. La formazione degli adulti deve quindi privilegiare percorsi

che partono dall'*esperienza* dei singoli soggetti e giungono alla sua teorizzazione, più che il percorso inverso. L'esperienza dei singoli, inclusi i propri errori, le proprie incongruenze, le fonti di inefficacia o inefficienza, le difficoltà percepite, deve essere la fonte primaria delle attività di apprendimento proposte nella formazione.

c) L'apprendimento per l'adulto deve essere collegato a *problemi*, per lui rilevanti, che possono essere risolti con l'ausilio di quella competenza. Il punto di partenza del percorso formativo non deve quindi essere il contenuto da apprendere ma il *problema*, ossia la domanda a cui non si sa rispondere, la situazione che non si è in grado di affrontare (e che mette in difficoltà sul lavoro), che quel contenuto (opportunamente assimilato e tradotto in competenza) può contribuire a risolvere. La formazione deve partire dall'individuazione dei *reali* bisogni dei soggetti in formazione. Se i bisogni reali individuati sono diversi da quelli percepiti è necessaria un'azione formativa volta all'acquisizione di consapevolezza di tale scarto e delle ragioni alla base di esso.

d) L'adulto deve percepire *immediatamente* il valore di quanto impara per la sua attività professionale e non essere allettato con gratificazioni differite (lavoro migliore, promozioni, etc., ossia elementi di *motivazione estrinseca*). Le forme di motivazione estrinseca possono fallire, in quanto l'adulto può aver già raggiunto lo status a cui aspirava, quindi il cambiamento o la carriera non sono per lui molle decisive. In questo caso l'adulto può essere spinto a imparare quando agiscono bisogni interiori quali l'autostima, la qualità della vita, la soddisfazione sul lavoro. L'intervento formativo deve fondarsi sulla *motivazione intrinseca* all'apprendere, che va sviluppata e mantenuta collegando costantemente i contenuti di apprendimento alle situazioni della sua vita lavorativa e quotidiana, cogliendo gli interessi e i bisogni dei partecipanti e facendo leva su di questi.

4.4. Il potenziale di apprendimento

Si definisce *potenziale di apprendimento* del soggetto l'insieme delle funzioni mentali potenziali che egli non ha ancora sviluppato, riferite a un dominio conoscitivo specifico. Il potenziale di apprendimento riguarda le capacità di apprendimento del soggetto, in termini di rapidità, conservazione (intesa come ritenzione) e trasferibilità degli apprendimenti.

Vygotskij (1980) definisce *zona prossimale di sviluppo* l'insieme delle funzioni mentali potenziali che il soggetto non ha ancora sviluppato ma è in grado di sviluppare se inserito nel contesto adeguato, sociale (ossia extralavorativo) e aziendale. Il potenziale di apprendimento di un soggetto inserito in un contesto sociale coincide con la sua zona prossimale di sviluppo, e non può quindi essere considerato come

una caratteristica distintiva del soggetto in sé, ma del soggetto inserito in un determinato contesto sociale in cui svolge attività con altri, dato che solo nell'interazione cooperativa le potenzialità della zona prossimale di sviluppo possono esplicarsi appieno (Dias, 1991, 62-63). Il potenziale di apprendimento dipende quindi dalle caratteristiche individuali del soggetto, dalle possibilità e modalità di relazione che caratterizzano il contesto organizzativo in cui il soggetto presta la sua attività lavorativa e dalle peculiarità dei contesti sociali (anche extralavorativi: amici, contatti sociali, rete relazionale) in cui il soggetto si trova a vivere la sua vita quotidiana.

La zona prossimale di sviluppo è costituita dallo scarto tra il livello di sviluppo attuale, indicato dalle prestazioni che il soggetto esprime nella risoluzione di problemi senza alcun aiuto esterno, e il livello di sviluppo potenziale, indicato dalle prestazioni che il soggetto è in grado di esprimere nella risoluzione dei problemi quando esso viene affiancato o monitorato e corretto da colleghi più esperti. La trasformazione delle capacità potenziali in abilità espresse avviene se il soggetto si trova ad operare in un ambiente che predisponga le condizioni più adatte affinché tutti i soggetti che in esso operano raggiungano, con modalità e tempi peculiari per ciascuno, il loro massimo sviluppo, sostenendosi reciprocamente. Sarà cura dell'azienda creare un ambiente in cui la cooperazione sia regolamentata, riconosciuta ed esplicitamente strutturata, oltre ad essere incentivata da misure tese a incrementare la motivazione dei dipendenti, con particolare riferimento a quelle volte a creare motivazione intrinseca al compito e all'attività di tutoraggio tra pari (Zucchermaglio, 2002).

4.5. Gli stili cognitivi

Si definiscono *stili cognitivi* particolari atteggiamenti mentali, modi di porsi nei confronti di determinate situazioni in cui venga richiesta l'acquisizione, l'elaborazione o l'espressione di informazione, che si manifestano in campi diversi del comportamento (De La Garanderie, 1991). Gli stili cognitivi sono legati alla scelta delle strategie cognitive utilizzate per risolvere un compito e definiscono le preferenze nell'uso di queste. Gli stili cognitivi non vanno confusi con le capacità e l'intelligenza: essi determinano solo un certo profilo comportamentale e non ha senso dire quale tra i profili comportamentali possibili sia il migliore, anche se può succedere che determinate forme di istruzione o di valutazione premiano alcuni stili a scapito di altri. In alcuni contesti (ad esempio quelli scolastici) possono essere selezionati i soggetti con spiccate capacità mnemoniche e analitiche e penalizzati quelli con capacità creative e intuitive (Sternberg, Spear Swerling, 1997).

Gli stili cognitivi sono legati alle concrete strategie di apprendimento che il soggetto mette in atto per acquisire determinate conoscenze, abilità o competenze. Le strategie possono essere diverse, ognuna più o meno valida per il soggetto in questione.

Sussistono però alcuni principi generali, suffragati da numerose ricerche empiriche:

- a) un soggetto che esercita un controllo attivo sul processo di apprendimento impara meglio e di più di un soggetto passivo;
- b) una maggiore elaborazione personale delle informazioni acquisite produce generalmente una miglior memorizzazione (Cornoldi, 1996,12);
- c) quanto più una strategia di apprendimento implica la ricostruzione personale di informazioni non esplicitamente contenute nel testo, tanto più essa migliorerà l'apprendimento ('effetto di generazione');
- d) l'utilizzo di procedure e mediatori che fanno leva su più sensi e modalità di rappresentazione di informazioni permettono un più agevole recupero delle informazioni contenute nella memoria, e quindi un miglior apprendimento;
- e) lo svolgere attività ed esercizi di vario tipo (con materiali e interlocutori diversi e in ambienti differenti) migliora l'apprendimento ;
- f) il rendere consapevoli i soggetti del significato e degli scopi delle attività e dell'utilità delle strategie loro proposte migliora l'apprendimento⁵.

Fatti salvi questi principi generali, le modalità migliori per ciascun soggetto di giungere all'apprendimento possono essere differenti. Esempi di stili cognitivi possono essere (Cornoldi, 1991):

- a) stile *globale/analitico*: chi lo adotta si sofferma sulla visione d'insieme degli argomenti, chi adotta uno stile analitico preferisce soffermarsi sui dettagli;
- b) stile *verbale/visuale*: chi adotta uno stile verbale predilige l'uso del codice linguistico, ossia

5 A tal proposito, Laurillard (1993) descrive 12 attività *matemageniche*, ossia in grado di dare origine all'apprendimento, divise in tre aree:

a) *Descrizione concettuale*: a1. Il formatore descrive un concetto; a2. Lo studente ridescrive il concetto, con parole proprie; a3. Il formatore ridescrive il concetto sulla base dell'espressione dell'allievo; a4. Lo studente ridescrive il concetto sulla base della ridescrizione del formatore.

b) *Esperienza personale/azione*: b1. Il formatore assegna delle consegne che prevedono un obiettivo da raggiungere; b2. Lo studente agisce in modo da raggiungere l'obiettivo; b3. Il formatore dà un feedback su quanto hanno fatto gli studenti; b4. Lo studente modifica la sua azione alla luce del feedback.

c) *Riflessione* (collegamento tra descrizione ed esperienza): c1. Lo studente riflette sull'azione per modificare la descrizione; c2. Lo studente adatta l'azione alla luce del concetto; c3. Il formatore adatta l'obiettivo alla luce della descrizione dello studente; c4. Il formatore riflette sull'azione per modificare la descrizione.

testi e registrazioni sonore e impara per lettura e ripetizione, chi adotta uno stile visuale predilige l'uso di codice visuospaziale, ossia immagini, statiche e in movimento, schemi riassuntivi, diagrammi, tabelle;

c) stile *convergente/divergente*: chi adotta uno stile convergente parte dalle informazioni disponibili per convergere verso posizioni univoche, conseguenza logica delle informazioni di partenza, chi adotta uno stile divergente parte dall'informazione a disposizione per procedere in modo creativo generando una varietà di posizioni originali e flessibili;

d) stile *impulsivo/riflessivo*: chi adotta uno stile impulsivo ha bassi tempi decisionali e generalmente maggiore tendenza a soluzioni rapide, anche se a volte precipitose e non ottimali, chi adotta uno stile riflessivo risponde in modo più lento e accurato, analizzando meglio l'informazione a sua disposizione;

e) stile *sistematico/intuitivo*: chi adotta uno stile sistematico cerca soluzioni procedendo a piccoli passi, cercando di prendere in considerazione tutte le variabili in gioco, una per volta, chi adotta uno stile intuitivo cerca soluzioni procedendo per singole ipotesi, che cerca di confermare o confutare, affidandosi alla capacità di cogliere l'ipotesi corretta tra l'insieme di quelle possibili.

4.6. Le capacità metacognitive

La possibilità dei soggetti di apprendere efficacemente è legata alla capacità dei soggetti stessi di riflettere sui propri processi mentali e strategie operative, in modo da poterli valutare e correggere se e quando necessario. Dell'analisi di questo insieme di capacità di riflessione su processi e strategie si sono occupati gli studi sulla metacognizione. Questi studi partono dal concetto di metamemoria, introdotto nella letteratura cognitiva da Flavell nel 1971 con riferimento alla conoscenza e consapevolezza che ciascun individuo possiede relativamente alla propria memoria o a qualsiasi altro processo attinente all'immagazzinamento, all'elaborazione e al recupero di informazioni. Estendendo tale concetto all'agire della mente in generale si parla quindi di *metacognizione*⁶, ossia della capacità di pianificazione, controllo, regolazione e di orchestrazione dei processi cognitivi del soggetto quando questi tende al raggiungimento di un obiettivo concreto di azione o di apprendimento. I processi metacognitivi messi in atto dai soggetti sono di fondamentale importanza per spiegare le differenze individuali di apprendimento e gli eventuali problemi

6 Vedere Cornoldi, Orlando (1987).

connessi: per trarre il massimo vantaggio dalla propria attività di apprendimento, il soggetto deve acquisire consapevolezza dei propri meccanismi cognitivi. Sono i fattori legati alla metacognizione a spiegare il perché, anche quando il soggetto ha acquisito determinate conoscenze e abilità, faccia fatica a utilizzarle nel risolvere problemi concreti in un contesto lavorativo, oppure a generalizzarle o estenderle ad altre situazioni analoghe. La generalizzazione è infatti possibile solo se il soggetto è in grado di capire la natura del compito e dei processi in esso implicati e sa riconoscere le relazioni che intercorrono tra una nuova consegna e gli elementi già presenti nella sua esperienza, applicabili alla situazione stessa.

Gli aspetti metacognitivi includono poi la riflessione su se stessi e sulle proprie modalità di costruire conoscenze, capacità, opinioni (ad esempio l'opinione sulla reale efficacia delle azioni che compiamo) e atteggiamenti (ad esempio la reale convinzione dell'importanza dell'impegno personale nel portare a termine efficacemente un compito). Gli aspetti metacognitivi intervengono anche in maniera considerevole sulla capacità di pianificazione, organizzazione e autoregolazione della propria attività, volta al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Tutti questi aspetti ci fanno intuire come gli aspetti metacognitivi siano fortemente legati agli aspetti motivazionali precedentemente citati.

Nella metacognizione rientrano quindi tutte quelle operazioni cognitive sovraordinate (di secondo livello) alle operazioni cognitive esecutive (di primo livello), con la funzione di coordinarle, guidarle e indurre alla riflessione su di esse. Le operazioni metacognitive possono essere raccolte in alcune categorie fondamentali quali l'atteggiamento metacognitivo, le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo (Cornoldi, 1996).

L'*atteggiamento metacognitivo* si riferisce alla propensione a riflettere sul proprio funzionamento mentale e alle opinioni e atteggiamenti di fondo sul funzionamento mentale (ad esempio la convinzione che esistano strategie più appropriate per affrontare certi compiti). Le *conoscenze metacognitive* specifiche si riferiscono a opinioni, atteggiamenti, conoscenze e capacità inerenti il funzionamento mentale che un individuo ha acquisito (ad esempio la conoscenza di specifiche strategie adatte a una determinata situazione). I *processi metacognitivi di controllo* sono processi specifici messi in atto in una determinata situazione, ad esempio: capire il compito, valutarne la difficoltà e l'importanza, stimare le proprie capacità e risorse, definire con precisione i propri obiettivi, vagliare le strategie utilizzabili, decidere, pianificare, monitorare l'attenzione e il rispetto del piano d'azione prefissato, valutare gli esiti della propria azione e trarne delle conseguenze.

Un soggetto dotato di buone capacità metacognitive:

- a) ha acquisito conoscenze sul funzionamento cognitivo in generale;
- b) ha acquisito consapevolezza dei propri processi cognitivi;
- c) ha acquisito consapevolezza dell'importanza di mettere in atto strategie specifiche per raggiungere scopi specifici;
- d) seleziona strategie cognitive differenti in relazione agli scopi prefissati;
- e) valuta in itinere l'efficacia di tali strategie in relazione agli scopi prefissati sulla base del confronto tra risultati ottenuti e risultati attesi;
- f) sviluppa costantemente un'immagine positiva di sé, sulla base dell'attribuzione del proprio successo all'impegno personale;
- g) aumenta il proprio senso di autoefficacia, la propria autostima e motivazione intrinseca al compito sulla base dei successi che ottiene;
- h) utilizza gli insuccessi come occasioni per riflettere sulle proprie strategie e migliorarle, allo scopo di utilizzarle, potenziate, in futuro.

5. I formatori

Con il termine *formatori* vengono indicate le figure (interne o esterne all'azienda) che conducono e supportano l'intervento formativo, qualunque sia la strategia adottata. Può essere quindi formatore il *docente* che propone una lezione frontale al gruppo di apprendimento, il *tutor* che segue un soggetto durante la formazione esperienziale o il *mentor* che guida il soggetto in formazione all'acquisizione di pratiche di lavoro efficaci. Il formatore è una figura con competenze sia disciplinari sia pedagogico/andragogiche e non va confuso con l'*esperto di dominio*, che è invece la figura che fornisce i contenuti specialistici su cui verte l'intervento stesso.

Il formatore è sempre un *mediatore*. È lui a operare una mediazione in grado di conciliare obiettivi e contenuti della formazione, caratteristiche dei soggetti da formare, risorse offerte dal contesto di formazione. Quali sono le caratteristiche di una *buona* mediazione? Anzitutto una buona attività di mediazione in formazione non si limita a illustrare *le regole e le procedure* per svolgere un dato compito (*come fare una certa cosa*) ma punta a fornire anche le strutture decisionali (*quando e perché è meglio fare in questo modo e non in un altro*) in grado di rendere autonomo il discente una volta che l'intervento formativo sia concluso. In secondo luogo, la semplice esposizione del soggetto in formazione a un insieme di stimoli (materiali didattici, contesti lavorativi, attività, problemi, consegne, etc.) non significa auto-

maticamente 'apprendimento'. Mediazione, in questo caso, significa pianificare gli stimoli, proporre attività e consegne solo quando si è sufficientemente sicuri che il soggetto sia in grado di affrontarle con le proprie forze o con quelle che può reperire nel contesto di lavoro/formazione, significa presentare i materiali didattici solo dopo aver presentato i problemi concreti che questi possono contribuire a risolvere, esplicitando anche il *come* questi contenuti possono essere utili alla soluzione del problema.

Mediazione significa poi dare coerenza all'intero insieme di attività di formazione, in modo che i soggetti percepiscano il 'disegno' formativo nella sua interezza e siano coscienti dell'utilità di ciascun tassello (attività, consegna, contenuto) nella struttura complessiva dell'intervento formativo, creando quindi un *sistema di riferimento* stabile in cui essi possano muoversi e costruire in modo controllato, esplorando via via nuove porzioni di sapere. Nella mediazione rientra anche l'aiuto fornito ai soggetti in formazione nell'assegnare senso alle loro esperienze, il guidarli a porsi gli obiettivi giusti, le domande giuste, a costruire le categorie di pensiero e di azione che li rendano 'esperti' nella risoluzione di determinate famiglie di problemi.

La mediazione si basa sul guidare a compiere delle esperienze dirette, per cui è importante che il formatore sappia quando 'mettersi sullo sfondo' e sparire temporaneamente, per far sì che il soggetto in formazione possa condurre esperienze autonome sulle quali costruire il proprio apprendimento, salvo ricomparire quando necessario.

Come accennato, la mediazione non è perenne, ma sempre temporanea. L'obiettivo deve essere quello di emancipare (*to empower*) il soggetto in formazione e non renderlo tutor/mentor-dipendente. La mediazione deve puntare ad aumentare l'adattamento autonomo del soggetto alle situazioni nuove e migliorare la capacità di agire in modo adeguato in determinate situazioni. Il mediatore accompagna nella conduzione di un processo più che nella costruzione di un prodotto.

L'attività di mediazione è particolarmente utile quando i soggetti:

- a) adottano modalità d'azione e di riflessione poco sistematiche e poco intenzionali;
- b) manifestano rigidità nell'estendere a contesti diversi le proprie conoscenze e capacità;
- c) adottano modalità d'azione impulsive, più che riflessive;
- d) hanno difficoltà a 'leggere le situazioni' e a capire le richieste poste loro;
- e) hanno difficoltà a capire quali sono e a raccogliere le informazioni necessarie alla risoluzione di una consegna;
- f) non agiscono secondo una strategia definita e consapevole, muovendosi in modo casuale;

- g) affrontano le situazioni con scarsità di strumenti cognitivi;
- i) affrontano la situazione con scarsa motivazione.

6. Obiettivi e prerequisiti: progettare per competenze

Gli obiettivi dell'intervento formativo discendono da:

- a) gli esiti dell'analisi dei fabbisogni formativi;
- b) i bisogni di competenze rilevati sui destinatari dell'intervento formativo (dati dallo scarto fra le competenze attuali dei soggetti e le competenze da loro attese);
- c) le attese della committenza;
- d) la natura dei saperi da sviluppare (conoscenze/abilità esecutive o vere e proprie competenze);
- e) le risorse e i vincoli contestuali.

Gli obiettivi dell'intervento formativo possono far riferimento a conoscenze e abilità di base del discente, in un'ottica di prestazioni prevalentemente esecutive e ripetitive, oppure possono essere obiettivi di *competenza*, se fanno riferimento all'esercizio di capacità complesse, legate alla risoluzione efficace di problemi in un contesto.

Attraverso l'esplicitazione degli obiettivi si stabiliscono con precisione i traguardi *osservabili* a cui l'intervento deve giungere. Il requisito di osservabilità del raggiungimento di un obiettivo è fondamentale per controllarne l'esito: una formulazione dell'obiettivo che non consenta l'osservazione empirica del suo raggiungimento non è di alcuna utilità, dato che non si potrà mai dire con sufficiente grado di fiducia se l'obiettivo è stato raggiunto o meno. Proprio per questo l'obiettivo è in genere una descrizione di un comportamento o una prestazione che il soggetto in formazione deve essere in grado di mettere in atto, unita all'esplicitazione del contesto in cui tale comportamento deve esplicarsi e dei contenuti su cui deve aver luogo. Per formulare correttamente gli obiettivi è necessario quindi specificare in modo chiaro e dettagliato cosa deve essere in grado di fare il soggetto in formazione (*performance*), in quali condizioni deve essere in grado di farlo (*condizioni*), e come il compito dovrà essere eseguito per risultare pienamente, o parzialmente, soddisfacente (*criterio*).

Gli obiettivi guidano le strategie didattiche e le strategie valutative, specificando quale 'sapere' dovrà possedere il soggetto in formazione, focalizzando l'attenzione sulle *mete* a cui deve tendere l'intervento formativo e sui *criteri di valutazione* del loro raggiungimento. Sulla base degli obiettivi esplicitati è possibile definire dei *profili* in *ingresso* e in *uscita* dall'intervento formativo. La definizione dei profili in *ingresso*



rappresenta l'esplicitazione dei prerequisiti richiesti dall'intervento formativo stesso. La rilevazione del profilo d'ingresso del singolo corsista consente al formatore di esplicitare la base di conoscenze/abilità/competenze del soggetto in formazione su cui si dovrà costruire. L'esplicitazione del profilo di *uscita* rappresenta la situazione di apprendimento a cui l'intervento formativo deve tendere, e costituisce la base per la valutazione degli apprendimenti del singolo corsista.

In questo lavoro ci focalizzeremo sugli obiettivi di *competenza*, considerando gli obiettivi di conoscenza ed abilità esecutive come un sottoinsieme di questi. Secondo Le Boterf (1994, 16-18) la *competenza* non è uno *stato* ma un *processo*, e risiede nella *mobilizzazione* delle risorse dell'individuo (*sapere* teorico e procedurale, *saper fare* procedurale, esperienziale e sociale), e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un *saper agire* (o *reagire*) in una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una *performance*, sulla quale altri soggetti (superiori o colleghi) dovranno esprimere un giudizio. Questa definizione mette l'accento sulla competenza come processo che porta il soggetto ad assegnare senso, interpretare le situazioni da affrontare, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine efficacemente azioni rispondenti alla situazione (Varisco, 2004, 107). In questo processo assumono grosso peso elementi di conoscenza tacita e di intuizione personale. Saper agire significa saper *cosa* fare, *quando* farlo e *perché* farlo, anche in situazioni nuove o impreviste.

Una prestazione competente deriva quindi dalla combinazione sinergica di 'visione', 'azione' e 'riflessione sull'azione'. Il soggetto competente, davanti a una situazione problematica complessa, valuta la situazione e ipotizza un intervento efficace (fase di *interpretazione*), sulla base delle risorse, cognitive e contestuali, a sua disposizione, lo

mette in atto (fase di *azione*), valuta i risultati della sua azione in relazione agli obiettivi prefissati e di conseguenza ‘aggiusta il tiro’ (fase di *autoregolazione*).

In questo processo il ‘saper agire’ può essere visto come una presa di decisioni efficaci ed efficienti. La formazione diventa in quest’ottica un processo volto a creare nel soggetto *meccanismi decisionali efficaci* e la valutazione della competenza diventa un raffronto tra le decisioni prese dal soggetto in relazione alle decisioni prese dall’*esperto*, il quale fornisce le decisioni di riferimento, efficaci ed efficienti per definizione e quindi ‘competenti’. L’esperto è colui che sa quando deve essere presa una decisione, quali alternative devono essere considerate e quali sono i criteri di qualità per valutare efficacia ed efficienza delle stesse. L’effetto osservabile è l’espressione di conoscenze e abilità complesse nel *problem solving* in situazione, che prende forma in determinati comportamenti dell’esperto, il quale, per definizione, è un soggetto in grado di compiere ‘l’azione giusta al momento giusto’, se messo di fronte a un determinato problema.

Una formazione che punti a un’efficace costruzione di competenze nel soggetto dovrebbe quindi insistere su quattro aspetti fondamentali che caratterizzano la competenza:

1. la quantità e qualità di risorse possedute e mobilitabili, in termini di conoscenze e capacità legate al particolare dominio conoscitivo in questione e al contesto di applicazione, e adeguatezza di queste alla situazione-problema da affrontare. In questo repertorio di risorse rientrano anche le reti relazionali di cui l’individuo dispone e che gli permettono di attingere a risorse esterne;
2. i modelli, espliciti o impliciti, che guidano l’interpretazione della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto (strutture di interpretazione). Una corretta ‘visione della situazione’ consente al soggetto di scegliere le strategie d’azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci;
3. le concrete strategie operative che egli mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema (strutture di azione);
4. la capacità del soggetto di capire, in itinere, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario, apprendendo dall’esperienza concreta che egli si trova a compiere (strutture di autoregolazione).

I profili di competenza devono essere declinati sulla base di queste quattro dimensioni. La Fig. 2 rappresenta un esempio di profilo per la competenza “Saper trovare informazioni in Rete con i motori di ricerca”, declinato per una competenza esperta e una competenza da novizio.

Fig. 2 – Profilo di uscita per la competenza “*Saper consultare la Rete come sorgente di documentazione*”, ed esempio di rilevazione con la consegna “*Trovare informazioni sui diagrammi cartesiani*”

<i>Dimensione</i>	<i>Descrittori del profilo di competenza</i>	<i>Indicatori di performance del “novizio” (esempio)</i>	<i>Indicatori di performance dell’“esperto” (esempio)</i>
Risorse mobilitate	Conosce vantaggi e limiti di più motori di ricerca. Sa utilizzarne le funzioni per cercare informazioni.	Conosce solo un motore di ricerca generalista.	Conosce più motori di ricerca, generalisti e specialistici.
Strutture di interpretazione	Sa interpretare il significato della consegna. Sa reinterpreta la consegna in modo da costruire più set di parole chiave con lo stesso significato.	Interpreta la consegna in modo riduttivo come “Cercare le pagine Web in cui compaiano le parole ‘diagramma cartesiano’”.	Reinterpreta la consegna e la riformula come “Cercare pagine Web che trattino l’analisi matematica sotto differenti aspetti”.
Strutture di azione	Sa adottare strategie di ricerca efficaci ed efficienti.	Apri l’unico motore di ricerca conosciuto e cerca i termini “diagramma cartesiano”.	Identifica dapprima un set di parole chiave attinenti l’analisi matematica (che cresce man mano che egli consulta nuovi siti) e svolge numerose ricerche sui vari motori che conosce. Opera una classificazione dei siti secondo l’attinenza al problema.
Strutture di autoregolazione	Sa rendersi conto dei limiti delle proprie strategie. Sa mettere in atto strategie alternative adeguate ai contenuti specifici da cercare.	La ricerca lo porta a risultati deludenti ma non è in grado di formulare una strategia alternativa, oppure formula altre strategie (es. cerca con un motore diverso) ma queste lo portano allo stesso esito.	Scarta rapidamente le parole chiave e i motori che non lo portano a risultati pertinenti e si focalizza su quelli più proficui.

7. La strutturazione dei contenuti

I *contenuti* rappresentano gli oggetti culturali su cui verte l'intervento formativo. I contenuti possono essere costituiti da *materiali didattici*, *attività di formazione*, *conseguenze valutative e formative*. Essi dipendono dagli obiettivi dell'intervento formativo e dalle caratteristiche dei destinatari. In particolare, in relazione ai destinatari a cui sono rivolti, i contenuti sono caratterizzati da diverse modalità di strutturazione e di presentazione.

In un intervento formativo, soprattutto se questo prevede parti condotte in autoapprendimento, la strutturazione dei contenuti è particolarmente importante, dato che determina la scansione del percorso didattico, le attività che verranno condotte e il rapporto tra teoria e applicazione pratica, e le possibilità di successo dell'intervento.

La strutturazione dei contenuti, pur riflettendo gli obiettivi specifici dell'intervento formativo, deve tenere conto di alcuni principi generali, che la ricerca sull'*Instructional Design*⁷ ha evidenziato essere particolarmente importanti nel determinare l'efficacia di un intervento formativo. In particolare riteniamo rilevanti per i nostri obiettivi i suggerimenti proposti da Merrill (2001; Ranieri, 2005). Egli, partendo da un'analisi comparativa di numerose teorie e modelli di *Instructional Design*, identifica 5 dimensioni generali (che definisce *principi primi dell'istruzione*) atte a rendere efficace un intervento formativo:

- a) *Problem*. L'intervento formativo è più efficace se parte da problemi autentici, ritenuti significativi dai soggetti in formazione.
- b) *Activation*. L'intervento formativo è più efficace se prevede l'attivazione delle risorse già possedute dal soggetto in formazione (le sue conoscenze e capacità). Questo viene fatto rilevando quanto il soggetto già sa e utilizzando questo sapere per definire strategie di integrazione delle nuove conoscenze con quelle preesistenti.
- c) *Demonstration*. L'intervento formativo è più efficace quando non prevede la semplice esposizione dei concetti ma la dimostrazione dei concetti oggetto di esposizione, attraverso esempi per i concetti, dimostrazioni per le procedure, visualizzazioni (ossia ricorso a forme

⁷ *Instructional Design* può essere tradotto in italiano con "Progettazione Didattica" o "Progettazione Formativa". In realtà questi due termini non rendono appieno il significato del termine inglese, che descrive prevalentemente la progettazione dei materiali e delle attività didattiche, la loro strutturazione, le tipologie di contenuti da privilegiare (aspetti di microprogettazione didattica), più che aspetti di macroprogettazione didattica e formativa (es. curricoli, organizzazione logistica, aspetti amministrativi, etc.).

di rappresentazione) per i processi e modellamento per i comportamenti.

d) *Application*. L'intervento formativo è più efficace quando il soggetto in formazione ha la possibilità di applicare (durante la formazione stessa) le risorse acquisite alla risoluzione di problemi concreti.

e) *Integration*. L'intervento formativo è più efficace quando il soggetto in formazione ha la possibilità di trasferire quanto ha appreso nella sua vita reale, quando questa gli consente di applicare, analizzare, discutere e difendere i suoi nuovi saperi.

Altri suggerimenti interessanti per la strutturazione di percorsi didattici vengono dalla *valutazione formatrice* (Nunziati, 1990; Bonniol, Vial, 1997). La valutazione formatrice ha come obiettivo quello di favorire nei soggetti in formazione la rappresentazione corretta degli obiettivi, la pianificazione preliminare dell'azione, l'appropriazione dei criteri di valutazione e l'autogestione degli errori. Essa rovescia le priorità comunemente attribuite ai momenti di formazione e valutazione dell'apprendimento. Nei modelli classici la valutazione di quanto appreso segue la formazione e i risultati di quest'ultima possono tutt'al più retroagire sul processo stessi individuando punti deboli nei saperi acquisiti (valutazione diagnostica) o guidando verso l'acquisizione di nuovi saperi (valutazione *formativa*).

La valutazione formatrice mette invece al primo posto il momento valutativo: al soggetto in formazione viene presentata una consegna valutativa complessa, che può anche non essere in grado di svolgere con le sue competenze attuali (ad esempio perché non ha tutti gli elementi di competenza che gli servono o ha una conoscenza solo teorica degli argomenti), la quale rappresenta l'obiettivo dell'intero intervento formativo o di una sua parte (ad esempio "Scrivere una procedura di programmazione per una macchina a controllo numerico"). Questa consegna viene ritenuta compatibile con il suo potenziale di apprendimento.

Tutto l'intervento formativo (o la parte in questione) sarà quindi mirato a dare al soggetto in formazione gli strumenti, teorici e pratici, per poter condurre in porto la consegna valutativa, che guida e orienta l'intervento formativo. La valutazione finale verrà data sulla base della sua capacità di adempiere la consegna rispettando criteri e vincoli dati, tenendo conto anche degli elementi di creatività e originalità che il soggetto ha saputo esprimere. La consegna valutativa in questione verrà quindi utilizzata come 'sfondo integratore' di un intervento formativo (o di una sua parte). I vantaggi sono molteplici:

a) Il soggetto in formazione sa subito a cosa serve un dato elemento di teoria e come questo si

ponga in relazione con il compito complessivo e con gli altri elementi di teoria/pratica acquisiti (teoria strettamente ancorata con la pratica).

b) Tutto l'intervento formativo si riordina intorno all'attività del soggetto in formazione, tesa a soddisfare al meglio il compito. Tale attività è il momento centrale della formazione (e della valutazione) e può essere personalizzata, nei limiti imposti dai criteri di qualità che deve soddisfare il prodotto finale e il processo per costruirlo.

c) Il prodotto finale deve rispettare determinati requisiti, resi espliciti e concordati con i soggetti in formazione *prima* dell'intervento formativo. I requisiti di qualità del prodotto finale costituiscono quindi una sorta di patto formativo tra formatore e soggetti in formazione. Avere a disposizione questi requisiti e le procedure per ottenerli (esplicitati attraverso uno strumento chiamato *carta di studio*⁸) significa per il soggetto poter mettere in atto una costante *autovalutazione* (ovviamente guidata e supportata dal *tutor/coach* e dal confronto con i pari), per capire subito quando sbaglia, come sbaglia e come dovrebbe fare per seguire una procedura corretta.

d) Scopo dell'intero processo è portare il soggetto all'*interiorizzazione* di procedure e requisiti di qualità di processi e prodotti, non replicandoli in modo meccanico ma attraverso la costruzione di un *modello personale di azione* efficace, e questo viene fatto guidandolo all'esercizio continuo dell'azione autoregolata, supportata da *scaffolding*. Se il processo ha successo, al termine dell'intervento formativo il soggetto non sarà quindi tutor-dipendente, ma avrà raggiunto un sufficiente grado di emancipazione (*empowerment*) sui contenuti in oggetto, anche grazie alla maturazione di una consapevolezza specifica del proprio percorso di apprendimento.

e) Il soggetto in formazione sa in anticipo cosa si aspetta da lui il formatore e su cosa verrà valutato. Questo gli rende possibile concentrare i suoi sforzi nella direzione giusta, acquisire esattamente ciò che serve per portare a termine il compito, senza divagare. In tal modo vengono razionalizzati i tempi della formazione e le risorse investite dai soggetti.

Per quanto riguarda la strutturazione delle attività di formazione, suggerimenti interessanti possono derivare dai modelli di *apprendimento esperienziale*. Un modello particolarmente interessante che, a differenza di altri (ad esempio quello di Kolb) tiene conto di un processo di concettualizzazione dell'esperienza che avviene in

8 Si definisce *carta di studio* un piano della consegna da portare a termine, sviluppato dai soggetti in formazione sulla base di esempi e di criteri generali forniti dal formatore. La carta di studio contiene: a) *criteri di realizzazione*, ossia procedure per la realizzazione della consegna; b) *criteri di riuscita*, i quali fissano i parametri di qualità dei processi da mettere in atto e dei prodotti da realizzare.

un contesto sociale, è il modello di Pfeiffer e Jones (1985; Pfeiffer e Ballew 1988), schematizzato in Fig. 3, il quale presenta numerose analogie (Fig. 4) con il ciclo di apprendimento esperienziale proposto da Le Boterf (2000; Varisco 2004, 91).

Pfeiffer e Jones si rifanno a un modello di apprendimento attivo in cui il discente svolge attività 'autentiche' (tratte cioè da problemi concreti riferiti a contesti reali) in un contesto sociale, all'interno del quale l'esperienza dei singoli assume significato anche attraverso processi di negoziazione con i membri del gruppo (Quaglino, 2005, 100; Nunes, Fowell, 1996). Il modello prevede un processo di apprendimento di tipo circolare, basato su cinque momenti caratteristici (Fig. 3).

Fig. 3 - Il modello di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones

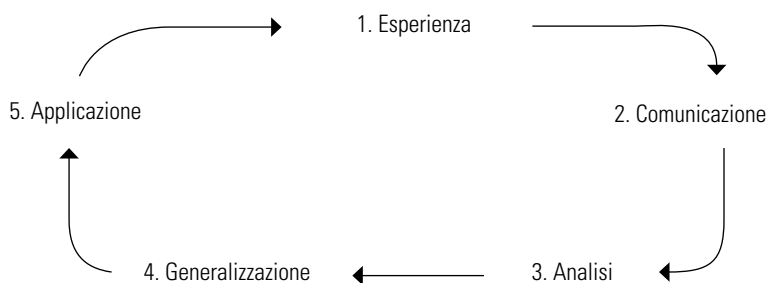


Fig. 4 - Confronto tra il modello di Pfeiffer e Jones e di Le Boterf

Pfeiffer e Jones (1985)	Le Boterf (2000)
1. Esperienza	1. Esperienza vissuta
2. Comunicazione	2. Esplicitazione e narrazione dell'esperienza
3. Analisi	3a. Concettualizzazione o modellazione. Formalizzazione degli schemi-modelli.
4. Generalizzazione	3b. Decontestualizzazione degli schemi-modelli.
5. Applicazione	4. Ritorno alla messa in pratica. Ricontestualizzazione di schemi-modelli, anche con apporti di conoscenze teoriche, nuovi concetti ed esperienze altrui.

Esaminiamo in dettaglio i 5 momenti:

- 1. Esperienza** (*experiencing*). Il momento dell'esperienza è un momento in cui il discente è coinvolto, singolarmente o in gruppo, in determinate attività, quali ad esempio risoluzione di problemi in contenuti reali, lettura ed analisi di testi, ricerca di materiali in Rete, studio e commento di casi concreti, etc. I compiti proposti devono essere tratti da attività reali che potrebbe essere chiamato a svolgere un soggetto già competente nella disciplina, e devono essere significativi per il soggetto che apprende, ossia legati ad esigenze che lui stesso percepisce come reali e importanti per la sua formazione. L'esperienza viene guidata da una serie di criteri valutativi espliciti e resi noti a priori, che i membri del gruppo di formazione implicitamente accettano quando decidono di intraprendere il percorso di formazione esperienziale.
- 2. Comunicazione** (*publishing*). Il momento della comunicazione è quello che prevede la condivisione dell'esperienza con il gruppo di formazione e il tutor. Nella fase di comunicazione vengono resi pubblici sia il prodotto dell'esperienza, sia il processo che lo ha generato. È questo il momento di discussione, di ripensamento collettivo, di confronto dei propri processi/prodotti con i processi/prodotti del gruppo dei pari. Viene chiesto ai discenti di esaminare i prodotti dei propri pari e i processi che li hanno generati.
- 3. Analisi** (*processing*). Il momento di analisi è il momento in cui il soggetto riflette sulla propria esperienza e la valuta sulla base dei criteri espliciti già noti a priori, ma anche tenendo conto del giudizio espresso dal tutor e di quanto visto fare dai propri pari. Oggetti di analisi possono essere: a) la propria interpretazione del compito proposto e le possibili interpretazioni alternative; b) le proprie strategie operative e le possibili strategie alternative; c) le dinamiche personali e interpersonali insorte nello svolgimento dell'esperienza, quali ad esempio il proprio atteggiamento verso il compito o i rapporti con gli altri soggetti che in qualche modo hanno preso parte alla sua esperienza. Obiettivo è il raggiungimento della piena consapevolezza concettuale del problema. È un momento personale di rielaborazione originale e creativa, volto a delineare possibili linee di integrazione tra i propri modelli operativi e i modelli alternativi visti nella fase di comunicazione. L'analisi è tanto più efficace quanto più il discente non esclude a priori nessun contributo all'aggiornamento dei propri modelli, per quanto poco sensato e attinente possa sembrare a prima vista.
- 4. Generalizzazione** (*generalising*). Questo è il momento in cui, a partire dai risultati dell'analisi, vengono elaborati nuovi modelli operativi. È un momento di concettualizzazione e di decontestualizzazione, in cui il discente estrapola schemi, regole e sistemi di regole generali, non legati alla specifica situazione proposta dall'esperienza ma applicabili anche a problemi e contesti diversi. I nuovi modelli elaborati potranno poi essere testati nel corso di nuove esperienze.

5. Applicazione (*applying*). Nel momento di applicazione il discente viene chiamato a ricontestualizzare in una nuova situazione-problema quanto ha decontestualizzato nella fase di generalizzazione, utilizzando i costrutti, vecchi e nuovi, da lui prodotti per delineare un nuovo piano di azione, che poi testerà in una successiva fase di esperienza (da qui la ciclicità del processo). La nuova situazione-problema deve essere simile alla precedente o comunque richiedere l'applicazione dei modelli prodotti nel ciclo appena terminato (ad esempio un'attività più complessa, in cui i modelli in questione rappresentino solo una parte del compito). È questo il momento della responsabilizzazione e della concretezza: il discente ritorna sul già fatto per dimostrare che ora può farlo meglio, per acquisire consapevolezza dello scarto tra i suoi saperi all'inizio del processo, prima della fase di esperienza, e al termine dello stesso quando una nuova fase di esperienza sta per iniziare.

Suggerimenti importanti per la strutturazione di contenuti e percorsi di formazione derivano poi dagli enunciati principi dell'andragogia. Nella progettazione di contenuti e percorsi formativi è necessario tenere conto che:

- a) il soggetto adulto deve essere coinvolto nella pianificazione, erogazione e valutazione dell'intervento formativo, dato che la sua accettazione degli obiettivi e modalità di formazione è importante per il successo dell'intervento;
- b) il vissuto individuale dell'adulto è importante nella definizione degli obiettivi delle modalità con cui questi verranno raggiunti;
- c) l'esperienza dei membri del gruppo di formazione è parte delle risorse dell'intervento formativo e va utilizzata come tale;
- d) l'intervento formativo non può puntare alla completa ristrutturazione dell'esperienza dell'adulto in formazione, ma deve limitarsi a innestare elementi nuovi su di essa, i quali possono però promuovere anche reinterpretazioni rilevanti;
- e) ogni soggetto in formazione adotterà percorsi diversi per raggiungere gli obiettivi e questi saranno declinati in modo diverso per ciascuno dei soggetti.

8. Le strategie formative

Una strategia formativa è un insieme coordinato di azioni didattiche volte a perseguire gli obiettivi formativi che l'intervento di propone. Nella formazione aziendale, in un'ottica di acquisizione di competenze supportata, a diversi livelli e con diverse modalità, da tecnologie infotelematiche (il già citato *Technology Enhanced Learning*), è possibile definire tre grossi filoni in cui far rientrare le strategie

formative (Mason, 2002).

Il primo filone pone l'accento sugli aspetti esecutivi della competenza. In questa accezione il *saper fare* predomina sul *saper essere*. Le competenze sviluppate e valutate si limitano all'esecuzione di compiti, anche complessi, sempre regolati normativamente. Esse possono essere parcellizzate e descritte minuziosamente, la loro acquisizione può essere ben modularizzata. In questo quadro, la formazione ideale assume connotazioni 'addestrative': le competenze vengono costruite per addizione rispetto a quelle precedenti. Le strategie di formazione appartenenti a questo filone ricorrono in larga misura a sequenze didattiche di matrice 'istruzionista', derivati dal *mastery learning* e dalla didattica per obiettivi, che prendono forma in sistemi di istruzione CBT (*Computer Based Training*) e WBT (*Web Based Training*, Khan, 2000), basati sull'erogazione di contenuti e moduli formativi pensati per l'autoapprendimento senza interazioni significative con un tutor o tra pari. L'enfasi viene posta sugli obiettivi da raggiungere e sulla loro classificazione (Anderson, Krathwohl, 2001), sui materiali didattici e sulle attività da svolgere, in una prospettiva di ingegnerizzazione di percorsi e oggetti formativi (*learning objects*, LO), approfondita prevalentemente dai teorici dell'*instructional design* (Clark, Mayer, 2003; Merrill, 2001; Clark, 1999; Reigeluth, 1999). Le sequenze didattiche modulari ispirate a questi principi seguono un criterio di alternanza di momenti informativi (lezioni in presenza e/o lezioni web, fruizione di corsi WBT, LO dichiarativi e procedurali, audio/video, *quick views*, etc.), momenti operativi (esercitazioni) e momenti di regolazione/controllo (analisi dei risultati delle esercitazioni, test di reazione/gradimento, test di verifica e autoverifica dell'apprendimento, etc.). Flessibilità e modularità derivano in questo caso dalla definizione di profili di ingresso per i corsisti e dalla differenziazione degli obiettivi didattici per ciascun profilo. Chiameremo questo filone **approccio trasmissivo** alla formazione.

Il secondo filone pone l'accento sulla crescita personale del soggetto di termini di potenziamento delle sue capacità di costruire autonomamente soluzioni ai problemi, più che la semplice scelta e applicazione di un repertorio di soluzioni date. È la strategia del *supported on-line learning*, caratterizzata dall'interazione con uno o più tutor, dal dialogo tra pari, dalla ricerca, valutazione e rielaborazione di risorse WEB e dal lavoro collaborativo on-line. In questa accezione il *saper essere* si situa almeno sullo stesso piano del *saper fare*. Il soggetto è *attore* prima che *operatore*, ed esplica le sue competenze andando al di là delle prescrizioni, prendendo iniziative, raccordando la sua azione a una visione complessiva del progetto lavorativo. Il fine predomina sul percorso: l'obiettivo si può raggiungere attivando diverse strategie, ciascuna con punti di forza e punti di debolezza. La formazione ideale non è 'mirata' a obiettivi

ristretti, ma punta a mettere il soggetto in condizione di riflettere sul proprio agire e costruire modelli trasferibili di azione.

In questo filone rientrano le strategie didattiche di tipo 'costruzionista', quali ad esempio le strategie basate sull'apprendimento attivo, sul *problem solving*, e quelle di tipo 'costruttivista sociale', basate sulla discussione e interazione tra discenti e tra discenti e tutor, in presenza o supportata di strumenti di CMC (*Computer Mediated Communication*), sullo studio e discussione di casi (tipici o critici) tratti dalla pratica professionale, sull'assunzione di ruoli in situazioni reali o simulate (*role playing*, Morrison et al., 2001), sui *workshop* di discussione e confronto tra punti di vista, esperienze e proiezioni, su attività di *project work*, svolte anche in modo collaborativo, in cui il corsista mette alla prova la sua capacità di confronto con problemi reali che potrebbe trovarsi a risolvere nella concreta pratica professionale (Jonassen et al., 2003).

Il focus è qui sull'apprendimento attivo del soggetto, sulla sua ricerca di contenuti (orientamento *pull*), rielaborazione personale e restituzione alla *Virtual Learning Community* sotto forma di artefatto cognitivo, anziché sulle sequenze di istruzione e sulla ricezione di informazioni da parte del soggetto (orientamento *push*), come nell'approccio precedente. Il discente è un *learning prosumer* (Nacamulli, 2003), che partecipa in maniera critica e proattiva all'intervento formativo. Questo cambiamento di ruolo è il prodotto ma anche la causa di una maggior motivazione del soggetto: un ruolo attivo nel processo di apprendimento mantiene elevata l'attenzione, responsabilizza il discente, gli dà la sensazione di controllare il proprio percorso e lo stimola a costruire autonomamente il processo di apprendimento, anziché subire passivamente un intervento formativo. Gli interventi didattici prevedono lo svolgimento di attività seguite da sessioni di interazione e discussione con il gruppo di formazione. Tutto il processo viene organizzato e animato da un tutor, che segue e indirizza i partecipanti nelle varie attività e discussioni. La flessibilità e modularità risiede nella composizione dei gruppi di formazione e nell'intervento mirato dei tutor, che programmano gruppi e attività per ciascun corsista, in modo da venire incontro alle sue specifiche esigenze. Chiameremo questo filone **approccio dialogico/collaborativo** alla formazione.

Il terzo filone pone l'accento sull'apprendimento come partecipazione, centrale o periferica, alle attività di una comunità professionale. In questo filone rientrano le strategie dell'*informal e-learning*, che rinvia a forme di apprendimento che si collocano al di fuori di un corso istituzionalmente organizzato, basate sull'interazione tra colleghi all'interno di organizzazioni e gruppi spontanei e sullo scambio di esperienze e di pratiche. Quando una comunità di esperti, che condivide fini ed obiettivi operativi, si organizza intorno a un dominio di conoscenze e sviluppa un senso di appartenenza

legato tanto al compito quanto all'obiettivo perseguito, diventa una *comunità di pratiche* (CoP, *Community of Practice*, Lave, Wenger, 1991). Nella comunità di pratiche le conoscenze vengono create attraverso le continue relazioni e interazioni del gruppo, dirette o mediate da strumenti infotelematici. Persone distanti geograficamente, ma vicine dal punto di vista esperienziale, cognitivo e con un forte senso di appartenenza, mettono a disposizione le loro rispettive competenze per risolvere problemi che insorgono nella loro attività. Non ci riferiamo naturalmente ai normali problemi di routine (gestibili attraverso le competenze già acquisite), ma a problemi nuovi e inaspettati, derivanti da situazioni ed esigenze contingenti, generando conseguentemente nuove conoscenze esportabili. Il concetto di CoP prende corpo da un insieme di configurazioni e articolazioni sociali e coinvolge i rapporti tra membri del gruppo, le dinamiche della comunicazione, le sue forme e strutture. La condivisione di 'buone pratiche' è l'elemento che distingue queste comunità da altre forme di associazione e cooperazione. Il valore reale delle CoP, il loro patrimonio condiviso, il loro prodotto culturale, è costituito dal bagaglio di *expertise*, che veicolano e producono nella loro concreta attività. In questi contesti l'apprendimento assume la forma dell'abilità di negoziazione di nuovi significati (Wenger, 1998) e viene a coincidere con l'acquisizione da parte del soggetto di nuove risorse e strategie e con la trasformazione delle sue 'visioni del mondo' in seguito a questa continua negoziazione. Il soggetto entra a far parte di una comunità di pratiche attraverso il progressivo coinvolgimento, dapprima periferico (secondo il modello della 'partecipazione periferica legittimata'), come semplice osservatore, e poi, man mano che la crescita del proprio bagaglio di competenze e di expertise lo consente, si muove verso il centro della CoP, diventando a pieno titolo un membro attivo della comunità. Il suo ingresso e coinvolgimento può essere guidato da uno o più mentor.

Il modello dell'*informal learning* annulla la tensione tra l'assimilazione di nuove conoscenze (esplorazione) e l'utilizzo di ciò che si apprende (implementazione), dato che l'apprendimento non avviene sulla base di una didattica specifica, ma attraverso una continua rielaborazione dell'esperienza. Più che su strategie didattiche specifiche, il focus è sullo studio e messa in opera delle condizioni che favoriscono l'apprendimento in contesti non formali, ad esempio sulle capacità del soggetto di *apprendere dall'esperienza* (Pfeiffer e Jones, 1985; Le Boterf, 2000), o sulle modalità con cui i membri della CoP possono trasformare conoscenza *tacita* in conoscenza *esplicita*, in modo da poter favorire la transizione tra *sapere individuale* e *sapere dell'organizzazione* (Nonaka, Takeuchi, 1995). È questa accezione dell'*e-learning* che maggiormente punta all'integrazione con il *Knowledge Management* in azienda, in

termini di progettazione e gestione di sistemi di formazione continua strettamente collegati con la gestione delle competenze in azienda.

La pianificazione di sequenze didattiche fa qui riferimento alla composizione di gruppi di lavoro che ricalchino la struttura delle CoP, formati da esperti e novizi. Nel perseguire il loro obiettivo specifico in un reale contesto lavorativo e nell'affrontare situazioni professionali *reali* (e non simulate), i gruppi così formati produrranno apprendimento sia per gli esperti, sia per i novizi (ovviamente in misura maggiore), a patto che il perseguimento dell'obiettivo lavorativo specifico sia visto e affrontato anche come *obiettivo di apprendimento*, e il gruppo sia supportato, anche attraverso strumenti infotelematici, nella trasformazione dell'esperienza in competenza (attraverso percorsi di riflessione e di concettualizzazione), e nella diffusione all'intera organizzazione dei saperi individuali. La flessibilità e modularità sta nella saldatura tra il momento dell'apprendimento e quello dell'azione⁹ (Revans, 1998), nel situazionismo intrinseco in questa forma di apprendimento, nella non separazione del contesto lavorativo da quello di apprendimento e delle attività lavorative dalle attività di apprendimento (dal *learning on the job* al *learning IS the job*). Chiameremo questo filone **approccio informale/esperienziale** alla formazione. I tre filoni possono quindi essere caratterizzati sulla base di alcune dimensioni rilevanti (Fig. 5), quali:

- a) interazione tra attori (formatore e soggetti in formazione);
- b) ruolo attivo/passivo del discente;
- c) costruzione/ricezione della conoscenza;
- d) riflessione sui propri processi e prodotti;
- e) rapporto formazione/lavoro.

⁹ Reg Revans (1998) definisce *action-learning* una strategia di formazione in cui si suscita l'apprendimento del soggetto mettendolo nelle stesse condizioni di lavoro in cui egli si troverebbe se *avesse già appreso* a svolgere quel compito e stimolandolo a porsi delle domande, alle quali dovrà rispondere attivandosi nel contesto. Secondo tale approccio: a) il momento dell'apprendimento deve essere saldato in modo inscindibile con quello dell'azione, ossia l'attività concreta di lavoro che richiede quella data competenza; b) il progetto formativo deve essere ancorato agli stessi problemi concreti dell'ambiente in cui il soggetto si troverà a vivere e lavorare; c) il sapere deve avere per oggetto i contenuti del problema e le modalità del soggetto di affrontarlo, in un'ottica che porti a recuperare dall'esperienza ciò che serve e a rielaborarlo in modo originale e creativo, sviluppando le proprie strutture cognitive e acquisendo consapevolezza delle stesse, secondo un approccio "olistico", che non escluda a priori nessun contributo risolutivo, per quanto poco sensato possa sembrare a prima vista; d) l'apprendimento deve far riferimento a modelli pragmatici ed esperienziali, puntando sulla ricerca, sulla costruzione attiva, sulla sperimentazione, sull'esperienza acquisita, sulla sua concettualizzazione e riscoperta continua, sull'assunzione di rischi e responsabilità, sul mettersi in continua discussione, sull'apprendere dalle esperienze altrui. In questo modello l'apprendimento è definito dalla somma delle conoscenze pregresse e della capacità di porsi nuove domande e di rispondervi attraverso la ricerca, la costruzione attiva, la sperimentazione, la concettualizzazione del successo e dell'errore. La finalità dell'intervento formativo diventa quindi l'indurre nel soggetto la capacità di porsi interrogativi nuovi, motivandolo e dandogli gli strumenti per affrontare nuove sfide e situazioni.

Fig. 5 – Elementi caratterizzanti i tre approcci alla formazione

	<i>Approccio trasmissivo</i>	<i>Approccio dialogico/collaborativo</i>	<i>Approccio informale/esperienziale</i>
Grado di interazione tra attori	Discente prevalentemente isolato e comunicazione unidirezionale formatore-soggetto in formazione attraverso i materiali didattici	Scambi "peer to peer" con il gruppo di formazione e con i tutor	Scambi con i membri della comunità di pratiche e (potenzialmente) con un bacino molto ampio di esperti esterni
Ruolo attivo/passivo del discente	Il soggetto in formazione svolge attività guidate in ambiente altamente strutturato	Apprendimento legato alla partecipazione attiva alle attività del gruppo di formazione	Apprendimento legato alla capacità di acquisire autonomamente risorse anche attraverso contatti formali e informali con i membri della comunità di pratiche
Costruzione/ricezione	Il soggetto in formazione riceve conoscenze sulla base dei materiali didattici predisposti da esperti e formatori	Il discente costruisce propria "visione del mondo" sugli argomenti in oggetto sulla base del punto di vista del tutor ma anche dei propri pari	Il discente costruisce propria "visione del mondo" sugli argomenti in oggetto esplorando materiali diversi (anche attraverso la Rete) e selezionando quelli maggiormente aderenti alla "visione del mondo" tipica della sua comunità di riferimento
Riflessione sui propri processi e prodotti	Il monitoraggio dell'apprendimento è gestito dal formatore	Confrontandosi con il tutor ed i propri pari, il discente monitora il proprio apprendimento	Il discente monitora il proprio apprendimento sulla base dell'efficacia ed efficienza delle abilità di problem solving acquisite, definite dalla partecipazione alle attività della comunità di pratiche
Rapporto formazione/lavoro	Il tempo di formazione è alternativo al tempo di lavoro.	Il tempo di formazione può sovrapporsi a quello di lavoro. La formazione può avvalersi della riproduzione di contesti tipici dell'ambiente di lavoro	Non vi è separazione tra tempo di lavoro e tempo di apprendimento. Si impara mentre si lavora.



Operando una rassegna delle strategie didattiche maggiormente utilizzate in interventi formativi aziendali, è possibile operare una descrizione (sintetizzata in Fig. 7) delle strategie stesse e associarle ai tre filoni proposti (Fig. 6).

Le strategie didattiche illustrate non sono ovviamente mutuamente esclusive e dimostrano la propria efficacia soprattutto quando vengono utilizzate in modo combinato, per venire incontro ad obiettivi complessi, quali sono gli obiettivi di competenza.

Fig. 6 – Classificazione delle principali strategie didattiche

<i>Approccio trasmissivo</i>	<i>Approccio dialogico/collaborativo</i>	<i>Approccio informale/esperienziale</i>
Lezione frontale/partecipata in presenza Sequenze didattiche modulari in presenza CBT (Computer Based Training) WBT (Web Based Training)	Supported Learning Role playing e giochi di simulazione Workshop di discussione	Informal Learning (comunità di pratiche) Problem Solving Project Work Apprendimento esperienziale

Fig. 7 – Obiettivi e caratteristiche delle principali strategie didattiche

<i>Strategia</i>	<i>Breve descrizione</i>
Lezione frontale/partecipata in presenza	Formazione basata sulla trasmissione di contenuti da parte di un docente, con un grado più o meno alto di interattività con i discenti.
Sequenze didattiche modulari in presenza	Formazione basata sull'esplicitazione di obiettivi parcellizzati di conoscenza/abilità e definizione di interventi istruttivi mirati (brevi lezioni, pratica e feedback) volti a perseguirli.
CBT (Computer Based Training)	Formazione basata sulla fruizione off-line di software di autoistruzione, in cui il discente segue le lezioni direttamente sul video, interagisce con il programma rispondendo alle domande che gli vengono poste o simulando determinate attività.
WBT (Web Based Training)	Una forma di CBT, in cui i materiali didattici sono resi disponibili attraverso la Rete. La didattica WBT utilizza corsi in autoistruzione fruibili attraverso il browser e strumenti di comunicazione (e-mail, newsgroup, chat, etc.) come supporto all'interazione con i tutor e con gli altri soggetti in formazione. L'interazione ha comunque in questi corsi un ruolo secondario rispetto all'autoistruzione.
Supported Learning	Formazione tutoriale orientata all'apprendimento individuale e in piccoli gruppi che utilizza come momento didattico prevalentemente le interazioni significative (modellamento, attività collaborative e discussioni uno a uno e di gruppo) con il tutor e il gruppo dei pari.
Role playing e giochi di simulazione	Formazione basata sull'assunzione di ruoli da parte dei discenti all'interno di contesti artificiali che simulano particolari situazioni del mondo reale, allo scopo di consentire al discente di agire senza timore di sbagliare, verificare direttamente le conseguenze del proprio operato e imparare così dalle proprie azioni.
Workshop di discussione	Formazione basata sulla creazione di significati condivisi in sessioni di discussione, nelle quali i partecipanti producono ed elaborano conoscenze attraverso lo scambio verbale, l'argomentazione riflessiva, l'indagine e l'interpretazione collettiva di idee e ipotesi formulate dai partecipanti.
Informal Learning (comunità di pratiche)	Formazione basata sulla progressiva socializzazione del soggetto in una comunità di pratiche professionali. La formazione non prevede momenti didattici espliciti ma la partecipazione, prima come osservatore poi in ruoli sempre più centrali, alle attività della comunità di pratica.
Problem Solving	Formazione che parte dall'assegnazione di un problema (possibilmente vicino alla realtà del lavoro quotidiano), la cui risolvibilità è legata a un corretto impiego di nozioni già possedute (e che si desidera affinare o rendere applicabili), o che verranno reperite o illustrate durante il processo di risoluzione guidata del problema.

Project Work	Formazione basata sulla definizione e concreta realizzazione di un progetto, individuale o collaborativo, in cui le nozioni vengono acquisite, reperendole in modo autonomo o ricevendole da un tutor, man mano che la realizzazione del compito le rende necessarie.
Apprendimento esperienziale	Formazione basata sulla conduzione di esperienze, individuali o di gruppo, e sulla successiva riflessione, astrazione, generalizzazione (allo scopo di ricavare elementi generali di conoscenza dall'esperienza) e riapplicazione di quanto acquisito nella conduzione di nuove esperienze.

9. Strategie di valutazione

La valutazione può essere considerata un processo di confronto tra una *situazione osservata* e una *situazione attesa*. Tale confronto non prevede una semplice rilevazione di concordanze o discrepanze, ma un' *interpretazione* delle stesse, finalizzata alla determinazione degli esiti del confronto (ossia se la situazione osservata differisce/non differisce dalla situazione attesa e, se differisce, in che cosa) e alla ricostruzione dei *processi che hanno portato a tali esiti*. L'interpretazione sarà unita a un' *attribuzione* di valore a specifici aspetti dei soggetti o oggetti di valutazione (quali ad esempio, caratteristiche, comportamenti, opinioni, atteggiamenti, conoscenze, abilità) in relazione agli scopi del valutatore e al suo sistema di discriminazione tra elementi desiderati, o ammessi, elementi non desiderati e non ammessi. L'operazione di valutazione presuppone quindi un *sistema di riferimento*, stabilito a priori, che definisce la situazione attesa e i criteri di giudizio che guidano l'interpretazione. Gli esiti del confronto e i processi che li hanno generati costituiscono la base di conoscenza per l'assunzione di specifiche decisioni operative, volte a incidere sulla situazione in oggetto, allo scopo di ridurre la discrepanza tra situazione osservata e attesa.

Il processo di valutazione consta quindi di due momenti. Il primo è quello della *rilevazione*, il quale comprende un insieme di procedure operative, volte a raccogliere evidenza empirica (ossia dati fattuali, osservabili e rilevabili) su un insieme di aspetti differenti di un dato processo formativo. Il secondo momento è quello della *valutazione* vera e propria, ossia dell'assegnazione di significato e valore al raggiungimento degli obiettivi previsti dalla situazione attesa o alle eventuali discrepanze. È questo secondo momento a portare all'assunzione di specifiche decisioni operative, che possono riguardare il soggetto in formazione (es. il soggetto non ha raggiunto gli obiettivi previsti dalla formazione) ma anche l'intervento formativo (es. l'intervento è stato scarsamente efficace).

Quali sono gli aspetti da considerare in un processo di valutazione? Ragionando nell'ottica della progettazione di interventi formativi (e non della valutazione del ritorno dell'investimento in formazione), la valutazione degli effetti della formazione può riferirsi ai primi tre livelli del modello di Kirkpatrick (1994), ossia *gradimento* dell'intervento formativo, *apprendimento* ottenuto, *cambiamento* del comportamento e delle pratiche dei singoli.

1. *Il gradimento* per la formazione è dato dall'analisi delle reazioni, positive e negative, dei partecipanti all'intervento formativo. La valutazione si può basare su:

- a) questionari di gradimento;
- b) interviste semistrutturate focalizzate sugli aspetti critici riscontrati nell'intervento formativo;
- c) focus group, in cui far emergere punti di forza e punti di debolezza delle strategie utilizzate.

2. *L'apprendimento* ottenuto è dato dallo scarto tra i saperi posseduti prima e dopo l'intervento formativo. Adottando il modello di competenza precedentemente descritto, è possibile valutare gli scarti in termini di:

- a) risorse possedute dai soggetti;
- b) strutture di interpretazione applicabili a specifiche situazioni-problema;
- c) strutture di azione, ossia strategie di approccio alla risoluzione dei problemi;
- d) strutture di autoregolazione dei soggetti.

3. *Il cambiamento* del comportamento e delle pratiche operative dei singoli riguarda il trasferimento stabile (non occasionale), nell'attività lavorativa, di quanto appreso nell'intervento formativo. Adottando anche qui il modello di competenza precedentemente descritto, è possibile valutare gli scarti tra l'approccio ai problemi incontrati nella pratica lavorativa *prima* e *dopo* l'intervento formativo, in termini di:

- a) modo di interpretare il problema;
- b) efficacia ed efficienza delle strategie di soluzione adottate;
- c) capacità di capire i propri errori e di apprendere da essi.

Con riferimento ai livelli dell'apprendimento e del cambiamento, come è pos-

sibile rilevare gli scarti tra il *prima* e il *dopo*? Abbiamo visto come una competenza sia un 'saper agire in situazione'. Essa non può essere osservata in modo diretto, ma può essere inferita attraverso l'analisi delle prestazioni compiute dal soggetto nell'affrontare situazioni-problema molto specifiche.

Nel processo di valutazione non si rileva se il soggetto nella sua globalità è 'competente' o meno, ma si rileva se 'sa agire' in una situazione precisa, ossia se è in grado di esercitare *una specifica* competenza che lo porti a mettere in atto un comportamento 'da esperto' in quella data situazione-problema. Non ha senso quindi dire, ad esempio, che un soggetto "è competente nel settore Assistenza al turista", ma tutt'al più che il soggetto "è in grado di esercitare una competenza nel fornire al turista informazioni di carattere logistico".

Per rilevare il possesso di una competenza è necessario definire con precisione i tratti che la caratterizzano e gli esiti osservabili che discendono da questi tratti (*descrittori della competenza*). A partire dai descrittori sarà possibile esplicitare le prestazioni osservabili (e quindi empiricamente rilevabili) che il soggetto deve produrre quando agisce in risposta a una data situazione, in un dato contesto, e queste costituiranno gli *indicatori* della competenza. È osservando questi elementi che un esperto potrebbe dire che il soggetto "affronta la situazione in modo competente".

A seconda di quanto rilevato attraverso gli indicatori, sarà possibile formulare un *esito della valutazione*, che sintetizzerà il giudizio su quel dato descrittore di competenza, o sull'insieme dei descrittori. Il passaggio tra indicatori ed esito della valutazione viene fatto sulla base di *soglie di accettabilità* (ad esempio: in presenza di quali indicatori si può dire che una prestazione è insufficiente? In presenza di quali indicatori si può dire che è in parte sufficiente? In presenza di quali indicatori è pienamente sufficiente?).

Il processo descritto viene detto *definizione operativa* dell'aspetto di competenza considerato. La Fig. 8 illustra un esempio di definizione operativa dell'aspetto di competenza "Essere in grado di fornire al turista informazioni di carattere logistico", adeguata per una rilevazione valutativa tramite osservazione.

Fig. 8 – Esempio di definizione operativa della competenza “Essere in grado di fornire al turista informazioni di carattere logistico”

<i>Dimensione</i>	<i>Descrittori</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Esito della valutazione</i>
Risorse	Conoscere le informazioni inerenti la logistica di una data offerta di viaggio	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte ad un gruppo di turisti), il soggetto: - utilizza elementi informativi attendibili (rilevare numero, correttezza e pertinenza di elementi informativi identificati) - utilizza fonti molteplici per reperire informazioni (rilevare tipologia e complessità delle fonti utilizzate).	Il soggetto dimostra di conoscere in modo (insufficientemente/in parte/pienamente) corretto le informazioni logistiche inerenti un insieme di offerte di viaggio.
Strutture di interpretazione	Saper valutare i bisogni attuali del gruppo di turisti, in rapporto agli aspetti logistici della specifica offerta.	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte ad un gruppo di turisti), il soggetto: - identifica correttamente i bisogni del gruppo (rilevare numero, correttezza e pertinenza di bisogni identificati) - sa assegnare priorità a questi bisogni (rilevare l'assegnazione di priorità che viene data).	Messo di fronte a situazioni concrete, il soggetto riconosce in modo (insufficientemente/in parte/pienamente) corretto i bisogni del gruppo di turisti.
	Saper selezionare le informazioni pertinenti.	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte ad un gruppo di turisti), il soggetto utilizza, tra le informazioni in suo possesso, quelle effettivamente pertinenti ai bisogni espressi (rilevare numero e correttezza di informazioni pertinenti fornite)	Messo di fronte a situazioni concrete, il soggetto seleziona in modo (insufficientemente/in parte/pienamente) corretto le informazioni pertinenti tra quelle in suo possesso.

Strutture di azione	Saper strutturare la comunicazione delle informazioni coerentemente con i bisogni e la situazione-contesto, utilizzando un registro linguistico adeguato al target.	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte ad un gruppo di turisti), il soggetto si esprime con: <ul style="list-style-type: none"> - correttezza terminologica. - fluidità verbale (data dalla scioltezza e dalla spontaneità della comunicazione, dal ridotto numero di pause ed esitazioni) - efficacia comunicativa (i destinatari dimostrano di comprendere). 	Nelle situazioni in cui viene posto, il soggetto adotta una comunicazione (insufficientemente/in parte/pienamente) adeguata alla situazione corrente.
	Saper assumere responsabilità verso la soluzione dei problemi.	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte ad un gruppo di turisti), in risposta alle istanze sollevate dai turisti, il soggetto assume decisioni e prende iniziative adeguate a risolvere i problemi posti.	Nelle situazioni in cui viene posto, il soggetto dimostra una capacità di assunzione di responsabilità e di presa di decisioni (insufficientemente/in parte/pienamente) efficace per la risoluzione del problema corrente.
Strutture di autoregolazione	Saper cogliere i segnali di feedback che provengono dal gruppo e modificare la comunicazione di conseguenza.	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte ad un gruppo di turisti), il soggetto: <ul style="list-style-type: none"> - osserva gli interlocutori mentre parla; - ne coglie le reazioni di favore o disappunto - modifica la sua comunicazione in relazione a tali reazioni. 	Nelle situazioni in cui viene posto, il soggetto dimostra di prestare (scarsa/media/molta) attenzione ai segnali provenienti dall'interlocutore e di adattare di conseguenza la sua azione comunicativa.

Strutture di autoregolazione	Saper riconoscere i propri errori comunicativi	Inserito in una situazione comunicativa concreta (di fronte a un gruppo di turisti), il soggetto: controlla il suo lessico, la sua ortografia, la sua impostazione fonetica (sa rilevare da solo e autocorreggere i suoi errori)	Nelle situazioni in cui viene posto, il soggetto dimostra di essere (scarsamente/in parte/pienamente) in grado di correggere i propri errori lessicali, ortografici, fonetici.
------------------------------	--	--	--

Si noti come non sia sufficiente un esito positivo (o negativo) in una singola prestazione per dire se il soggetto possiede una competenza o meno. Sarà necessario porre il soggetto di fronte a molteplici situazioni problematiche, sotto condizioni diverse (ad esempio con diverse formulazioni del problema o diversi dati a disposizione per la soluzione). Se il soggetto dimostra di saper produrre un insieme di prestazioni in risposta a situazioni che rientrano nella stessa *famiglia* di problemi (ad esempio gli indicatori assunti in Fig. 8, devono essere osservati in più situazioni comunicative, con gruppi di turisti diversi), si potrà inferire l'esistenza di una competenza che sottende l'intero insieme di prestazioni. I problemi devono essere formulati in modo da non poter essere risolti applicando semplici abilità esecutive (Le Boterf, 1994, 149). Laddove non si possiede una soluzione 'preconfezionata' viene richiesta la mobilitazione e l'uso strategico e integrato delle risorse. È di fronte a queste situazioni che è possibile osservare gli esiti dell'esercizio di una competenza. Consegne valutative di questo tipo possono essere tratte da situazioni problematiche tipiche della realtà lavorativa e quotidiana. Suggerimenti interessanti vengono dalle riflessioni sulla valutazione *autentica* (*authentic assessment*, Wiggins, 1998). L'autenticità della valutazione è legata alla possibilità di esaminare le prestazioni del soggetto nell'atto di svolgere compiti che:

- a) riguardano problemi che si sono presentati, o che potrebbero realisticamente presentarsi nella vita quotidiana e lavorativa di chi apprende;
- b) il soggetto stesso percepisce come *significativi*, ossia riferiti a situazioni delle quali lui stesso riconosce la problematicità e la rilevanza per la propria crescita personale e professionale.



La Fig. 9 riporta alcuni esempi di consegne valutative che possono avere i requisiti della valutazione autentica (se i soggetti le riconoscono come realistiche e significative per la loro professione) e altre che non possono avere questi requisiti. La valutazione dei prodotti dei soggetti in formazione viene fatta attraverso *griglie di criteri*, che riprendono descrittori ed indicatori delle competenze sotto esame, come illustrato nell'esempio di Fig. 8.

Fig. 9 – Esempi di attività di valutazione 'autentica'

<i>Obiettivo generico di apprendimento</i>	<i>Consegne di valutazione non autentica</i>	<i>Consegne di valutazione autentica</i>
(Informatica applicata) Conoscere le funzioni di formattazione tabelle di Excel	Elencare i comandi di formattazione tabelle di Excel e le relative funzioni	Presentare i seguenti dati attraverso più fogli di lavoro Excel mettendo in evidenza per ciascun foglio: a) il volume delle vendite; b) i paesi con cui sono stati intrattenuti rapporti commerciali; c) il trend di crescita negli ultimi tre anni.
(Informatica applicata) Conoscere il linguaggio Html	Di seguito è presente un elenco di tag Html. Scriva accanto a ciascuno, in modo sintetico, la sua funzione	Costruite un sito Web su un tema a vostra scelta. Il sito deve rispettare i seguenti requisiti: a) presenza di almeno 10.000 caratteri di testo, spazi inclusi, suddivisi in almeno 5 schermate; b) presenza di almeno 5 immagini contornate da testo; c) presenza di almeno 3 file sonori e/o filmati integrati nelle pagine; d) presenza di almeno 10 link verso l'esterno.

(Marketing) Conoscere la tecnica di vendita	Descrivete la tecnica di vendita	Dovete contattare un cliente che ha manifestato le esigenze elencate nel seguito per quanto riguarda la sua dotazione di macchine utensili. Come lo approcciate? Quali sono le possibili obiezioni che il cliente potrebbe farvi? Come intendete rispondere? Chiedete ad un vostro collega di assumere il ruolo del cliente e simulate questa interazione comunicativa. Scrivete una relazione di sintesi che illustri le strategie adottate.
--	----------------------------------	--

10. Il contesto formativo

Il contesto definisce le condizioni in cui l'intervento formativo viene attuato, in termini di *vincoli e risorse*. Tra i *vincoli* troviamo:

a) Tempistiche dell'intervento. Se il bisogno di formazione nasce da un problema concreto emerso nella pratica aziendale (es. malessere, disfunzione organizzativa, scarsa efficienza o efficacia), l'intervento sarà effettivamente utile se risponde alle esigenze formative dell'azienda in tempi brevi. È necessario quindi ridurre al minimo possibile il tempo impiegato per la progettazione e l'implementazione dei materiali didattici e per l'erogazione dell'intervento stesso, in modo da poter avere ricadute visibili nel breve periodo.

b) Budget stanziato per l'intervento. I costi dell'intervento formativo devono rientrare nel budget che l'azienda (o il gruppo di aziende, nel caso di formazione interaziendale) può realisticamente investire nella formazione. Una buona progettazione deve distinguere tra obiettivi prioritari di formazione e obiettivi secondari, in modo da utilizzare il budget previsto per coprire i primi e dedicarsi agli altri solo in presenza di risorse sufficienti.

c) 'Pressioni' ambientali. La formazione che si svolge in ambito lavorativo può essere vincolata dalla necessità di non sottrarre tempo al lavoro, se concomitante ad esempio con periodi di intensa attività. Altri vincoli possono derivare da dinamiche interpersonali negative, ad esempio eccessiva competitività tra lavoratori, incompatibilità tra soggetti, scarsa predisposizione all'interazione di gruppo. Ambienti dove i lavoratori siano soggetti

a una forte pressione da parte dei superiori o dei colleghi non favoriscono l'instaurarsi di un buon clima di formazione e quindi non danno ai soggetti quella serenità necessaria per apprendere al meglio.

d) Discrepanze tra obiettivi formativi aziendali ed esigenze di formazione percepite dai singoli lavoratori. Se i lavoratori non riconoscono come personalmente significativi gli obiettivi della formazione che ha definito l'azienda, difficilmente potranno farli propri e affrontare con la giusta motivazione i momenti formativi. La motivazione potrà essere soltanto estrinseca e non intrinseca, con tutti i problemi che ne possono derivare.

e) Sostenibilità dei processi formativi messi in atto secondo il modello proposto. La formazione viene vista spesso come un "trasferimento di informazioni da un docente che spiega a un allievo che ascolta". Questa visione ricalca il modello scolastico tradizionale, con cui non è detto che tutti i lavoratori abbiano avuto esperienze positive. Da un lato quindi proporre nuovi modelli di formazione, ad esempio basati sull'autoformazione e sull'autoriflessione, può 'spiazzare' i soggetti, quindi creare difficoltà, dall'altro riproporre modelli di formazione di tipo 'scolastico' tradizionale può indurre gli stessi atteggiamenti negativi che il lavoratore ha avuto verso la scuola, quindi portare al fallimento dell'intervento. Interrogarsi sulla sostenibilità dei processi messi in atto significa chiedersi qual è l'approccio migliore (scolastico o autoformativo) per mettere il lavoratore in grado di imparare efficacemente.

f) Struttura organizzativa. Numerosi fattori organizzativi possono influire sull'efficacia dell'intervento formativo. Anzitutto bisogna chiedersi se il problema che si intende affrontare attraverso la formazione è davvero imputabile solo a carenze nelle competenze del personale, e non a forme non ottimali di organizzazione del lavoro, ad attese retributive, a politiche gestionali, oppure a combinazioni di questi elementi. Altri vincoli possono poi derivare dalla necessità di rispettare procedure formali (es. timbrature, richieste di autorizzazioni a operare fuori sede, ecc.), dalla necessità di comunicare secondo canali di relazione predefiniti (es. non si parla di problemi con il formatore, ma solo con il proprio responsabile di reparto), da modalità di controllo non immediatamente evidenti (es. paura che le informazioni personali emerse durante una sessione di formazione possano essere utilizzate per esercitare forme di controllo sul lavoratore), dalla divisione del lavoro nell'azienda (es. il lavoratore non è interessato alla formazione perché ritiene che le competenze che acquisirebbe potrebbero giustificare richieste del datore di lavoro non previste nel suo mansionario).

g) Valore dato alla formazione. Come abbiamo detto, l'avvicinamento alla formazione può avvenire anche grazie a una forma di motivazione estrinseca, quali incentivi economici, gratificazioni in ambiente lavorativo, aumento di considerazione sociale del lavoratore. Un contesto che associa la formazione a valori positivi favorisce l'avvicinarsi del lavoratore alla formazione e la sua partecipazione. Un contesto in cui è diffusa l'opinione che la forma-

zione “non serve a nulla, tanto non cambia niente” renderà inefficace qualsiasi intervento formativo, anche se ben progettato ed erogato.

h) ‘Clima’ organizzativo. Un clima sereno nell’organizzazione porta a un clima sereno anche nella formazione. Se i lavoratori dell’azienda dimostrano coesione, tra di loro e con la dirigenza, se sono buoni i rapporti tra i soggetti, vi è maggior probabilità che gli stessi rapporti sereni e aperti si riproducano anche nella formazione. In caso contrario sarà necessario tenere conto di questi vincoli nella progettazione delle attività formative.

i) Rilevanza dei processi messi in atto. È importante che le azioni di formazione previste o intraprese siano percepite dai destinatari come effettivamente rilevanti per risolvere i problemi che hanno originato l’esigenza formativa. Una percezione di scarsa rilevanza delle attività svolte porterà con tutta probabilità a una demotivazione verso la formazione. Nella progettazione sarà quindi importante sottolineare costantemente il collegamento tra problemi di partenza e attività di formazione svolte.

l) Vincoli dati dalla struttura logistica di supporto. Una buona formazione richiede un buon supporto logistico: aule, salette, spazi di studio e di interazione tra pari, disponibilità di Pc e di collegamenti in Rete veloci, disponibilità di biblioteche e documentazione aggiornata.

m) Vincoli dati dalla reperibilità delle competenze necessarie. Una buona formazione richiede la disponibilità di buone competenze, le quali possono dare origine a buoni materiali didattici. Eventuali difficoltà potrebbero sorgere nel trovare le competenze che servono per la formazione su aspetti molto specifici di un dato dominio conoscitivo.

Tra le *risorse* troviamo:

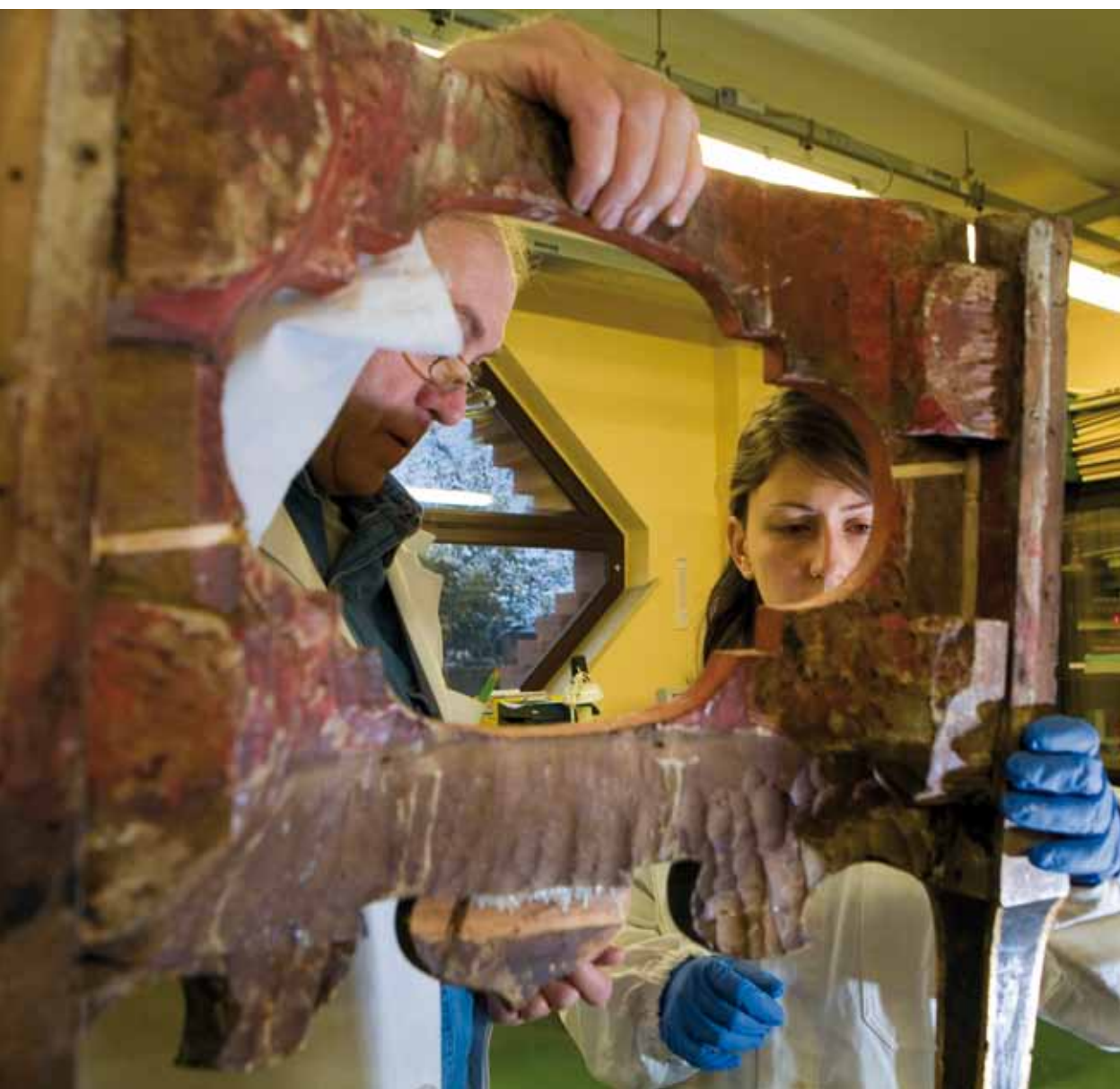
a) competenze e potenzialità presenti nelle risorse umane dell’azienda. Una buona formazione deve valorizzare le risorse e le competenze umane già presenti nell’azienda (ad esempio non rivolgersi a un esperto esterno se è già presente un esperto interno). In mancanza di tale requisito la formazione potrebbe diventare un elemento destabilizzante, fonte di rivalità e conflitti.

b) presenza di figure *leader*, in grado di far acquisire consenso ed efficacia all’intervento formativo. Nei gruppi possono essere presenti *leader funzionali*, ossia figure con un’auto-revolezza riconosciuta relativamente a dati ambiti. Se queste figure ‘remano contro’ un intervento formativo, catalizzeranno il consenso e condurranno lo stesso al fallimento. Un buon intervento formativo prevede quindi il riconoscimento, la valorizzazione e il coinvolgimento attivo dei leader funzionali, in modo che la loro autorevolezza diventi un elemento di autorevolezza dell’intervento formativo stesso.

c) possibilità offerte dalla struttura logistica di supporto. La disponibilità di attrezzature

tecnologiche, reti, spazi di riunione e di studio, sale informatizzate può essere uno dei punti di forza della formazione, se opportunamente sfruttata.

Gli elementi di contesto descritti possono riguardare sia ambiti aziendali, sia ambiti interaziendali (reti di PMI). Piani formativi interaziendali possono contribuire a superare i vincoli che gravano sulle singole aziende e a valorizzare le risorse, in particolare la possibilità di realizzare economie di scala, mettendo assieme i budget disponibili e realizzando interventi formativi su problemi comuni, la possibilità di reperire le competenze necessarie alla formazione all'interno della rete di aziende e la possibilità di ottimizzare l'utilizzo delle strutture logistiche all'interno della rete stessa.





3. Il processo di formazione: strategie di sperimentazione in Italia e in Europa

di *Florence Baptiste e Roberto Trincherò*¹

1. Premessa

Il presente capitolo è frutto di un'indagine sulle pratiche di formazione attuate negli ultimi anni in Europa. Si fonda sull'esplorazione di alcune delle maggiori banche-dati europee e la rilevazione di una cinquantina di esperienze di formazione realizzate nel corso dell'ultimo quinquennio in vari contesti. Si nutre infine dell'analisi approfondita di casi studio realizzati in Germania, Francia e Finlandia, e ritenuti particolarmente interessanti in Italia rispetto ai presupposti teorici. Evidenzia quindi alcune delle tendenze in atto oggi in Europa e in Italia rispetto alla formazione degli adulti in situazione di lavoro.

¹ Florence Baptiste è responsabile dei paragrafi 2 e 3. Roberto Trincherò è responsabile degli altri paragrafi. Una versione precedente del presente testo, ora ampiamente rivista, è già stata pubblicata in Fondimpresa (a cura di), *Guida alla formazione continua. Vol. II: le PMI*, Milano, Angeli, 2007.

2. La formazione come elemento strategico nelle PMI²

Il materiale reperito in alcune banche-dati europee (CEDEFOP, EUROFOUND, EQUAL, Leonardo da Vinci) è stato analizzato seguendo un set di criteri:

- metodologie formative utilizzate,
- strumenti impiegati;
- modalità di applicazione.

Dall'insieme delle esperienze riportate emergono molti punti comuni. In primo luogo, le attività formative realizzate intendono rispondere a situazioni e criticità vissute da imprese/lavoratori, che impattano negativamente le performance aziendali. Non s'intende quindi aggiornare semplicemente competenze e conoscenze dei singoli lavoratori, bensì contribuire a migliorare l'organizzazione aziendale. In secondo luogo, la rosa dei temi trattati evidenzia come una larga maggioranza delle esperienze fatte sono inerenti la gestione delle risorse umane in senso lato e alla gestione del know-how aziendale espresso in circolazione dell'informazione, condivisione e valorizzazione del sapere, quali:

- a) gestione del know how aziendale/competenze/conoscenze (corsi di formazione/aggiornamento, in presenza, on-line, modalità *blended*, *job rotation*, organizzazione di gruppi misti finalizzati al trasferimento di know how, forme di *mentoring*);
- b) gestione dei flussi in entrata o in uscita (azioni di ricollocamento del personale, etc.);
- c) competitività dell'impresa (azioni di marketing, definizione di obiettivi strategici e piani di sviluppo);
- d) condizioni di lavoro (studi per rilevare la criticità nell'ambiente di lavoro, progettazione di strumenti ergonomici);
- e) azioni di *empowerment* individuale (bilancio di competenze, azioni di accompagnamento, realizzazione di portfolio, certificazione delle competenze, azioni rivolte ad incrementare l'occupabilità del soggetto).
- f) valutazione delle competenze;

Le azioni di formazione legate a questioni di aggiornamento tecnico sono invece

² Piccole e medie imprese.

rare. La lettura trasversale dei dati lascia presumere quindi che, per molte delle imprese coinvolte nelle attività, *know-how* aziendale e formazione vanno di pari passo, nella consapevolezza che esso sostiene le scelte strategiche, dato che si rispecchia anche nelle scelte operate all'interno delle esperienze annoverate in termini di protocolli e modalità di formazione, che evidenziano il ricorso a metodi innovativi di formazione, quali:

- il *coaching*
- il *mentoring*
- i gruppi intergenerazionali
- le comunità di pratiche
- il bilancio di competenze

Il *coaching* è una forma di tutoraggio che consiste in un processo di formazione personalizzata, svolta da soggetti dotati di adeguata preparazione (anche interni all'azienda, se opportunamente formati), volta a instaurare nel soggetto un processo di crescita personale e professionale attraverso la riflessione sulle proprie pratiche operative e l'aiuto nella sistematizzazione della propria esperienza. Il *coach* è una sorta di allenatore, un collega più esperto che tiene sotto controllo e migliora costantemente le performance della propria squadra. Il coach deve combinare conoscenze tecniche per dialogare efficacemente con il soggetto in formazione e conoscenze pedagogiche per essere in grado di farlo crescere opportunamente sui temi oggetto della formazione. Anche l'esperienza diretta dei contesti in cui opera è un elemento importante per il coach. L'esperienza sistematizzata è quella che consente al coach di leggere, interpretare e valutare le situazioni allo scopo di far raggiungere al soggetto gli obiettivi concordati, portandolo a utilizzare al meglio tutte le sue risorse personali e professionali.

Un'altra tecnica di *tutoring* può essere quella dell'affiancamento (*mentoring*). Nell'affiancamento viene offerta al soggetto in formazione la possibilità di partecipare attivamente a un progetto e di lavorare fianco a fianco con un esperto (es. un lavoratore più anziano), affrontare insieme problemi reali tratti dalla concreta attività lavorativa dell'esperto, vedere e sperimentare in modo guidato le modalità di trasferimento nell'azione concreta dei principi e delle tecniche apprese nella formazione teorica. Il rapporto di mentoring prevede:

- a) la partecipazione alle fasi di analisi e progettazione di oggetti e procedure;

- b) la partecipazione a fasi periodiche di revisione del progetto, con analisi di punti di forza e punti di debolezza e suggerimenti mirati da parte dell'esperto (*mentor*) o dell'intero gruppo di lavoro;
- c) l'individuazione di aree in cui il soggetto necessita di interventi formativi mirati, a breve o a medio-lungo termine;
- d) la revisione delle strategie del soggetto in formazione, per incrementarne efficienza ed efficacia.

Il mentoring offre la possibilità di scambi di esperienze e di crescita collettiva di tutti i membri del gruppo: lo scopo deve essere quello di rendere autonomi i soggetti in vista di commesse future in cui i soggetti stessi potrebbero essere mentor di altri lavoratori in formazione.

I *gruppi intergenerazionali* sono gruppi di lavoro caratterizzati dalla presenza di lavoratori di diverse età, per consentire ai più anziani di mettere a disposizione il proprio know-how e ai più giovani di socializzare in gruppo i metodi per la soluzione dei problemi. L'interazione continua che si crea nei gruppi di lavoro permette di far emergere la conoscenza tacita e di trasformarla in 'buone pratiche', a disposizione di tutti i membri del gruppo.

Nella *comunità di pratiche* le conoscenze vengono create attraverso le continue relazioni e interazioni del gruppo, dirette o mediate da strumenti infotelematici. Persone distanti geograficamente, appartenenti ad aziende e contesti lavorativi diversi, ma vicine dal punto di vista esperienziale, cognitivo e con un forte senso di appartenenza, mettono a disposizione le loro rispettive competenze per risolvere problemi non di routine che insorgono nella loro attività.

Il concetto di CoP prende corpo da un insieme di configurazioni e articolazioni sociali e coinvolge i rapporti tra membri del gruppo, le dinamiche della comunicazione, le sue forme e strutture. La condivisione di 'buone pratiche' è l'elemento che distingue queste comunità da altre forme di associazione e cooperazione. Il soggetto entra a far parte di una comunità di pratiche attraverso il progressivo coinvolgimento, dapprima periferico (secondo il modello della 'partecipazione periferica legittimata'), come semplice osservatore, e poi, man mano che la crescita del proprio bagaglio di competenze e di expertise lo consente, si muove verso il centro della CoP, diventando a pieno titolo un membro attivo della comunità.

Il *bilancio di competenze* è una tecnica volta a mettere in luce le capacità e potenzialità personali del soggetto, le sue motivazioni e i suoi interessi, la sua collocabilità sul mercato del lavoro e le competenze acquisite in ambito lavorativo ed extra-

lavorativo. Esso può essere un punto di partenza per lo sviluppo di piani formativi personalizzati valorizzanti le esperienze individuali.

3. Apprendere risolvendo problemi e imparare ad imparare: tre esperienze europee

Come già accennato in precedenza, sono state analizzate in modo approfondito tre esperienze europee: il progetto *Aqua*, implementato dal centro di ricerca della CCIAA di Nuremberg in Germania; il progetto *Entreprise apprenante* sostenuto da AGEFOS-PME Rhone-Alpes in Francia; il progetto *Optio*, sviluppato dal Centro Palmenia dell'Università di Helsinki, in Finlandia. Va sottolineato che nei tre Paesi presi in esame la formazione continua dei lavoratori è molto diffusa e ha una portata senza equivalente con la formazione continua oggi in Italia. A tal proposito basta ricordare alcune cifre: in Germania il tasso dei lavoratori che hanno partecipato ad un'azione formativa nel 2003 era del 26%; in Francia nel 2002 era il 35,2% mentre in Finlandia, già nel 1995, il 43% della forza lavoro – ovvero quasi una persona su due – aveva partecipato ad attività di formazione continua. L'analisi comparata dei tre progetti mette in evidenza che, a fronte di obiettivi relativamente diversi, i modelli formativi proposti seguono approcci e metodi simili. Vediamo come.

3.1. Il caso tedesco

Nel caso tedesco, l'attività formativa è basata sul concetto di apprendimento attivo attraverso la sperimentazione e prevede che l'essenziale delle attività si svolgano sul posto di lavoro. La formazione interna si svolge per gruppi di 8-10 persone. I membri del gruppo sviluppano soluzioni relative a problemi concreti e reali dell'azienda, lavorando in collaborazione con i responsabili di settore e nel quadro delle disponibilità poste dall'azienda (tempo, luogo, etc.). Il processo di risoluzione del problema è organizzato e strutturato in 5 o 6 sessioni di lavoro di gruppo, coordinate da uno o due formatori esterni. Durante questi laboratori si discutono i vari aspetti e le componenti del problema da risolvere per elaborarli in funzione dell'esperienza di tutti, e vengono fornite le conoscenze necessarie al miglioramento delle soluzioni prescelte.

Più precisamente, il problema da risolvere viene definito in accordo con le persone che occupano posti di responsabilità all'interno dell'impresa. I partecipanti lo definiscono e lo strutturano in seguito come un progetto da realizzare nel quadro della formazione. Il progetto può essere ampio o ristretto in funzione delle capacità

e delle risorse disponibili e delle qualifiche dei partecipanti. È fondamentale che il problema sia reale e urgente. Il campo di apprendimento non è diverso dal campo di lavoro. La serietà, con tutte le implicazioni in termini di attenzione al tempo e alle scadenze, coordinamento delle attività e diffidenze dei colleghi, sono accettati in modo consapevole. Il risultato del progetto e le soluzioni proposte hanno un impatto completamente diverso da un apprendimento individuale, in quanto visibile e riconosciuto dall'azienda. Durante i momenti di autoapprendimento, le tappe da conseguire, concordate durante la sessione di gruppo, devono essere eseguite individualmente o per piccoli gruppi. Ciò significa che prima è necessario acquisire conoscenze e informazioni. In funzione dell'obiettivo, è quindi importante porsi le domande 'giuste':

- che cosa deve sapere un neo-assunto per essere in grado di eseguire il suo lavoro?
- come può essere migliorato il coordinamento tra i turni?
- quali tipologie di clienti abbiamo? Come sono le relazioni con i nostri clienti?

A questo punto deve essere applicato l'approccio elaborato dai partecipanti e discusso durante la *workshop*. Nel caso in cui manchino le conoscenze di base, verrà inserita un'unità di apprendimento formale, ad esempio un capitolo di un libro di economia o un modulo in *e-learning*, etc. Ma l'aspetto fondamentale dell'autoapprendimento è l'andamento e il progresso del progetto. Quali sono le tappe o le cose da affrontare al fine di conseguire i cambiamenti mirati? All'interno di riunioni intermedie tra le sessioni di gruppo si devono affrontare alcuni aspetti:

- raccogliere suggerimenti attraverso riflessioni individuali o collettive;
- verificare la fattibilità coordinandosi con altri reparti o settori dell'azienda;
- preparare documenti illustrativi da presentare al successivo *workshop*.

Al fine di tracciare il processo di apprendimento, viene utilizzato un diario di bordo. Questo è utile in quanto il formatore non è presente durante i momenti di autoapprendimento, e in genere il processo di apprendimento viene memorizzato più facilmente in base ai risultati intermedi ottenuti. Una buona preparazione dei momenti di autoapprendimento può accelerare l'intero processo.

In *Aqua*, il concetto di apprendimento è il punto di partenza e l'obiettivo è imparare ad imparare. Chi impara è soggetto degli eventi all'interno del gruppo di apprendimento. L'apprendimento attivo tramite la sperimentazione in impresa è diverso dalla formazione sotto forma di seminari o da formazioni basate solo sull'azione,

come ad esempio il concetto di miglioramento continuo dei processi (*Continuing Improvement Process*) e circolo di qualità. Il CIP implica anche dell'apprendimento, ma esso avviene senza riflessione. Solo i risultati contano, mentre il processo di apprendimento è secondario.

L'obiettivo dell'apprendimento attivo è quello di organizzare il CIP come un processo di apprendimento consapevole. Ciò cambia drasticamente la posizione dell'allievo e del formatore nel processo di apprendimento. La formazione basata sulla centralità del formatore-insegnante viene abolita insieme al concetto di 'consumo passivo di sapere'. Il formatore non è più 'colui che sa tutto e meglio di tutti' ma piuttosto un moderatore all'interno di un processo di apprendimento comune, il quale, peraltro, avviene nell'azienda, in un contesto reale con veri problemi.

Ogni problema aziendale può diventare oggetto di studio e di apprendimento. Nel percorso inerente la risoluzione del problema, l'apprendimento individuale avviene attraverso l'interazione all'interno del gruppo, con la capitalizzazione e la valutazione del proprio sapere uniti all'esperienza dei singoli individui. La funzione della figura dell'insegnante è vantaggiosamente sostituita dalla cooperazione all'interno del gruppo e dal fatto che i partecipanti ampliano e utilizzano a pieno il loro sapere. Ciò evita le resistenze e i comportamenti negativi nei confronti di una figura accademica che potrebbe essere vissuta come la messa in discussione del proprio sapere. In particolare, i dipendenti avanti nell'età che non hanno partecipato da molto tempo o regolarmente ad attività di formazione, traggono beneficio da un metodo che valorizza la loro pratica, e mira ad attivare l'esperienza acquisita nella ricerca di nuove soluzioni. In tal modo, i partecipanti imparano strategie per acquisire nuove conoscenze/saperi e valutare meglio le proprie carenze e capacità di imparare. In seguito, sulla base di questa prima esperienza, essi risultano più propensi e capaci di sfruttare modelli di formazione 'tradizionali'. I principi portanti del modello sviluppato in *Aqua* sono quindi:

- *apprendimento* come momento centrale, al posto di *istruzione*;
- apprendimento *individuale* attraverso l'*interazione all'interno del gruppo* di lavoro;
- apprendimento attraverso la *messa in comune* all'interno del gruppo dell'*esperienza* professionale di ciascuno dei partecipanti;
- apprendimento attraverso la risoluzione di *problemi concreti* tratti dalla realtà aziendale;
- percorso formativo che *alterna* momenti di *apprendimento all'interno del gruppo* con momenti di *apprendimento individuale*;
- processo formativo e di apprendimento come processo di *cambiamento dell'impresa*.

3.2. Il caso francese

Nel caso francese, l'obiettivo primario del modello *Entreprise apprenante*, sviluppato da AGEFOS Rhone-Alpes con consulenti esterni e partner europei e cofinanziato dal Ministero del Lavoro e dal FSE, è quello di costruire una competenza collettiva all'interno dell'azienda. Esso è stato costruito su alcuni presupposti riscontrati da AGEFOS nel suo lavoro con il mondo delle PME-PMI, e in particolare:

- a) nella PMI o nella micro-impresa, tenuto conto delle dimensioni dell'organizzazione, le scelte strategiche della direzione (spesso un unico titolare, talvolta alcuni soci, talvolta una piccola équipe direttiva) devono essere costruite come un sistema di rappresentazione condivisa del futuro, per poter rispondere ai cambiamenti necessari con le risorse interne. Il motivo di un cambiamento deve quindi essere sostenuto dal dialogo e dallo scambio, due ingredienti fondamentali per avere l'adesione del personale.
- b) nella PMI il concetto di competenza collettiva è un elemento fondamentale dell'organizzazione del lavoro, come quello della polivalenza dei saperi applicabili a più mestieri o posti di lavoro.
- c) nella PMI spesso le capacità di gestione, organizzazione, animazione e amministrazione del processo di lavoro sono funzioni, a capo della direzione e dei livelli intermedi, che corrispondono sia a strumenti, sia a competenze specifiche che spesso mancano all'interno della PMI, il cui management si è costruito in genere su saperi tecnici.

Il modello parte dal presupposto che 'l'impresa che apprende' si dà i mezzi per imparare da tutti e prende la responsabilità in quanto management di insegnare a tutti, per imparare insieme, uomini e organizzazione (in inglese il concetto si traduce in *teaching and learning firm*). Si tratta quindi di creare le condizioni e un ambiente favorevole in cui ciascuno può imparare dall'altro. Due dinamiche devono essere incoraggiate e trasformate in obiettivi:

- quella del fare-sapere, ovvero lo scambio e la messa in luce di pratiche, valorizzandole e misurandole grazie a indicatori qualitativi e quantitativi;
- quella dell'evoluzione dei saper-fare dell'impresa partendo dall'esperienza acquisita esplicitata e consolidata e dalle varie pratiche comparate e analizzate.

Per 'saper fare' dell'impresa s'intende, in questo caso, l'insieme delle pratiche

condivise all'interno dell'azienda. che costituiscono quindi una competenza collettiva. Il saper-fare aziendale così inteso si riferisce quindi al cuore del mestiere dell'azienda. Partendo da questi presupposti, appare evidente che il processo e la dinamica dell' *impresa che apprende* si basa su una continua andata e ritorno tra momenti di riflessione e momenti d'azione. La dinamica proposta deve permettere quindi di:

- trasformare l'esperienza acquisita in risultati;
- valutare e far crescere le esperienze in tutte le sue forme.

Essa richiede inoltre che il progetto di apprendimento sia supportato da una pluralità di attori: la direzione, i quadri intermedi, i dipendenti, dato che implica all'interno del processo una serie di tappe imprescindibili per facilitare la condivisione degli obiettivi e del piano d'azione proposto, e momenti di formazione sia per chi viene identificato come referente del progetto di apprendimento, sia per chi è chiamato a sostenere l'intero processo. Ciò significa anche che l'insieme degli attori coinvolti è portato a ripensare le loro rappresentazioni del lavoro ereditate dal passato e/o da pratiche consolidate, a costruirsi nuove competenze, a rinnovare il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione.

Il processo d'intervento è articolato in più tappe. Un primo momento riguarda la diagnosi effettuata dal consigliere AGEFOS con la direzione dell'impresa: in funzione delle problematiche messe in evidenza, vengono identificate scelte e definiti obiettivi sui quali è messo in atto un percorso di apprendimento interno all'azienda. Il percorso fondato sulla diagnosi contiene la strategia di cambiamento, espressa in obiettivi, e le modalità di implementazione, attraverso l'identificazione del referente del progetto di apprendimento (interno all'impresa), del gruppo di progetto composto da membri dell'impresa e da una società di consulenza che accompagna l'impresa stessa durante il progetto e definisce il ruolo e le attività del consigliere AGEFOS, nonché la pianificazione delle attività. Da notare che il dispositivo dell'*impresa che apprende* non comporta prerequisiti. Tuttavia, il lavoro realizzato a monte dai consiglieri AGEFOS conduce le imprese a riunire le condizioni necessarie e il giusto impegno rispetto agli obiettivi strategici. La seconda tappa del processo serve quindi ad aiutare le imprese a chiarificare la loro visione e a condividerla con il più gran numero di attori interni all'azienda. L'impresa che apprende:

- porta il dirigente ad allargare il suo campo di visione e di informazione, raccogliendo il punto di vista dei dipendenti;

- consente ai dipendenti di intervenire nella descrizione e la definizione dei problemi riscontrati;
- organizza la messa in opera della cooperazione dirigenti/dipendenti tramite un accordo sugli elementi fondanti della strategia dell'impresa.

Come già detto, il dispositivo prevede un *referente del piano di formazione* che riceve una formazione ad hoc utile alla gestione del progetto stesso. Infatti il referente di progetto, in quanto responsabile del processo di cambiamento innescato dall'intervento, ha un ruolo chiave: quello di cerniera tra la direzione e gli altri componenti del personale, poiché è garante del raggiungimento degli obiettivi nei confronti di ambedue. Deve incarnare lo spirito dell'impresa che apprende e dare un segnale all'avvio dell'attività attraverso la propria formazione e il proprio comportamento (comunicazione, apertura allo scambio). Il referente di tale piano riceve una formazione formale articolata intorno ai seguenti argomenti:

- competenze;
- gestione dei processi;
- gestione degli obiettivi e dei risultati;
- animazione e comunicazione.

Una volta formato, il referente di progetto, aiutato dal consigliere AGEFOS, può progettare il piano di formazione interno e predisporre l'insieme dei documenti necessari alla sua implementazione:

- mappa delle competenze
- libretto formativo
- repertorio dei posti lavoro
- mappa delle polivalenze, etc.

Inoltre, egli provvede anche all'identificazione dei tutor pedagogici e degli esperti di contenuto. Questi ultimi ricevono una formazione specifica, svolta in modo collettivo per un periodo di 6 giorni all'esterno dell'azienda. I contenuti della formazione riguardano le modalità per accompagnare una persona all'interno di un processo di apprendimento, per gestire la progressione del processo stesso e per costruire una relazione empatica. Infatti il ruolo del tutor pedagogico è quello di sostenere l'individuo nel suo percorso di apprendimento, per cui non deve possedere le competenze richieste dal posto di lavoro insegnato per evitare qualsiasi relazione di competizione.



I tutor devono assicurarsi che la persona impari bene, aiutarla a tenere il suo libretto formativo ed evitare eventuali conflitti con il formatore.

L'esperto di contenuto è invece il titolare del posto di lavoro riconosciuto per le sue competenze e livello di performance acquisite sul posto di lavoro. Sulla base di questi elementi, vengono individuati i titolari di un posto di lavoro chiamati a diventare formatori. La formazione si svolge tramite momenti di affiancamento o la creazione di un binomio tra il titolare del posto di lavoro e l'operatore in apprendimento.

La durata della formazione varia in funzione della postazione di lavoro e del fabbisogno del singolo operatore. Su postazioni di produzione in genere l'apprendimento avviene tramite modellamento di un individuo sull'altro attraverso la gestualità. Sempre nel caso di mansioni operaie, le ore in affiancamento sono di alcune giornate, il resto del processo di apprendimento viene effettuato in modo autonomo dall'operatore in apprendimento ma, ad ogni richiesta, il titolare del posto di lavoro/formatore può intervenire e correggere gli eventuali difetti prodotti dall'operatore in apprendimento.

Va notato che la situazione di formatore obbliga il titolare del posto di lavoro a scomporre la propria gestualità per esplicitare il modo di operare. Al di là delle specificità inerenti a ogni intervento e ai singoli percorsi formativi, nel dispositivo dell'*impresa che apprende*, il piano di intervento deve comportare al minimo i seguenti elementi:

Esperienze esplicite valorizzate	<i>Descrizione delle competenze o dei gruppi di competenze da sviluppare (tecniche e relazionali)</i>
Competenze	<ul style="list-style-type: none"> - spiegazione del 'saper fare' - descrizione delle competenze attuali - definizione di modelli di validazione - griglia di evoluzione
Incoraggiare il 'saper fare'	<i>Messa in opera di modalità regolare di scambio o di ritorno di esperienza</i>
Scambio di esperienza comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> - formazione - trasferimento di competenza in interno - aperture verso l'esterno -
Far progredire il 'saper fare'	<i>Responsabilizzazione di alcuni dipendenti sui fattori a problemi o le interfacce critiche</i>
Management dei processi Identificare-responsabilizzare	<ul style="list-style-type: none"> - descrizione collettiva dei processi - chiarificazione dei ruoli - armonizzazione dei modi di fare
Risultati	<i>Messa a punto di un quadro di gestione del dispositivo dell'impresa che apprende</i>
Obiettivi e risultati	<ul style="list-style-type: none"> - incentivi economici - comunicazione relativa ad obiettivi e risultati - formazione all'economia -

In conclusione, si può dire che la dinamica proposta dal modello mette le persone al centro del dispositivo, persone che diventano quindi il perno della strategia di sviluppo dell'impresa. Il dispositivo consente di dare all'impresa una serie di strumenti per evolvere e gestire il cambiamento, strumenti che, identificati dal consigliere, sono destinati sia al personale operativo e d'inquadramento, sia alla direzione. È un approccio metodologico che punta quindi sulla valorizzazione del potenziale umano a tutti i livelli dell'impresa.

È un modello particolarmente adatto alle PMI, in quanto le sue caratteristiche implicano vicinanza tra le persone e tra i livelli gerarchici, cooperazione abituale per affrontare i problemi concreti e capacità di interagire con i clienti e i fornitori in modo dinamico e snello. Infine la capacità di reattività delle PMI al contesto implica anche un'attitudine alla messa in discussione interna per rispondere alle situazioni, favorevole all'applicazione del dispositivo.

Rimane tuttavia un modello adatto a un contesto e un modo operativo che prevede l'intervento di una figura esterna e consulenziale, tipico del modo di operare di AGEFOS e legato al sistema di formazione continua francese. In più richiede un livello di collaborazione tra gli attori coinvolti che può essere frenato dalla relazione con il potere esistente all'interno dell'impresa.

3.3 Il caso finlandese

Il caso *Optio*, implementato dall'Università di Helsinki, e in particolare dal Centro Palmenia, s'iscrive sia nell'azione programmatica del governo finlandese (*National Programme on Ageing Workers* 1998-2002), sia nella scia del memorandum dell'UE sul *Lifelong learning* (2000). Propone un modello di formazione destinato in via prioritaria ai lavoratori di più di 40 anni, al fine di contenerne l'uscita anticipata dal mercato del lavoro. D'altra parte s'inserisce nel quadro più ampio del sistema di formazione continua finlandese e, in particolare, in quello dell'apprendistato formativo.

Infatti in Finlandia gli adulti possono acquisire qualifiche professionali di base, o avanzate, o specializzazioni, dimostrando le proprie competenze correlate al sistema nazionale di certificazione delle competenze (repertorio). L'acquisizione di una qualifica è quindi indipendente dal modo in cui è stata raggiunta. I requisiti legati a una qualifica possono derivare dall'esperienza lavorativa e i datori di lavoro sono stati molto attivi nell'offrire ai loro dipendenti l'opportunità di conseguire la certificazione delle loro competenze. La formazione inerente la certificazione e la dimostrazione delle competenze possedute sono considerati come due processi separati. Scopo di questa divisione è permettere agli organismi di formazione di proporre percorsi formativi calibrati sui fabbisogni reali dei partecipanti, mentre la certificazione delle competenze viene effettuata secondo requisiti nazionali (Ministero dell'Educazione, 2004).

L'apprendistato formativo è una delle modalità di formazione per acquisire qualifiche professionali di base o avanzate o specializzazioni. Consente sia ai giovani, sia agli adulti di accedere allo stesso sistema di formazione. Quasi 400 qualifiche possono essere acquisite tramite l'apprendistato formativo. Il contratto di apprendistato formativo è allo stesso tempo un contratto di formazione e di lavoro a durata determinata e dev'essere corredato da un programma di studio personale (PSP). La formazione è finanziata dallo Stato.

In questo quadro generale, nell'ambito del progetto *Optio* è stato proposto a responsabili, o aspiranti responsabili di imprese, di conseguire una formazione in

apprendistato per la qualifica di tecnico o di ingegnere o ancora di qualifiche tipiche del settore sanitario (infermiere). Il modello d'intervento è stato implementato e calibrato sui fabbisogni delle imprese; si riferisce però a un sistema di certificazione nazionale. L'esperienza ha consentito inoltre di approfondire il punto di vista dei partecipanti rispetto alle competenze professionali, il *counseling* nell'ambito delle attività lavorative, la gestione dell'età e delle conoscenze tacite.

Schematicamente, quindi, dal punto di vista del lavoratore, lo scopo del progetto era di investire nella formazione di lavoratori con esperienza professionale, al fine di aumentare la loro motivazione al lavoro. Una lunga esperienza professionale senza un aggiornamento delle conoscenze non è più sufficiente oggi: questo è il motivo per cui il progetto ha enfatizzato il rapporto tra l'attività sul lavoro e le conoscenze teoriche. Invece di ripercorrere la vecchia divisione tra teoria e pratica, si sono combinati sapere esperienziale e conoscenza tacita con l'evoluzione e l'integrazione di nuove competenze professionali. Mentre, dal punto di vista delle imprese lo scopo era quello di conservare all'interno dell'azienda persone con esperienza professionale aumentandone le competenze e la produttività a un costo ragionevole e riducendo anche i pre-pensionamenti, *Optio* parte dal presupposto che, malgrado la forte richiesta di flessibilità che emerge oggi nel mondo del lavoro, la professionalità di una persona rimane una relazione personale e un legame del singolo con il mondo della produzione e del lavoro. Un individuo impiegato in una data professione può condurre il proprio lavoro ed esprimersi attraverso di esso in un modo specifico e diverso da altre persone. La qualifica o la professionalità di un individuo non può quindi essere ridotta esclusivamente al processo di lavoro, né alle sue necessità. Al contrario, conviene lasciare spazio alle persone per un reale impegno all'interno del processo. Per gli individui, quindi, le trasformazioni che coinvolgono la loro professione sono molto più difficili e complesse da gestire rispetto ai cambiamenti che impattano la struttura di produzione e, di conseguenza, quella del mestiere o della professione.

In tale ottica i saperi taciti fondati sull'esperienza professionale che fanno la 'differenza' sono molto importanti: rimandano a una nozione di expertise che non sempre i sistemi di certificazione sono in grado di valutare, in particolare quando essa è strettamente legata alla nozione di interazione o capacità di risposta.

Come già accennato, in Finlandia, per dimostrare le proprie competenze e conseguire una qualifica, i lavoratori adulti possono sottoporsi a test, e non devono esplicitare come le hanno acquisite. Si tratta di una procedura di *assessment* (valutazione delle competenze). Benché la partecipazione a test di valutazione non richieda di



aver partecipato a momenti formali di preparazione, nel caso *Optio* i lavoratori che hanno aderito al progetto sono stati invitati a partecipare a un percorso formativo secondo la modalità prevista dall'apprendistato formativo, al fine di colmare alcune carenze rispetto alle qualifiche acquisite tramite il percorso professionale, per rinforzare le proprie capacità. I dipendenti hanno partecipato a tale percorso formativo seguendo un programma d'apprendimento individuale (PSP).

La formazione è stata articolata in momenti di teoria e di apprendimento sul posto di lavoro. La teoria, che corrisponde a circa due giornate al mese, si svolge in modo collettivo, mentre la formazione in situazione di lavoro avviene durante le normali ore di lavoro, tramite momenti di consulenza erogati da altri dipendenti la cui esperienza e qualifica sono riconosciute all'interno dell'azienda. Quindi la vecchia divisione tra teoria e pratica è drasticamente rovesciata e il percorso enfatizza soprattutto l'esperienza e la conoscenza tacita. Più concretamente, l'intero processo di apprendimento si è svolto in tre macro-fasi:

- una fase di promozione;
- una fase di orientamento;
- una fase di apprendimento e studio, svolta in alternanza tra momenti teorici e momenti *on the job*.

La fase di promozione mira ad esplicitare l'approccio prescelto e sottolinea in particolare ai candidati i metodi di apprendimento privilegiati: valutazione dell'esperienza professionale pregressa, situazione attuale sul posto di lavoro, apprendimento all'interno di un gruppo di lavoro costituito da pari, rapporto con lo studio, riflessione

sul proprio operato. Tale fase si svolge attraverso interviste ai candidati potenziali per verificarne le motivazioni, visite in impresa da parte dei formatori dei centri di apprendistato per capire se l'ambiente si presta all'approccio proposto, firma infine di un contratto tra i dipendenti (che entrano nel processo) e il proprio datore di lavoro, e scelta, da parte dell'azienda, di un mentor³/counselor sul posto di lavoro.

La fase di orientamento dura 9 giorni e mira a fissare gli obiettivi dell'apprendimento e i ritmi di apprendimento del singolo. Sostanzialmente durante questa fase per i partecipanti si tratta di capire qual è il proprio stile di apprendimento, verificare quali sono le eventuali difficoltà nell'imparare, praticare e approfondire le proprie capacità comunicative, partire dalla propria esperienza per costruire un rapporto adeguato tra argomenti teorici e pratici, elaborare il cosiddetto *life map*⁴ (mappa di vita), redigere il proprio piano personale di studio stabilendo quali argomenti affrontare nei momenti di formazione teorica presso il centro di formazione e quali sono quindi le proprie carenze teoriche, cosa può invece essere imparato durante le ore di lavoro, quali sono insomma i propri fabbisogni formativi chiaramente espressi e autovalutati. Durante la fase di orientamento sono anche previste 5 giornate di insegnamento pratico relativo all'ICT. Lo scopo di tale formazione non è tanto di dare nozioni rispetto alle nuove tecnologie informatiche, bensì di fare capire ad adulti con più di 40 anni che possono imparare a padroneggiare tale strumento. Si tratta quindi di una formazione che parte effettivamente dal livello già acquisito dalle persone e tende a portarle a un livello superiore.

Globalmente, quindi, la fase di orientamento permette ai partecipanti di chiarire i propri punti di forza e di debolezza e di iniziare un processo di autovalutazione che proseguirà durante tutto il percorso di apprendimento.

La fase di apprendimento e studio è strutturata secondo un modello di miglioramento continuo. Infatti si inizia con lo stabilire le competenze richieste per conseguire la qualifica mirata paragonata al PSP dello 'studente' durante una discussione sul posto di lavoro tra il mentor, il partecipante ed il formatore del centro di formazione esterna. Chiaramente stabilite le competenze da acquisire e dove (centro di formazione/sul posto di lavoro/ in autoapprendimento) il partecipante prosegue

3 Il *mentor* è individuato all'interno dell'ambiente di lavoro per le sue competenze consone al percorso di apprendimento da compiere. Il *mentor* riceve una formazione di 40 ore per imparare a rapportarsi allo 'studente' e sostenerlo nel suo percorso di apprendimento.

4 Per *life map* si intende un questionario che permette di definire in funzione degli impegni di lavoro del singolo, dei suoi impegni famigliari, delle sue attività nel tempo libero, quanto tempo può dedicare realisticamente al suo piano di studio personale e quindi quanto tempo gli occorre per conseguire gli obiettivi mirati. È uno strumento che permette al singolo di visualizzare l'impegno che lo attende.

quindi nello studio utilizzando l'insieme delle risorse messe a sua disposizione (momenti teorici presso il centro di formazione esterno, momenti di apprendimento *on the job*, momenti di autoformazione basata sul *distance learning*). Questo periodo di studio è concepito sotto forma di ciclo, ogni ciclo si conclude con una serie di test destinati a misurare la o le competenze acquisite durante il periodo e stabilite all'interno del proprio PSP. Sono previsti in media 5 cicli e quindi 5 momenti di test. Va sottolineato che i test sono eseguiti da un centro di valutazione diverso dal centro di formazione esterno.

I momenti di formazione presso il centro di formazione esterno sono sempre momenti collettivi, in cui si parte da un problema concreto incontrato sul posto di lavoro per risalire ai concetti teorici. La fase di apprendimento e le ripetizioni dei cicli può durare da un minimo di 18 mesi a un massimo di 3 anni in funzione della qualifica da acquisire.

La conclusione dell'intervento formativo prevede i test finali, che danno accesso al conseguimento della qualifica.

In sostanza, l'impianto messo a punto nell'ambito del progetto *Optio* mira a passare da un sistema di orientamento all'apprendimento a un sistema di apprendimento orientato allo studente, proponendo in ogni fase di partire dall'esperienza acquisita. In tale ottica si configura quindi come un modello di *apprendimento esperienziale*, destinato a priori agli adulti. Tenuto conto del fatto che uno degli obiettivi iniziali del progetto *Optio*, a cui hanno partecipato globalmente 180 persone, era di migliorare il sistema di apprendimento destinato agli adulti in situazione di lavoro, l'équipe didattica ha quindi valutato l'impianto di apprendimento proposto chiedendo ai partecipanti di esprimere il proprio punto di vista rispetto ad alcuni argomenti considerati i principi conduttori del modello delineato, quali: le competenze professionali, la figura del mentor, la gestione dell'età e le conoscenze tacite. L'elaborazione dell'insieme delle interviste mette in evidenza alcuni aspetti interessanti. Innanzitutto i partecipanti pensano che le competenze tecniche e quelle sociali vanno di pari passo e sono ambedue necessarie per svolgere in modo adeguato il proprio lavoro. Pensano inoltre che chi ha una lunga esperienza lavorativa riesce a riportare meglio i contenuti teorici visti durante l'apprendimento con la pratica lavorativa.

La figura del mentor in azienda ha ricevuto critiche: viene sottolineata una mancanza di chiarezza del ruolo, nonché la scarsità di tempo, nella situazione lavorativa, per svolgere appieno tale funzione. Rispetto alla questione dell'età, essa viene correlata al concetto di esperienza. Secondo i partecipanti, il mentor consente al singolo lavoratore di avere un'immagine complessiva del proprio lavoro e quindi

di agire al meglio all'interno del processo produttivo. Viene sottolineato il fatto che i più giovani hanno spesso maggiore padronanza delle nuove tecnologie, ma non sempre hanno una chiara visione dell'intero processo di lavoro. Di conseguenza è nata l'idea di comporre équipe di lavoro intergenerazionali che combinino l'insieme delle competenze e delle capacità esistenti all'interno dell'impresa, compito che viene richiesto al management.

Questa raccomandazione viene riproposta dai partecipanti quando gli viene chiesto come trasferire il bagaglio delle conoscenze tacite: il miglior modo di formare le persone è di mettere insieme esperti con soggetti alle prime armi. Inoltre viene sottolineato come in un gruppo di lavoro composto da due persone, di cui una con molta esperienza e una con poca, si crea una relazione di scambio, di dare e ricevere reciproco.

In conclusione, il modello di apprendistato proposto da *Optio* appare particolarmente interessante, in quanto applica, agli adulti che hanno esperienza nel mondo del lavoro e sono inseriti in azienda, un approccio normalmente destinato a soggetti in fase di formazione iniziale. In tale ottica l'apprendistato diventa un dispositivo per consentire alle persone di acquisire una qualifica e una certificazione già in parte costruite attraverso l'esperienza lavorativa maturata. Poggia quindi in gran parte sulla valutazione dei potenziali del singolo e sul 'saper fare' acquisito (tacito e implicito). Benché fortemente centrato sulla persona, risponde ad obiettivi aziendali e permette, attraverso il conseguimento di un titolo di studio (riconosciuto al livello nazionale) e un percorso di studio per lo più fatto e sostenuto dall'azienda, di dare un riconoscimento effettivo al singolo agendo direttamente sulla sua motivazione al lavoro. Rimane tuttavia un modello fortemente condizionato dal contesto operativo esterno, in quanto legato all'esistenza di un sistema di repertorio di competenze professionali abbinato a un sistema di valutazione e certificazione indipendente, di valenza nazionale. Infine il sistema di valutazione basato su batterie di test, più che su messa in situazione per un *assessment* delle competenze acquisite, appare per certi versi poco adatto a un pubblico di adulti spesso avulsi dalle procedure di esame di taglio scolastico.

Dall'analisi dei tre casi di studio europei emergono quindi forti principi comuni, quali:

- modelli in cui la formazione viene declinata in apprendimento;
- percorsi di apprendimento basati sulla risoluzione di problemi concreti e interni all'azienda;
- modelli di apprendimento che privilegiano le attività e il fare per apprendere e in cui la teoria serve a rinforzare l'appreso;

- modelli di apprendimento in cui viene fatto ampio spazio all'imparare ad imparare;
- modelli in cui la figura del docente è ridimensionata a favore di altre figure, come il tutor/mentor o moderatore, ovvero la figura che sostiene il processo di apprendimento;
- modelli d'intervento in cui la formazione è uno degli aspetti all'interno di una dinamica più ampia di cambiamento/aggiornamento all'interno dell'azienda;
- approcci che vedono quasi sempre l'intervento di un soggetto esterno (ad esempio il consigliere) che aiuta a costruire il percorso formativo.

4. L'ICT a sostegno dell'apprendimento e delle comunità di pratica

Sono stati presi in considerazione tre casi: i progetti *Telelavoro* nelle PMI, *E-Rural Learning Portal* e *E-man@ger* nelle PMI, tutti sviluppati in Italia. I tre progetti si avvalgono di strategie di formazione *blended* e mirano ad analizzare il valore aggiunto che le tecnologie della comunicazione e dell'informazione possono introdurre nella formazione all'interno delle piccole e medie aziende italiane.

L'analisi dei casi studio è avvenuta esplorando i siti Internet relativi agli enti che hanno realizzato i progetti e per mezzo dei documenti reperiti in Rete tramite apposite parole chiave. Inoltre, nel caso delle esperienze *E-rural learning Portal* ed *E-man@ger* nelle PMI sono state condotte interviste telefoniche finalizzate a raccogliere informazioni sugli aspetti principali del progetto.

Le modalità di analisi dei casi studio italiani sono identiche a quelle utilizzate per censire le esperienze di formazione europee riportate precedentemente. L'analisi ha consentito di identificare buone prassi e modelli formativi trasferibili anche a contesti diversi. Innanzitutto, e come illustrato dal progetto *E-Rural*, i casi analizzati presentano similitudini e modalità d'intervento vicine a quelle già incontrate. Per esempio, il progetto *E-Rural*, che si avvale di un percorso formativo caratterizzato da un approccio integrato (*blended*) e alterna momenti formativi in presenza a momenti formativi a distanza, segue le stesse metodologie delle esperienze analizzate in precedenza, arricchite però dall'apporto della rete web.

Nel caso di *E-Rural*, la modalità *e-learning* è stata scelta per affiancare i servizi personalizzati di consulenza, per superare i gap di conoscenze e informazioni, per accelerare l'aggiornamento professionale e per perseguire lo sviluppo di nuove competenze, necessarie al mondo produttivo nel settore agricolo. La formazione in presenza, invece, è stata affiancata alla formazione *e-learning* per superarne i limiti e per raggiungere con maggiore efficienza ed efficacia gli obiettivi formativi posti.

I percorsi formativi per tutti i destinatari si articolano in attività ed eventi didattici con uso, sia in presenza sia a distanza, di comunità d'apprendimento, dell'apprendimento autonomo, dell'apprendimento collaborativo e assistito, delle esercitazioni o della sperimentazione con sviluppo di *project work*.

In riferimento al modello andragogico, *E-Rural* ha previsto due tipologie di apprendimento: formale e informale. Il primo avviene attraverso un'offerta formativa strutturata in corsi WBT (*Web Based Training*) e servizi di supporto, assistenza e consulenza erogati a distanza e in aula, con specifiche attività :

- tutoriale sia in aula, attraverso l'utilizzo di slide, sia a distanza, per mezzo di moduli strutturati in corsi WBT e altro materiale fruibile on-line;
- analisi di uno o più casi di studio. Una volta che il caso di studio è stato illustrato in classe, esso diventa oggetto di una discussione on-line tramite forum. Il tutor ed eventuali esperti stimolano e incoraggiano i corsisti a un ulteriore approfondimento del caso, fornendo loro input precisi e delimitati;
- esercitazioni o project work. Gli esercizi o project work sono definiti in classe e assegnati a piccoli gruppi di lavoro. Il lavoro è condotto a distanza e coordinato e monitorato da un tutor. Il tipo di consegna è legato a un concreto problema di lavoro. I risultati dei project work sono condivisi dai corsisti per mezzo di un forum;
- testimonianze dirette. Gli eventi presentati nella classe in presenza o per le attività on-line (video testimonianza) includono la presentazione di una o più testimonianze su esperienze o problemi particolarmente significativi.

Il secondo (apprendimento informale) avviene in contesti differenti da quelli formali e si sviluppa mediante attività da svolgere. L'elemento che concorre a una valutazione positiva del progetto *E-Rural* è l'elevata soddisfazione dei partecipanti espressa durante i focus group organizzati nei 4 Paesi membri che hanno preso parte alla sperimentazione. I partecipanti si sono mostrati soddisfatti per diverse ragioni:

a) il portale ha cercato di erogare e trasmettere contenuti legati alla realtà lavorativa dell'utente, le informazioni sono molto attuali e legate a un preciso contesto lavorativo, quello agricolo. La pertinenza dei contenuti e il senso di appartenenza a una comunità hanno stimolato i partecipanti a superare le resistenze, ad abbattere le barriere cognitive e ad avvicinarsi a un mondo completamente nuovo;

b) la metodologia formativa è stata in grado di valorizzare l'apprendimento di tipo informale che dovrebbe caratterizzare qualsiasi intervento formativo destinato agli adulti.

Le aree del portale *my information* e *my knowledge* facilitano questo tipo di apprendimento; la prima perché consente all'utente di scegliere i materiali informativi a lui più utili, la seconda perché offre l'opportunità di mettere in rete materiali che lui stesso ritiene utile condividere con la comunità, di rendere nota la propria esperienza o problema e di risolverla grazie all'aiuto del gruppo. Non sono escluse dal portale attività formali, quali i corsi di formazione, i seminari e i convegni a cui gli utenti possono partecipare e di cui viene data ampia diffusione;

c) le strategie formative sono ricorse a un approccio di tipo *blended* particolarmente apprezzato tra gli addetti del settore agricolo che hanno l'esigenza di incontrarsi per rafforzare il senso di appartenenza a una comunità. Lezioni in aula si sono affiancate a moduli WBT erogati a distanza. Tuttavia, anche nel caso di attività erogate a distanza, i progettisti hanno prestato massima attenzione alla dimensione collaborativa della conoscenza inserendo i servizi di *community* quali i forum e le mailing list. La presenza di un tutor, inoltre, è stata preziosa, in quanto ha fornito continui stimoli allo scambio di idee, opinioni, esperienze e buone pratiche tra i partecipanti. La motivazione a prender parte ad attività informative e formative è stata piuttosto elevata, come mostrato dai commenti positivi elaborati dai corsisti durante i focus group.;

d) gli strumenti di valutazione adoperati durante i corsi, project work, casi di studio, simulazioni sottolineano la dimensione esperienziale dell'apprendimento. I partecipanti si avvicinano alla Rete se ne vale davvero la pena, sono motivati ad apprendere se osservano che le conoscenze apprese sono utili alla risoluzione di concreti problemi di lavoro. Le modalità di valutazione e di lavoro utilizzate hanno enfatizzato questo aspetto e contribuito a motivare i corsisti a condividere con altri le proprie idee ed esperienze.

Il progetto *E-man@ger*, promosso da Fondirigenti e finalizzato a individuare le condizioni ottimali per un uso efficace della FAD da parte di dirigenti e imprenditori di PMI italiane, mette invece in evidenza il valore aggiunto legato all'uso della Rete.

Sintetizzando i dati raccolti nelle quattro Regioni che hanno partecipato alla sperimentazione, emerge che malgrado la scarsa abitudine dei partecipanti a usufruire di corsi in *e-learning* (tre quarti del campione intervistato non ne aveva mai seguiti di questo tipo), sono apprezzate le caratteristiche e i vantaggi dei prodotti formativi proposti, espressi in termine di facilità d'uso, chiarezza dei contenuti, possibilità di effettuare test, simulazioni, project work e di interagire con esperti, e flessibilità nei tempi di utilizzo. Dato, questo, che conferma la domanda del mondo delle PMI a disporre di impianti formativi basati sulla sperimentazione e sull'apprendimento condiviso già visto in precedenza.

Tra gli svantaggi percepiti, vengono sottolineati invece la mancanza di un contatto diretto con il docente, la difficoltà a personalizzare i contenuti in funzione delle proprie esigenze personali e, soprattutto, la scarsità di tempo a disposizione del partecipante.

La possibilità di poter scegliere il momento e il luogo per seguire i corsi, caratteristica peculiare dell'*e-learning*, è stata considerata un fattore positivo. Tuttavia, alcuni partecipanti non si sono detti d'accordo, perché in aula si è 'obbligati' a dedicarsi alla formazione, mentre avere la possibilità di seguire un corso da casa tende a rimandare l'apprendimento, dato che sicuramente testimonia in favore dell'approccio *blended*.

Tutti i partecipanti hanno infatti sottolineato che i corsi sperimentati sono stati considerati utili come approccio propedeutico o momenti di un percorso formativo integrato con altre iniziative di formazione che potevano prevedere l'uso dell'aula.

I suggerimenti migliorativi espressi dai partecipanti hanno riguardato soprattutto la parte contenutistica dei corsi. Sebbene il giudizio sul grado di utilità del *courseware* proposto oscilli tra il sufficiente e il buono, la maggioranza dei partecipanti ritiene che quanto appreso difficilmente può essere direttamente applicato ai problemi e alle esigenze della propria azienda. In particolare, è emersa una richiesta d'integrazione dei contenuti con materiale didattico di supporto (dispense, libri, riviste, etc.) e soprattutto d'interazione e confronto con esperti e studiosi degli argomenti proposti. Suggerimenti migliorativi hanno riguardato anche i test e le simulazioni che, in alcuni casi, sono apparsi troppo scolastici e poco stimolanti per la verifica del proprio apprendimento. Tutti i partecipanti hanno infatti concordato sull'importanza dello sviluppo e dell'implementazione dell'interattività attraverso simulazioni più accattivanti, project work e casi aziendali che permettano una concreta verifica di quanto studiato, coinvolgendo maggiormente il fruitore. Riguardo ai servizi di community (forum, chat, tutoring), quest'ultimo è stato giudicato soddisfacente e il suo supporto efficace e assiduo durante tutta la sperimentazione.

Nel progetto *E-man@ger* è possibile rinvenire un ulteriore elemento positivo, in quanto il modello di formazione proposto punta al superamento dei confini definiti dalla singola organizzazione aziendale, dichiarando quali referenti dei propri percorsi formativi le comunità professionali accomunate da un insieme di individui che ricoprono ruoli lavorativi simili. Il modello condivide, quindi, la costituzione di comunità di pratiche e di apprendimento che stimolano la formazione continua e permanente. Nei casi italiani illustrati, gli elementi ritenuti positivi dai partecipanti sono quindi:

- l'aver realizzato piani formativi *blended*;

- l'aver valorizzato l'aspetto dell'apprendimento informale attraverso le comunità di pratiche;
- l'aver coinvolto i diversi attori del sistema nel condividere la progettazione, la realizzazione e l'evoluzione del progetto.

A questi si aggiunge un ulteriore elemento, per noi importante: quello di aver favorito la creazione di comunità di pratiche interaziendali.

5. Elementi da privilegiare per un modello adatto al contesto italiano

Illustrati i casi europei presi a modello e delineate le istanze teoriche di efficacia di percorsi di formazione rivolti agli adulti in situazioni di lavoro, è possibile a questo punto identificare un insieme di elementi che a nostro avviso incidono sull'efficacia di un'azione formativa, allo scopo di definire un modello operativo per la progettazione di azioni formative efficaci per la PMI italiana.

5.1. Istanze relative alla committenza

a) Il successo di un intervento formativo dipende dalla stretta integrazione tra bisogni della committenza e bisogni del lavoratore, solo in tal modo è possibile sviluppare nei soggetti una motivazione intrinseca alla formazione (come previsto dal modello andragogico).

b) Il successo di un intervento formativo dipende dall'atteggiamento assunto dalla committenza verso la formazione stessa. La committenza deve essere resa pienamente consapevole dei costi della 'non formazione'. Una committenza motivata e consapevole può creare quelle condizioni di contesto (ad esempio risorse messe in campo, disponibilità a mettere in discussione e a modificare le procedure organizzative, qualora queste si dimostrino poco efficienti, etc.) in cui l'intervento formativo può avere esito positivo e indurre non solo reazioni positive di gradimento e di apprendimento, ma anche un vero e proprio cambiamento nelle pratiche operative correnti dei soggetti formati.

c) Il successo dell'intervento formativo dipende dalla possibilità della committenza d'individuare un responsabile unico del progetto di formazione in grado di seguire l'intervento, tutelarlo e gestire i rapporti tra formatori e committenza, tra destinatari e committenza e, in caso di problemi, tra formatori e destinatari. Tale figura deve seguire tutte le fasi dell'intervento a partire dal progetto, fino alla costruzione dei

moduli didattici, alla conduzione della formazione e alla valutazione delle ricadute.

5.2. Istanze relative ai destinatari

a) Chi impara deve essere ‘soggetto’ degli eventi di formazione e non semplice ‘oggetto’ di un intervento formativo (caso tedesco). Ciò implica un ruolo attivo, propositivo, consapevole e motivato del discente.

b) Anche per le mansioni puramente esecutive, il conseguimento di una competenza è legato all’acquisizione di consapevolezza delle proprie strategie (che guidano i comportamenti messi in atto) e dei motivi che stanno alla base di queste. Suggerimenti importanti derivano dagli studi sulla metacognizione e dal caso tedesco.

c) Il presupposto da cui partire nel progettare e condurre l’intervento formativo è che i soggetti in formazione, se lavoratori esperti, siano competenti nel proprio lavoro (si vedano i suggerimenti dell’andragogia, il caso tedesco e il caso francese). L’intervento formativo deve quindi puntare a estrarre, sistematizzare, rendere esplicita una competenza tacita, integrandola dove serve con conoscenza esplicita, più che a dare nuove nozioni.

d) L’induzione di percorsi di autoriflessione e autovalutazione è l’elemento che valorizza, sistematizza e concettualizza l’esperienza, trasformandola in competenza. L’obiettivo è portare al riconoscimento esplicito, da parte del lavoratore, delle risorse da lui possedute, delle sue strutture di interpretazione, delle sue strutture di azione e delle sue strutture di autoregolazione.

e) Anche se pensati per i lavoratori più anziani, gli interventi formativi dovrebbero coinvolgere *tutti* i lavoratori interessati a una data funzione, per evitare l’insorgere di meccanismi di competizione e demotivazione, con conseguenti dinamiche negative all’interno dell’azienda (caso tedesco e caso francese).

f) La formazione dovrebbe coinvolgere gruppi intergenerazionali: le giovani generazioni potrebbero avvicinare le generazioni precedenti, ad esempio, all’uso delle tecnologie infotelematiche, le generazioni precedenti potrebbero mettere a disposizione expertise preziose in numerosi casi di problem solving in situazione, descrivendo casi paradigmatici e strategie di soluzione (caso finlandese: costruzione reciproca di fiducia e rispetto).

g) La ‘messa in Rete’ della propria esperienza e la sua diffusione e valorizzazione, può essere uno strumento per pubblicizzare i servizi offerti dalla propria azienda. Questo effetto può fornire la motivazione per la partecipazione dei soggetti (e delle imprese) alla comunità di pratica on line (caso *E-Rural*).

h) Per favorire i processi di consapevolizzazione del soggetto in formazione, può essere utile l'adozione di un 'libretto della formazione', ossia un diario di bordo, applicabile a uno o più interventi formativi, che descrive non solo 'cosa' il soggetto ha imparato, ma anche, e soprattutto, 'come' l'ha imparato, quali sono le strategie a lui più consone, le esperienze più significative, le modalità per lui maggiormente efficaci ed efficienti per apprendere.

5.3. Istanze relative alle caratteristiche dei formatori

a) Il superamento della figura del formatore come 'docente in lezione frontale' o espositore di materiali didattici, per passare a una figura di formatore come tutor, coach o mentor. Questa figura deve affiancare, accanto a competenze tecnico-specialistiche, anche competenze di ordine didattico e pedagogico, dato che il suo compito non è quello di trasmettere conoscenze (già codificate e messe sotto forma di moduli formativi dal progettista didattico e dall'esperto di contenuto), ma di:

- 1) portare il soggetto in formazione alla piena espressione del suo potenziale di apprendimento (*azione maieutica*);
- 2) agire sul soggetto in modo da sviluppare la motivazione intrinseca alla formazione (*azione motivante*);
- 3) sviluppare le capacità di autoriflessione e autodirezione del soggetto in formazione, favorendone l'autonomia di pensiero e di azione (*azione metacognitiva*).

b) Il limite espresso dall'allievo in un determinato intervento formativo non è un handicap, ma un elemento su cui lavorare, su cui intervenire in modo mirato per aumentare il potenziale di apprendimento del soggetto. Il formatore-coach/tutor/mentor deve quindi rappresentare un punto di riferimento che va oltre la pura e semplice assistenza nella formazione, ma estende la sua azione maieutica anche all'esterno di tale rapporto.

c) Il formatore può continuare la sua azione iniziata in percorsi formativi in presenza diventando tutor in Rete, e continuare a seguire i soggetti in formazione con una progressiva operazione di sostegno. Trasferita la sua azione in Rete, il formatore può favorire i contatti tra gruppi di formazione appartenenti ad aziende diverse, fino alla creazione di una vera e propria comunità di pratiche.

d) Le figure dei coach/tutor/mentor possono essere individuate tra dipendenti anziani, carismatici, dotati di sensibilità pedagogica e disposti ad avere un ruolo

da coach/tutor/mentor negli interventi formativi in questione. Nel modello che proponiamo, chiameremo questa figura tutor aziendale.

5.4. Istanze relative ad obiettivi e prerequisiti

a) Anche nell'apprendimento di prestazioni che apparentemente potrebbero essere caratterizzate dal mero aspetto esecutivo, l'obiettivo dev'essere quello di sviluppare la competenza e l'autonomia decisionale in un'ottica di empowerment del soggetto che apprende. Ciò si realizza puntando a spiegare sempre il *perché* di una certa scelta (secondo i principi dell'andragogia) e cercando di sviluppare il livello di consapevolezza del soggetto in relazione alle azioni che compie. Accanto agli obiettivi puramente 'operativi' (imparare a 'fare' determinate cose), devono essere presenti obiettivi che implicino la riflessione e lo sviluppo di strutture d'interpretazione, d'azione, di autoregolazione, che offrano quindi come 'sottoprodotto' della formazione su un dato argomento anche l'aumento della capacità di autodirezione del proprio apprendimento, di riflessione sulla propria azione e sulla consapevolezza dei propri limiti e potenzialità.

b) Nel perseguire obiettivi di competenza, si lavora direttamente sulla capacità di apprendere dei soggetti e sulla trasferibilità dei loro saperi, quindi sull'adattabilità di questi a nuove situazioni professionali, aumentandone la capacità di risposta adeguata ai cambiamenti.

c) Gli obiettivi dell'intervento formativo devono essere fondati su problemi che nascono nel contesto aziendale e che gli stessi soggetti in formazione propongono. In alternativa, se i problemi da cui partire sono proposti dalla dirigenza, i soggetti in formazione devono riconoscerli come significativi (vedere i suggerimenti dell'andragogia, dell'*Instructional Design*, e i casi tedesco e francese).

d) Dopo aver identificato un problema significativo su cui lavorerà la formazione, è necessario derivare da esso le carenze di competenza, definendo un profilo di competenza attuale (prima della formazione) e un profilo di competenza atteso (necessario per poter risolvere il problema). Il profilo di competenza attuale deve essere compatibile con quello che rappresenta i prerequisiti dell'intervento formativo.

e) Il progettista didattico deve aiutare l'esperto ad esplicitare la sua conoscenza tacita e a renderla in una forma didatticamente fruibile ed efficace. L'esperto dev'essere aiutato a ragionare in termini di problemi e soluzioni e giungere a formulare casi paradigmatici di 'buone pratiche' e 'pratiche meno buone', attingendo alla propria esperienza e/o utilizzando la propria creatività.

5.5. Istanze relative alla strutturazione dei contenuti

a) I materiali didattici (contenuti strutturati) definiscono le attività consigliate dall'esperto e dal progettista didattico e mettono a disposizione conoscenze e stimoli da cui far partire segmenti di percorsi formativi.

b) Sulla base del profilo di competenza atteso, da cui parte l'intervento formativo, si potranno cercare le competenze necessarie per la progettazione e l'implementazione di moduli formativi (all'interno dell'azienda, se presenti, o all'esterno, ad esempio in centri di formazione), e definire le figure di tutor e mentor.

c) Anche se i contenuti devono essere 'tagliati' sulla soluzione di problemi specifici, non bisogna dimenticare che una formazione più ad ampio raggio può offrire ai soggetti in formazione capacità di base e trasversali, oltre a strumenti per esplicitare al meglio il proprio potenziale di apprendimento. Deve quindi essere possibile, per i soggetti che lo desiderano, avere l'opportunità di approfondire le teorie utilizzate, anche attraverso ricerche e approfondimenti personali, utilizzando materiali cartacei o reperiti in Rete. Altre forme di approfondimento possono derivare dall'integrazione dei contenuti proposti con ulteriore materiale didattico di supporto (dispense, libri, riviste, etc.) e, soprattutto, dalla possibilità d'interazione e confronto (in Rete) con esperti e studiosi che si occupano degli argomenti proposti (caso *E-man@ger*).

5.6. Istanze relative alle strategie formative

a) La formazione deve partire dal mettere i discenti di fronte a un problema per loro significativo, indurli a formulare soluzioni (anche sulla base della propria esperienza) e a confrontarsi con colleghi e formatori, difendendo le soluzioni proposte, sistematizzandole e migliorandole via via che il confronto procede e aggiunge nuovi elementi di teoria (ad esempio in momenti di apprendimento 'formale') o di esperienza (ad esempio in scambi con i colleghi del gruppo di formazione o con i membri della comunità di pratiche). Le strategie formative devono fungere da ausili per l'attivazione e la conduzione efficace di questo processo.

b) Per essere maggiormente efficace e venire incontro ai problemi specifici, l'intervento formativo deve utilizzare più strategie in modo combinato, in relazione agli obiettivi dell'intervento e alle caratteristiche dei destinatari. La combinazione di strategie va pensata in modo da valorizzare il potenziale di apprendimento dei soggetti, la motivazione alla formazione, le capacità metacognitive.

c) L'azione compiuta dal soggetto nel corso della formazione non deve mai essere disgiunta dalla riflessione su di essa, prima, durante e dopo. L'azione senza riflessione non provoca apprendimento significativo ma, tutt'al più, apprendimento meccanico.

d) Le strategie formative devono puntare sull'interazione e sullo scambio, in una duplice ottica: *aziendale* (gruppo di formazione interno) e *interaziendale* (comunità di pratiche). La trasmissione di contenuti dev'essere mirata a colmare lacune molto specifiche e utilizzata come fase di acquisizione di elementi da utilizzare in successivi momenti d'interazione e d'azione.

e) I soggetti del gruppo di formazione devono diventare loro stessi *prosumer* (produttori + consumatori) di formazione. La formazione dev'essere basata su modalità attive che facciano seguire alla ricezione di contenuti la produzione, singola o cooperativa, di elaborati e artefatti, su cui i discenti verranno valutati. Tale strutturazione consente e stimola ogni membro del gruppo di formazione ad essere *discente* nei confronti dei colleghi più esperti e *formatore* nei confronti dei colleghi meno esperti. La formazione deve quindi avere i connotati di uno scambio tra pari (vedere i casi tedesco e francese), volto al conseguimento di un obiettivo finale comune che sarà oggetto di valutazione.

f) Lo scambio dev'essere finalizzato alla strutturazione dell'esperienza e all'individuazione di buone pratiche. Il superamento dei meccanismi di autoreferenzialità (che si possono avere nel piccolo gruppo o nel gruppo di formazione 'chiuso') può essere ottenuto proponendo criteri di qualità 'esterni' (ad esempio forniti dall'esperto che ha contribuito alla stesura dei materiali didattici) o aprendo lo scambio a una dimensione interaziendale, ad esempio attraverso il sito Internet di condivisione, previsto dal modello qui proposto.

g) È importante prevedere forme di eterodirezione delle attività dei soggetti in formazione e momenti di monitoraggio e verifica di quanto fatto e/o acquisito, e ciò vale in misura maggiore per gli interventi che fanno uso dell'*e-learning* e del *complex learning*.

La possibilità di poter scegliere il momento e il luogo per seguire i corsi, caratteristica peculiare dell'*e-learning*, è sicuramente un fattore positivo nella conduzione dell'intervento formativo, tuttavia possono esservi partecipanti che esplicano al meglio il loro potenziale quando dispongono di una marcata eterodirezione dei loro percorsi formativi: in aula si è 'obbligati' a fare formazione, mentre avere la possibilità di seguire un corso da casa può portare a rimandare i momenti di apprendimento (caso *E-man@ger*).



5.7 Istanze relative alle strategie di valutazione

a) La valutazione deve puntare a monitorare non solo il gradimento per la formazione, ma anche gli apprendimenti conseguiti in termini di competenze ottenute (e non semplici conoscenze ripetute meccanicamente e abilità puramente esecutive) e la ricaduta di questi sulle concrete pratiche lavorative. Ciò si ottiene rendendo oggetto di valutazione anche la capacità del soggetto in formazione di riflettere sulle proprie strategie (d'azione ma anche di apprendimento) e di utilizzare quanto appreso in modo consapevole. L'obiettivo della valutazione consiste perciò nello stimolarlo alla riflessione su quanto mette in atto, più che nel controllare che 'abbia imparato qualcosa'.

b) La formazione deve prevedere momenti di valutazione intermedia (eterovalutazione, autovalutazione o valutazione tra pari, ad esempio attraverso l'analisi di processi e prodotti e la loro discussione), ma soprattutto un momento di valutazione finale, esplicito fin dall'inizio dell'intervento formativo e concordato con i soggetti in formazione, il quale è utile sia a scopo proattivo (ossia come stimolo all'apprendimento durante l'intervento formativo), sia come 'sfondo integratore', in grado di assegnare senso e dare praticità all'azione formativa (si vedano i suggerimenti della valutazione formatrice).

In tal caso, per i partecipanti dev'essere chiaro che tutte le attività dell'intervento formativo sono volte alla produzione di un elaborato finale (prodotto, relazione, etc.) che verrà esaminato secondo i canoni della valutazione di competenze e che porterà a un giudizio finale su quanto ciascuno ha ottenuto dall'intervento formativo stesso.

c) Negli interventi formativi che prevedono la produzione cooperativa di elaborati, oggetti di valutazione devono essere:

- 1) la qualità del prodotto finale (elaborato);
- 2) la qualità dei processi, individuali e di gruppo, che hanno portato alla costruzione dell'elaborato;
- 3) l'apporto, anche in termini di impegno, creatività, supporto ai colleghi, che i singoli membri del gruppo cooperativo hanno fornito nella progettazione e implementazione dell'elaborato.

5.8. Istanze relative al contesto formativo

a) Il successo di un intervento formativo dipende dalla possibilità, offerta dal contesto, di mettere in atto interventi di *learning is the job*, ossia momenti di formazione che partono da problemi ritenuti significativi e urgenti dal gruppo di formazione, e mirano a risolverli (cambiamento positivo delle condizioni di lavoro attraverso la formazione). In tal modo la formazione ha la concreta possibilità di non essere percepita come cosa 'altra' rispetto al lavoro, ma come parte integrante del processo di lavoro stesso.

b) Apprendere nuove pratiche operative attraverso la formazione non serve a nulla se il soggetto formato non ha potere di incidere sulle procedure organizzative aziendali. Se le decisioni vengono prese da soggetti esterni al gruppo di formazione (in primo luogo la committenza, ma anche altri attori operanti nell'organizzazione) possono ingenerarsi pericolosi attriti. È importante quindi che il contesto aziendale recepisca le istanze provenienti dalla formazione e sia flessibile al cambiamento: solo in questo caso la formazione ha effettive possibilità di innescare processi migliorativi, che coinvolgano tutti gli *stakeholders* in questione (caso tedesco).

c) Il successo di un intervento formativo dipende dall'instaurarsi di un buon 'clima di formazione', che a sua volta dipende:

- 1) dall'instaurarsi di un clima non competitivo tra i membri del gruppo di formazione (in caso contrario gli scambi tra pari si riducono ad operazioni puramente 'di facciata');
- 2) dalla capacità dei formatori di gestire eventuali conflitti che nascono nel gruppo di formazione;
- 3) dalla capacità dei formatori di avviare e sostenere la motivazione intrinseca dei membri del gruppo di formazione;
- 4) dall'attenzione che progettisti didattici e formatori pongono ai bisogni dei membri del gruppo di formazione.

d) Il lavoratore che mette a disposizione esperienza, competenza e tempo anche extralavorativo per lo studio e l'approfondimento delle tematiche di formazione e per l'ideazione di soluzioni originali, dev'essere opportunamente remunerato e incentivato per questo. Difficilmente un lavoratore o un'azienda sarebbero disposti a condividere con altri lavoratori o altre aziende le proprie competenze senza un adeguato ritorno economico (o altri vantaggi paragonabili). È necessario promuovere interventi sul contesto di formazione interaziendale che sottolineino come la competenza (o anche la semplice conoscenza) ha un valore e quindi un costo. Non si può avere circolazione di conoscenza/competenza senza una corrispondente circolazione remunerativa.

e) Oltre alle agevolazioni previste per i lavoratori esperti che assumono il ruolo di tutor/mentor, è necessario prevedere strumenti contrattuali e finanziari che agevolino il tirocinio dei giovani lavoratori in formazione presso le aziende (ad esempio con affiancamento a lavoratori più anziani). Ciò significa prevedere strumenti di certificazione delle competenze acquisite attraverso il tirocinio in azienda (*apprenticeship training*, si veda il caso finlandese), oltre che di monitoraggio, per accertarsi che il suddetto tirocinio sia un'attività effettivamente formativa (e non un modo per rendere disponibile alle aziende forza lavoro poco qualificata a basso costo). Questi contratti rappresenterebbero nuove opportunità per l'integrazione sinergica tra formazione 'formale' (svolta presso un centro di formazione) e formazione 'informale' (svolta sul luogo di lavoro), riequilibrando i pesi dei due momenti a favore del primo.

f) Anche allo scopo di rendere più agevole la certificazione, è importante che siano disponibili, per tutti gli attori del processo di formazione, dei repertori di competenze standardizzati, facilmente comprensibili anche dai 'non addetti ai lavori' della formazione (ad esempio datori di lavoro e dipendenti). Tale repertorio deve servire a tracciare una mappa delle competenze dell'azienda che, proprio perché costituita da competenze standardizzate, consente di comunicare in modo chiaro, anche all'esterno, di quali competenze è dotata l'azienda (caso francese) e di quali avrebbe bisogno per intraprendere determinati processi di sviluppo.

g) Raramente le PMI sono incentivate a investire direttamente in formazione. La costituzione di reti flessibili di PMI con comunanza di esigenze e di interessi promuoverebbe la fattibilità di interventi formativi mirati su problemi di più aziende, con il vantaggio di:

1) diminuire i costi, realizzando opportune 'economie di scala' su materiali didattici e interventi in presenza;

2) favorire la creazione di comunità di pratiche a livello interaziendale, attraverso la conoscenza diretta e l'aggregazione in Rete di lavoratori con comunanza di funzioni e di interessi;
 3) creare reti a 'geometria variabile', in cui la composizione del gruppo di formazione (e di una eventuale successiva comunità di pratiche interaziendale) cambi a seconda dell'intervento formativo o del problema sotto esame.

h) La promozione di reti di PMI rende economicamente realizzabili progetti di *open/distance learning*, *e-learning* e *complex learning* in contesti interaziendali, per mettere in comune le risorse disponibili e allentare i vincoli. La condivisione di risorse in Rete, nell'ottica del *complex learning*, fornisce lo strumento operativo per la promozione di reti di PMI in grado di gestire efficacemente la formazione sotto l'aspetto amministrativo e operativo (caso *E-Rural*). La similarità delle esigenze e la contestualizzazione in un medesimo Distretto Produttivo può essere uno stimolo importante per la pianificazione congiunta di interventi formativi. La condivisione della conoscenza così promossa può migliorare complessivamente il contesto produttivo e gestionale e favorire l'instaurarsi di sinergie produttive. In particolare, l'adozione di modelli di *complex learning* offre i seguenti vantaggi⁵:

- 1) costi contenuti, per il ruolo di *prosumer* che assumerebbero i soggetti in formazione;
- 2) ancoraggio dell'offerta formativa a problemi specifici, tratti da situazioni aziendali specifiche.

Possibili ostacoli all'adozione di un modello di *complex learning* potrebbero essere il livello di diffusione delle TIC nelle aziende, la diffidenza verso la pubblicazione di contenuti aziendali ed elaborati personali in Rete (si veda il caso *Telelavoro* nelle PMI), l'impreparazione e la resistenza di fondo da parte dei formatori, la scarsa propensione complessiva all'innovazione del sistema produttivo (caso *E-man@ger*), la diffidenza e lo scetticismo dei destinatari verso la formazione a distanza (caso *E-Rural*), prediligendo altre modalità e servizi (le esigenze manifestate sono soprattutto di ordine informativo e consulenziale) in un contesto di apprendimento non formale (caso *E-Rural*: affiancamento e consulenza formativa 'mirata', richiesta soprattutto in presenza e solo come supporto secondario a distanza).

- i) Il successo della formazione dipende dalla possibilità di creare delle comunità

⁵ In relazione agli ostacoli oggi presenti all'adozione di interventi formativi in *e-learning* per le PMI, si veda il caso *E-man@ger*.

di pratiche a livello interaziendale (che potrebbero intersecarsi con le già citate reti di PMI) in cui le competenze dei singoli soggetti possano aggregarsi sinergicamente e far crescere la competitività non della singola azienda, ma dell'insieme di aziende partecipante alla rete. Si tratta di superare la logica delle presunte 'rendite di posizione' che la disponibilità interna di una competenza può dare a un'azienda, per passare a una logica in cui la singola azienda, proprio perché in possesso di quella competenza, può porsi come risorsa (*knowledge provider* o centro di expertise per la formazione) per la rete di aziende, e consentire quindi alla rete nel suo complesso di acquisire competitività. Le sfide che l'azienda isolata non può raccogliere per carenza di competenze, di forza lavoro, etc. possono essere raccolte dalla rete di aziende e portate a termine in modo ottimale, integrando sinergicamente le risorse che ciascuna azienda può offrire. È ovvio come all'interno della rete di PMI debba crearsi una rete di 'libero scambio delle competenze' (ad esempio sotto forma di Intranet o di condivisione di materiali didattici in aree protette su Internet), che favorisca la circolazione dei saperi e la formazione di comunità di pratiche.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Accorsi M. G. (2005), *Guida metodologica di progettazione formativa*, Roma, Sapere 2000.
- Allal L. (2000), *Acquisition et évaluation de compétences en situation*, in Dolz J., Ollagnier E., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Amovilli L. (1994), *Imparare ad imparare. Manuale di formazione aspecifica*, Bologna, Patron.
- Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.
- Arter J. A., Bond L. (1996), *Why is assessment changing*, in Blum, R. E. & Arter, J. A. (eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ausubel D. P. (1968), *The psychology of meaningful verbal learning*, New York, Grune & Stratton.
- Baillé J., Raby F. (2004), *Compétences et réalités cognitives*, http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/fraby/Microsoft_Word_baillerabycompetence.pdf
- Bandura A. (1969), *Principles of behavior modification*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- (1977), *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
- Bonniol I. I., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Paris, De Boeck.
- Borgogni L. (1998)(a cura di), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Boyatzis R. (1982), *The competent manager. A model for effective performance*, New York, Wiley Interscience.
- Brophy J. (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, Las.
- Brown J. S., Collins A., Duguid P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Brown S., Armstrong S., Thompson G. (1998), *Motivating Students*, London, Kogan Page.
- Buscaglioni M. (2001), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli.
- Castagna M. (1997), *Progettare la formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Civelli F., Manara D. (2002), *Lavorare con le competenze*, Milano, Guerini & Associati.
- Clark R. (1999), *Developing technical training: a structured approach for developing classroom and computer-based instructional materials*, Washington, International Society for Performance Improvement.
- Clark R., Mayer R. E. (2003), *E-learning and the Science of Instruction*, San Francisco (CA), Pfeiffer.
- Coggi C. (2002), *La valutazione delle competenze*, in Coggi C., Notti A. (2002) (a cura di), *Docimologia*, Lecce, Pensa Multimedia.

- (2002a), *Per migliorare gli interventi valutativi in classe*, in AA. VV. (2002), *La formazione degli insegnanti*, Torino, Utet.
- Cornoldi C.** (1991), *Stili cognitivi*, in **Cornoldi C.** (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1991, pp. 107-110.
- (1996), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C.** (2003), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- De La Garanderie A.** (1991), *I profili pedagogici*, La nuova Italia, Firenze.
- De Vita A.** (2002), *La Certificazione delle Competenze nelle PMI*, Milano, Franco Angeli.
- Deci E. L., Ryan R. M.** (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.
- Demetrio D. Fabbri D., Gherardi S.** (1998), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Di Fabio A.** (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Firenze, Giunti OS.
- Di Francesco G.** (1997)(a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, ISFOL-Strumenti e ricerche, Milano, Franco Angeli.
- Dias B.** (1991), *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*, Cousset (Fribourg), DelVal.
- Feather N. T.** (1982), *Expectancy-value approaches: Present status and future directions*, in **Feather N. T.** (ed.), *Expectations and actions. Expectancy-value models in psychology*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.** (1988), *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*, New York, Plenum Press.
- Fraccaroli F., Vergani A.** (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Roma, Carocci.
- Galimberti U.** (1992), *Dizionario di Psicologia*, Torino, Utet.
- Gallino L.** (2000), *Globalizzazione e new economy*, Roma-Bari, Laterza.
- Gardner H.** (1993), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- Gatti R.** (1992), *Saper sapere. La motivazione come obiettivo educativo*, Roma, Nis.
- Gillet P.** (1991), *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, Puf.
- Hogan K., Pressley M.** (1997), *Scaffolding Student Learning. Instructional approaches and issues*, Brookline Books, Cambridge.
- Irsea** (2004), *Il mosaico e l'ologramma. Progettazione di Unità Formative Capitalizzabili di II generazione*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL** (2001)(a cura di C. Montedoro), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli.
- (2002), *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, Franco Angeli.
- Jonassen D. H.** (1994), *Thinking technology, toward a constructivistic design model*, Educational Technology, 34, April 1994, pp. 34-37.

- Jonassen D. H.** (1994a), *Operationalizing mental models. Strategies for assessing mental models to support meaningful learning and design-supportive learning environments*, <http://www-csc195.indiana.edu/csc195/jonassen.html>
- Jonassen D. H., Howland J. H., Moore J., Marra R. M.** (2003), *Learning to solve problems with technology*, New Jersey, Pearson Education.
- Jonnaert P.** (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.
- Khan B. H.** (2000)(ed.), *Web-Based Training, Educational Technology Publications*, Englewood Cliffs (NJ).
- Kirkpatrick D. L.** (1994), *Evaluating Training Programs. The four levels*, San Francisco (CA), Berrett-Koehler.
- Knowles M. S.** (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, Milano, Franco Angeli.
- Laurillard D.** (1993), *Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective use of Educational Technology*, London, Routledge.
- Le Boterf G.** (1994), *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition d'Organization.
- (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Lévy J.-F.** (2002), "Etat de l'art" sur la notion de compétence, <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf>
- Lichtner M.** (1999), *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli.
- Maggi B.** (2001) (a cura di), *Le competenze per il cambiamento organizzativo. Casi e dibattiti dell'Officina di Organizzazione*, Etas, Milano
- Maslow A.** (1954), *Motivation and personality*, New York, Harper.
- Mason L.** (1996), *Valutare a scuola. Prodotti, processi e contesti dell'apprendimento*, Padova, Cleup.
- Mayer R. E., Wittrock M. C.** (1996), *Problem solving transfer*, in **Berliner D., Calfee R.** (eds.), *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan.
- Merrill M. D.** (2001), *First principles of instruction*, <http://www.id2.usu.edu/Papers/5FirstPrinciples.pdf>
- Messana C.** (1999), *Valutazione formativa e personalità*, Roma, Carocci.
- Micelli S.** (2000), *Imprese, reti e comunità virtuali*, Milano, Etas.
- Miggiani F.** (1994), *Learning Organization*, Milano, Guerini & Associati.
- Morrison G. R., Ross S. M., Kemp J. E.** (2001), *Designing Effective Instruction*, New York, John Wiley & Sons.
- Nacamulli R. D.** (2003) (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete*, Milano, Etas.
- Neirotti P., Paolucci E.** (2002), *Le imprese e la formazione continua*, in ISFOL (2002), *Economie e costi della formazione aziendale*, Milano, Franco Angeli.
- Nonaka I., Takeuchi H.** (1995), *The knowledge creating company*, Oxford, Oxford

University Press.

Nunes J. M. B., Fowell S. P. (1996), *Hypermedia as an experiential learning tool: a theoretical model*. *Information Research*, 2 (1), <http://InformationR.net/ir/2-1/paper12.html>

Nunziati G. (1990), *Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice*, "Les Cahiers Pédagogiques", 1990, pp. 47-65.

Paivio A. (1986), *Mental representation. A dual coding approach*, New York, Oxford University Press.

Paneforte S. (1999), *La gestione delle persone nell'impresa*, Padova, Cedam.

Pekrun R. (1993), *Facets of students' academic motivation. A longitudinal expectancy-value approach*, in **Maehr M., Pintrich P.** (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Greenwich, CT: JAI Press.

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia.

Perrenoud P. (2001), *Compétences, langage et communication*, in **Collès L., Dufays J.-L., Fabry G., Maeder C.** (dir.) (2001), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck.

Pfeiffer J. W., Ballew A. (1988), *Using Structured Experiences in Human Resource Development*, San Diego, University Associates.

Pfeiffer J. W., Jones, J. E. (1985)(eds.), *A Handbook of structured experiences for human relations training, Vols. 1-10*, San Diego, University Associates, 1974-1985.

Quaglini G. P. (2000), *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione*, Milano, Guerini e Associati.

— (2005), *Fare formazione*, Milano, Franco Angeli.

Ranieri M. (.), *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson.

Reigeluth C. M. (1999)(Ed.), *Instructional Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*, Mahwah (NJ), Erlbaum.

Revans R. (1998), *ABC of Action Learning*, London, Lemos & Crane.

Roegiers X. (1999), *Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens*, Forum-Pédagogies, Mars 1999, pp. 24-31, <http://www.bief.be/enseignement/publication/compet.html>

Ryan R., & Deci E. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Retrieved February 2004, <http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000RyanDeciSDT.pdf>

Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissage dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

Schon D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.

Scribner S. (1997), *Head and Hand. An action approach to thinking*, in **Tobach e al.** (1997) (eds.), *Mind and social Practice*, Cambridge, University Press.

Sternberg R. J., Spear Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità*

analitiche, creative e pratiche, Trento, Erickson.

Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Angeli.

— (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson.

Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.

— (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci.

Vygotskij L. S. (1980), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.

Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. (2002), *Cultivating Communities of practice*, Harvard Business School Press, Boston.

Wiggins G. (1998), *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco (CA), Jossey Bass.

Zuccheromaglio C. (2002), *Vygotskij in azienda*, Roma, Carocci.



4. Tendenze socio-culturali e percorsi formativi in una società flessibile

di *Maria Adelaide Gallina*

I. La Formazione Professionale: un processo dinamico tra sapere tecnico ed esperienziale¹

I processi socio-culturali che riguardano la società della conoscenza ci pongono di fronte a un cambiamento sostanziale dell'organizzazione dei saperi e della capacità di adattarsi a contesti produttivi e sociali sempre nuovi. Tali processi richiedono ai soggetti in formazione di acquisire conoscenze che vanno dall'alfabetizzazione di base all'abilità di saper aggiornare continuamente le proprie competenze e di accettare una trasformazione delle condizioni dell'insegnare e dell'apprendere che, a loro volta, hanno una ricaduta importante sui rapporti tra le realtà educative e i mutamenti sociali e culturali (Alberici, 2002).

È infatti necessario riflettere sui complessi cambiamenti e sulle richieste sempre

¹ Questo lavoro è stato realizzato anche grazie al contributo degli studenti frequentanti il corso di Metodi avanzati per la ricerca sociale del prof. Renato Grimaldi, nell'anno accademico 2009-2010. Si ringraziano pertanto Chiara Colosio, Sara Mattio, Anna Maffi, Cristina Rosso, Daniele Sugliani.

maggiori che stanno caratterizzando il mercato del lavoro, dovuti a diversi fattori che riguardano la globalizzazione: l'economia mondiale assume i tratti di un sistema unitario e le organizzazioni internazionali trascendono i confini meramente geografici. La società contemporanea si presenta infatti come 'società mondiale', 'globale', caratterizzata cioè dall'introduzione delle tecnologie infotelematiche, dalla ricerca di una sempre maggiore qualità e 'velocità di produzione' in risposta a clienti sempre più esigenti e dalla richiesta di flessibilità e di dinamismo, etc. (Borgna, 2008). A tal proposito, Elena Besozzi (2002) porta l'attenzione su come le società occidentali abbiano subito ulteriori trasformazioni sotto il profilo della loro composizione, tanto che oggi possono essere definite multiculturali anche all'interno di uno stesso territorio, in quanto vi è una compresenza di culture anche profondamente diverse tra di loro. In tale scenario viene meno la base unitaria dei processi di socializzazione e di formazione: il riferimento a un modello culturale prevalente, a valori, norme e regole tacitamente condivise, si realizza in un quadro valoriale non più unico, ma plurimo e spesso contraddittorio.

Con il passaggio da una società industriale a una post-industriale diventa quindi necessario rendere i processi e i percorsi formativi maggiormente adeguata ai bisogni di una *società flessibile* (Cesareo-Reguzzoni, 1986).

Il tema della formazione acquisisce perciò un'importanza rilevante perché, se da una parte troviamo imprenditori sempre più favorevoli a formare i propri lavoratori, vedendo in questo processo la possibilità di una maggiore efficienza e competitività, dall'altra i soggetti in formazione devono confrontarsi con un modello di apprendimento basato su conoscenze pratiche e relazionali (Sarchielli-Zappalà, 1998, p. 44).

Se riflettiamo sulle dinamiche della FP, possiamo sostenere che il soggetto che segue tale percorso si confronta con tre livelli di competenza tra loro fortemente interrelati: *sapere, saper fare, saper essere*. In particolare nella FP, come in ogni altro tipo di formazione, è inoltre importante sottolineare il ruolo e le modalità di insegnamento, quindi i metodi didattici adottati, ma anche le capacità relazionali dei docenti per favorire l'apprendimento e la crescita globale dei soggetti in formazione.

Quale percezione si ha tuttavia della FP in genere? Sovente le scuole che offrono percorsi formativi professionali sono considerate l'ultima chance per coloro che 'non sono in grado o non vogliono impegnarsi negli studi'. Tale pregiudizio viene 'consegnato' agli studenti già dai professori delle scuole secondarie di primo grado, che non esitano a definire una «scuola di serie B» qualsiasi corso professionale (Sarchielli, Zappalà, 1998, p. 72). In questo modo si assiste a una svalutazione dei percorsi, la quale colpisce anche l'aspetto più pratico della didattica, che viene

collocata appunto in secondo piano rispetto alle conoscenze teoriche che possono essere trasmesse in altri percorsi di studi.

Diventa perciò necessario recuperare il valore educativo della FP riflettendo sul fatto che essa si propone di agire in una logica di progettualità, la cui azione formativa, secondo un noto esperto, Gian Piero Quaglino (1985), può seguire i seguenti principi:

- a. la ricerca di una stretta integrazione tra oggetti di conoscenza (contenuti di apprendimento) e soggetto che conosce;
- b. la ricerca di un'efficace identificazione tra contenuti di apprendimento e contenuti di lavoro (problemi reali e non fittizi);
- c. il riferimento al soggetto come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo, sia rispetto al progetto educativo (nel ruolo di allievo), sia rispetto al contesto di lavoro (nel ruolo professionale);
- d. l'orientamento delle finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia e autorealizzazione del soggetto (Quaglino, 1985, pp. 129-130).

Elemento centrale di tale processo diventa, quindi, la *personalizzazione*, intesa come l'attitudine a riconoscere le potenzialità dei ragazzi in formazione, in parallelo a un'idea di didattica progettuale, la quale basa la propria attività sull'individuazione dei bisogni dei soggetti coinvolti nel progetto, prevedendo momenti di attività pratica, quali laboratori e periodi di stage in ambiente lavorativo. I laboratori, e nello specifico gli stage, offrono un ambiente di apprendimento molto differente da quello della tradizionale aula scolastica, in quanto vengono effettuati in azienda e rappresentano un *itinerario di lavoro euristico* che, non separando teoria, tecnica e pratica, valorizza le peculiarità dei ragazzi in formazione. Inoltre, trattandosi anche di un momento significativo di collaborazione e di relazione interpersonale tra allievi e docenti e tra allievi e colleghi/datori di lavoro (in azienda), pone l'attenzione anche su quegli aspetti più umani e comunicativi che, solitamente, la scuola tradizionale dimentica o comunque accantona.

Come affermano Sarchielli e Zappalà, (1998, p. 45) "l'immagine della FP risulta ricca di luci e ombre". I problemi del mondo giovanile e delle attuali società in rapida transizione richiedono infatti con urgenza di riflettere sul ruolo strategico che può avere la formazione per favorire un sistema di opportunità, di sviluppo e di inserimento socio-lavorativo anche per categorie di persone che hanno sperimentato condizioni di svantaggio sociale e culturale.

A tal proposito, un documento della Commissione delle Comunità Europee del 2008² sottolinea che

il potenziamento delle capacità professionali riveste un'importanza cruciale ai fini della giustizia sociale, poiché i lavoratori scarsamente qualificati risultano più vulnerabili sul mercato del lavoro e possono perciò essere i primi a venir colpiti dalla crisi. Il miglioramento delle competenze non è soltanto un lusso riservato ai lavoratori altamente qualificati che occupano posti di lavoro ad elevato contenuto tecnologico; è una necessità di tutti. Le politiche dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione degli Stati membri devono sforzarsi di potenziare e adeguare le competenze e di offrire migliori opportunità di apprendimento a tutti i livelli, per costruire una forza lavoro altamente specializzata che risponda alle esigenze dell'economia.

Il fatto di portare l'attenzione di esperti e fruitori sulla dimensione attuale e futura della FP diventa quindi un passaggio di fondamentale importanza. Le azioni della Comunità Europea, sulla base degli art. 149 e 150 del Trattato di Amsterdam³ del 1997, si propongono di contribuire allo sviluppo di un'Istruzione e di una Formazione Professionale che miri a incentivare la cooperazione tra gli Stati membri e a sostenere e integrare le loro azioni. Un'ulteriore tappa fondamentale dell'attuale processo è rappresentata dalla strategia formulata a Lisbona⁴ nel marzo 2000, con la quale l'Unione Europea si è data l'obiettivo di fare dei suoi sistemi di istruzione e di formazione *un punto di riferimento per la qualità a livello mondiale entro il 2010*. Successivamente il Consiglio Istruzione adotta (2001) la *Relazione della Commissione sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e di formazione*, presentata nel marzo 2001 al Consiglio Europeo di Stoccolma⁵.

Nel 2002, nel Consiglio Europeo di Barcellona⁶ vengono individuati i principali

2 *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*, Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, SEC2008/305, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0868:IT:NOT>.

3 *Trattato di Amsterdam che modifica il Trattato sull'Unione Europea, I Trattati che istituiscono Le Comunità Europee e alcuni atti connessi*, G.U.C.E. C 340 del 10 novembre 1997, artt. 149 e 150.

4 *Consiglio Europeo straordinario di Lisbona, 23 - 24 marzo 2000*, Bollettino UE 3-2000.

5 Si tratta del primo documento che delinea un approccio globale e coerente delle politiche nazionali nel settore dell'istruzione e formazione, nel quadro dell'Unione Europea, attorno a tre obiettivi distinti: 1) migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE; 2) agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione; 3) aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione. *Consiglio Europeo di Stoccolma, 23 - 24 marzo 2001*, Bollettino UE 3-2001.

6 *Consiglio Europeo di Barcellona, 15 - 16 marzo 2002*, Bollettino UE 3-2002.

criteri da utilizzare per misurare i progressi compiuti⁷. È dello stesso anno (2002) la dichiarazione di Copenhagen⁸, destinata a promuovere la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; inoltre essa assegna il compito di attuare azioni concrete in merito a trasparenza, riconoscimento e qualità di tali ambiti. È attualmente in corso il dibattito a livello europeo sull'aggiornamento del programma di lavoro per il post 2010⁹: il Quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione *European Cooperation in Education and Training* (ECET 2020). Al centro del dibattito: gli obiettivi condivisi, le politiche da implementare a livello nazionale ed europeo, la loro misurazione, nonché la reportistica del processo.

2. Verso il 2020: nuove modalità per promuovere l'inserimento lavorativo

Di fronte a una crisi economica che stenta a riassorbirsi e al progressivo invecchiamento della società, nell'imprescindibile necessità di flessibilità del mercato del lavoro attuale, diventa sempre più importante il ruolo di motore sociale che l'istruzione e la formazione devono assumere. In una società che viene definita in parallelo con sostantivi quali incertezza (Bauman, 1999), liquidità (Bauman, 2006), rischio (Beck, 2000), che crea identità flessibili (Sennet, 1999) è necessario che il sistema della formazione sappia porsi come una guida salda, in grado di fornire alle nuove generazioni, e non solo, gli strumenti necessari per saper agire in tale complessità, sviluppando competenze in grado di aiutare l'attore sociale a costruire la propria identità personale e professionale.

L'intento di sviluppare strategie efficaci per promuovere l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra processi di apprendimento e politiche del lavoro è l'obiettivo presentato nel documento promosso dai Ministeri del Welfare e dell'Istru-

7 Gli obiettivi sono: 1) migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE (migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori; sviluppare le competenze per la società della conoscenza; garantire l'accesso alle TIC per tutti; attrarre più studenti agli studi scientifici e tecnici; sfruttare al meglio le risorse); 2) agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione (creare un ambiente aperto per l'apprendimento; rendere l'apprendimento più attraente; sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale); 3) aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione (rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale; sviluppare lo spirito imprenditoriale; migliorare l'apprendimento delle lingue moderne; aumentare la mobilità e gli scambi; rafforzare la cooperazione europea).

8 Commissione Europea, 2002, *Declaration of the European Minister of Vocational Education and Training, and European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*, Copenhagen.

9 <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneOperatori/PoliticheComunitarie/IstruzioneFormazione/>

zione nel settembre 2009, *Italia 2020*, in cui vengono presentati alcuni nodi chiave in un'ambiziosa ottica programmatica di integrazione tra apprendimento e lavoro per promuovere l'inserimento lavorativo.

La FP iniziale, da sempre rivolta al concreto avvicinamento delle giovani generazioni all'occupazione, è inserita a pieno titolo nel processo di alternanza scuola-lavoro, necessario per acquisire concrete competenze spendibili nel mondo del lavoro. L'auspicio promosso da tale documento ravvisa un ruolo rilevante dell'attività di formazione nel processo di superamento della crisi attuale, sottolineando che

per essere effettivamente strumentali all'obiettivo della lotta alla disoccupazione e di uno stabile inserimento nel mercato del lavoro, i processi formativi e di orientamento devono porsi al di là della trasmissione tradizionale del sapere (e cioè del sapere inteso come complesso di conoscenze culturali e tecniche per lo svolgimento di una determinata attività lavorativa). Essi dovranno sempre più incidere sia sulla concreta applicazione del sapere in un dato contesto organizzativo, sia sulle modalità di inserimento ambientale nei processi di produzione di beni o servizi¹⁰.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione dovrà quindi svolgere un ruolo fondamentale di intermediazione tra un'ottica educativa e un'ottica lavorativa, promuovendo una cultura del lavoro che sappia generare un sistema di formazione continua, efficace per pervenire a una cultura condivisa che accompagni il cambiamento.

I corsi di FP mirano a sviluppare competenze spendibili nell'organizzazione flessibile del mondo del lavoro attuale, cercando di innovarsi in base alle esigenze richieste in continua evoluzione, ma anche ponendosi l'obiettivo di integrare le due accezioni principali con cui s'intende definire un concetto assai complesso quale quello di competenza, che presenta almeno una doppia visione. Si può infatti intendere la competenza come un insieme di caratteristiche connesse al mondo del lavoro, considerandola unicamente da un punto di vista tecnico-organizzativo, in cui è la prestazione a definire la competenza; oppure si può valorizzarne la dimensione soggettiva, in cui viene attribuita primaria importanza a ciò che la persona sa e potrebbe fare, andando a sviluppare predisposizioni attitudinali e potenzialità e rappresentando così un esito dell'investimento personale sostenuto dall'esperienza (D'Angelo, 1999).

¹⁰ *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, p. 9, (Documento Italia 2020).



La FP dovrebbe situarsi a metà tra queste due accezioni, da un lato fornendo un sapere tecnico valorizzante a livello professionale e dall'altro assumendo una valenza educativa tale da formare i futuri cittadini della società mondo.

A tal proposito, il nuovo documento della Commissione europea sulle prospettive per il futuro dell'istruzione e della FP, *A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*¹¹, del 9 giugno 2010, insiste sull'importanza di investire in tale ambito, data la necessità di affrontare consapevolmente il nuovo mercato del lavoro, come sostiene Androulla Vassiliou, Commissario europeo responsabile di tale settore:

vogliamo trasformare l'immagine dell'istruzione e della formazione professionale in tutta Europa e meglio adattarla alla realtà odierna. L'istruzione e la formazione professionale sono un anello vitale tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. Nelle attuali tempeste economiche è quanto mai importante concentrare i nostri sforzi e fare di questo tipo di formazione un'opzione maggiormente attrattiva per i tirocinanti, gli studenti e quanti intendono migliorare le loro abilità¹².

Il documento, che rappresenta il primo passo di un programma pensato per il prossimo decennio con la collaborazione di datori di lavoro e sindacati, evidenzia la volontà di arricchire l'offerta formativa, con l'obiettivo di rinnovare una valida proposta mirata alle esigenze dettate anche dall'ultima crisi economica mondiale,

11 Documento disponibile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc/com296_en.pdf.

12 Dichiarazione tratta dal sito www.isfol.it (ultima visita: giugno 2010).

in vista di un miglioramento qualitativo volto a creare professionalità spendibili e a sostenere e favorire gli spostamenti tra diverse occupazioni. La FP dev'essere concepita come una chiave di volta per poter reagire attivamente alle difficoltà del mercato del lavoro contemporaneo. Tale dichiarazione si situa all'interno delle direttive avviate nel 2002 con il processo di Copenaghen, a cui le autorità nazionali e sociali di 32 paesi europei hanno preso parte per sostenere lo sviluppo della FP, incrementando politiche e azioni innovative e incoraggiandone la scelta sia come percorso formativo principale, sia di riqualifica professionale.

Il documento del giugno 2010 sostiene infatti come la qualità del capitale umano sia cruciale per un'Europa di successo e punta sulla FP per promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Tale percorso dovrebbe svolgere un duplice ruolo: in quanto mezzo per soddisfare le esigenze di competenze immediate e future dell'Europa e, parallelamente, quale strumento per ridurre l'impatto sociale della crisi e facilitarne il recupero. In seguito alla crisi iniziata nel 2008 con il crollo della Banca Lehman Brothers, il lavoro e la struttura sociale sono in via di cambiamento: l'educazione e la formazione, e ovviamente la FP, devono giocare perciò un ruolo fondamentale in un'ottica di rilancio verso la costruzione di solide professionalità realmente adattabili e conformi all'attuale contesto lavorativo.

Secondo tale documento, la FP dovrà assumere un ruolo fondamentale nell'affrontare la diffusa disoccupazione giovanile europea, e incrementare la propria influenza sia nell'indirizzare le giovani generazioni a una carriera professionale, sia nel fornire competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, soprattutto quelle digitali e trasversali. Inoltre, anche gli adulti dovranno sempre più riqualificare la propria professionalità in vista di un riposizionamento sul mercato del lavoro: anche in tale settore la formazione dovrà giocare un ruolo decisivo secondo le indicazioni proposte. Al bisogno di acquisire nuove abilità sarà infatti necessario fornire una risposta adeguata, provvedendo con un accesso alla formazione connesso a un'organizzazione lavorativa inevitabilmente flessibile.

Si assiste infine alla crescente necessità di rafforzare la mobilità transnazionale, in particolare attraverso la FP iniziale, compreso l'apprendistato, in quanto tali scambi possono incrementare lo sviluppo di competenze trasversali quali l'adattabilità, il senso di responsabilità e l'acquisizione di esperienze interculturali. Nel sottolineare il valore educativo di tale orientamento, le strategie per il 2020 si propongono di rafforzare le proposte di FP in quella direzione, affinché i periodi di studio all'estero rappresentino momenti fondanti nell'iter di apprendimento.

Un impegno non trascurabile della FP, rimarcato nel documento e in linea con

la normativa piemontese, consiste ancora nel promuovere la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. Particolare attenzione viene posta a migranti e disoccupati e a chi presenta particolari bisogni formativi, nella prospettiva di ridurre al 10% la dispersione scolastica dei minori, fornendo una valida e stimolante alternativa ai percorsi di studio più conosciuti.

La Regione Piemonte s'inserisce da sempre in quest'ottica di attenzione alla FP delle giovani generazioni, a partire dai 'Santi sociali' che insieme all'impegno laico hanno fondato una tradizione socio-culturale che si è consolidata e diffusa attraverso una continua evoluzione, di cui le agenzie formative dei nostri giorni rappresentano una viva e dinamica espressione.

3. Direttive e risorse per la Formazione Professionale in Piemonte

Le attività di FP della Regione Piemonte, come si diceva, sono disciplinate dalla LR n. 63 del 13/04/1995, che ha la finalità di sviluppo delle *culture professionali* necessarie a creare pari opportunità di accesso al mercato del lavoro. Tale normativa disciplina interventi di formazione e di orientamento professionale, quali strumenti di politica attiva del lavoro diretti a: sviluppare le culture professionali necessarie per la qualificazione della realtà economica e produttiva regionale; rendere effettivo il diritto al lavoro, rimuovendo gli ostacoli e le cause di natura personale o sociale che impediscono la parità di opportunità nell'accesso al mercato del lavoro e la piena partecipazione alla vita economica e sociale; e infine concorrere a realizzare la piena occupazione e a superare gli squilibri territoriali sociali. Si possono individuare alcune peculiarità di tale processo formativo in diversi elementi organizzativo-metodologici:

- presenza di un forte legame di reciprocità con il sistema produttivo locale;
- utilizzo di metodologie didattiche finalizzate a favorire il massimo coinvolgimento e l'alta motivazione nei destinatari (didattica attiva interdisciplinare e per progetti, metodo induttivo e apprendimento esperienziale);
- valorizzazione educativo-formativa della dimensione tecnico-operativa mediante il ricorso alle esercitazioni pratiche, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sia nei laboratori presenti all'interno dei centri, sia direttamente nelle aziende stesse, attraverso il momento di stage;
- attenzione alle dimensioni educative e orientative dell'esperienza formativa, anche in un'ottica di recupero di esperienze di svantaggio socio-occupazionale e di insuccesso scolastico.

Nello specifico, l'offerta formativa promossa dalla Regione Piemonte prevede attualmente un'ampia gamma di percorsi:

- percorsi triennali, rivolti prioritariamente a giovani 14enni che hanno terminato il I ciclo di istruzione e che consentono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione¹³;
- percorsi biennali integrati con l'istruzione tecnica e con l'istruzione liceale psicopedagogica, realizzati congiuntamente con il sistema scolastico, finalizzati anche all'acquisizione di una qualifica professionale, la cui articolazione è sviluppata in tre anni formativi (i primi due in integrazione con la scuola; il terzo per coloro che abbandonano il percorso scolastico, a tempo pieno nella FP)¹⁴;
- LaRSA, ovvero interventi prevalentemente di gruppo per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, da realizzarsi essenzialmente in integrazione con gli istituti secondari superiori, al fine di favorire la mobilità verticale e/o orizzontale tra percorsi di istruzione e istruzione e formazione professionale;
- sostegni individuali o di gruppo, ovvero interventi destinati a soggetti individuali o di gruppo, finalizzati al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti e a favorire nuovi ingressi in percorsi formativi già avviati, al fine di recuperare gli abbandoni e la dispersione scolastica;
- laboratori scuola-formazione, per il recupero e il miglioramento degli apprendimenti di base, mirati al riallineamento dei soggetti più in difficoltà, da realizzarsi parallelamente ai percorsi formativi, per favorire la permanenza nei percorsi di istruzione e formazione professionale e il successo formativo¹⁵;
- interventi per l'integrazione dei disabili, mirati a inserire i soggetti disabili nei corsi mirati all'espletamento dell'obbligo d'istruzione e dell'obbligo formativo tramite la presenza di un insegnante di sostegno;
- percorsi di qualifica con crediti in ingresso, finalizzati all'occupabilità e all'assolvimento dell'obbligo formativo¹⁶:
 - a) articolati su due anni e rivolti a giovani che abbiano frequentato almeno un anno di

13 A questi corsi non può essere impedita la partecipazione di giovani di età superiore, ma a condizione che venga stipulato un patto formativo con le famiglie che motivi l'impegno richiesto anche in termini di durata. L'articolazione dei percorsi triennali di qualifica dovrà fare riferimento agli standard formativi regionali.

14 Le progettualità di questi percorsi dovranno innanzitutto sviluppare l'integrazione curricolare, con particolare attenzione alla persona, e garantire i passaggi tra i sistemi attraverso il reciproco riconoscimento di crediti. Durante lo svolgimento del biennio integrato sarà possibile attivare forme di accompagnamento verso un'uscita pilotata dei giovani più in difficoltà a sostenere il percorso scolastico inizialmente intrapreso. Tale uscita potrà avvenire senza soluzione di continuità con l'inserimento nella FP e consentire così a i giovani coinvolti di acquisire almeno una qualifica professionale.

15 Tali laboratori sono destinati ai giovani pluriripetenti della scuola secondaria di I grado e devono essere svolti secondo le modalità già sperimentate negli anni scolastici 2008/2011 (vedi DGR 35-8194 del 11/02/2008).

16 Essi rilasciano una certificazione di qualifica triennale, con dichiarazione relativa alla riduzione oraria di percorso dovuta ai crediti in ingresso

scuola superiore o a giovani in possesso di crediti formativi acquisiti in esperienze diverse (lavoro, percorso destrutturato, etc.) o maturati attraverso i LaRSA¹⁷;

b) percorsi di qualifica di un anno, riservati a coloro che hanno assolto all'obbligo di istruzione nella scuola superiore di II grado, ma che dopo i primi due anni nella scuola superiore, per diversi motivi sono stati orientati in un percorso di FP¹⁸;

- progetti annuali flessibili (introduzione ai processi produttivi, con attestazione di frequenza con profitto)¹⁹, in via prioritaria propedeutici al reingresso dei soggetti nella FP e nell'apprendistato; in presenza di allievi senza licenza di scuola secondaria di I grado, si dovranno obbligatoriamente prevedere attività integrate con un ex CTP²⁰ per il recupero del titolo di studio;
- intervento per l'integrazione dei disabili nei percorsi di qualifica, mirati a inserire in essi i soggetti disabili, tramite la presenza di un insegnante di sostegno.

Le Direttive proposte dalla Regione Piemonte sono emanate in applicazione della sopraccitata LR 63/1995, la quale si prospetta di sviluppare le culture professionali necessarie a creare per tutti pari opportunità di accesso al mercato del lavoro. Esse indicano le procedure di presentazione dei progetti di FP, segnalano le normative (comunitarie, nazionali, regionali) di riferimento, stabiliscono i limiti di spesa delle azioni, definiscono la contrattualistica e le modalità di presentazione delle domande, ivi compresa la modulistica prestampata. È possibile reperire facilmente on-line le disposizioni degli ultimi dieci anni, i modelli di registro per la rilevazione delle presenze degli allievi, le domande di contributi e le graduatorie dei corsi²¹. Sono inoltre disponibili le principali circolari, delibere, determine e note integrative inerenti alle problematiche della FP²².

Le Direttive regionali sono così configurate:

1. Direttiva Mercato del Lavoro (MdL), che finanzia interventi di FP volti a:

- favorire l'inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro di giovani adulti;

17 L'articolazione di questi percorsi dovrà prevedere una durata di 1.050 ore il primo anno e 1.200 ore il secondo anno, con uno stage formativo di 320 ore.

18 Si dovrà prevedere una durata di 1.200 ore, con uno stage formativo di 240-260 ore.

19 La salvaguardia di tale fascia di attività risulta prioritaria al fine di prevenire i fenomeni di abbandono e/o dispersione che un'offerta rigidamente preordinata sarebbe destinata a provocare.

20 Centro provinciale per l'istruzione degli adulti.

21 <http://www.regione.piemonte.it/formaz/dirreg.htm> (ultima visita: giugno 2010).

22 http://www.regione.piemonte.it/formaz/dis_reg.htm (ultima visita, giugno 2010).

- incentivare l'inserimento lavorativo di gruppi svantaggiati;
 - incrementare la quota di popolazione adulta che prende parte a percorsi di apprendimento permanente;
 - sostenere i percorsi formativi per i soggetti non occupabili individuati.
2. Direttiva Obbligo di Istruzione (OI) e Diritto/Dovere (D/D), che riguarda l'adempimento dell'obbligo di istruzione, i cui destinatari finali sono i giovani che hanno conseguito la licenza di scuola secondaria di I grado, privi di qualifica o altro titolo secondario e di età inferiore ai 18 anni. Gli interventi di FP finanziati devono essere finalizzati al conseguimento di una qualifica triennale professionale, a garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo²³.

Per quanto riguarda l'analisi specifica rispetto all'erogazione di FP iniziale occorrerà considerare maggiormente la Direttiva riferita all'Obbligo di Istruzione e quella riferita al Diritto/Dovere.

Nel disciplinare le attività di formazione e orientamento professionale la sopracitata LR 63/1995 sottolinea che:

le azioni di formazione e orientamento professionale sono rivolte a tutti i cittadini italiani, con particolare attenzione per coloro che presentano condizioni di svantaggio (...) possono essere ammessi anche i cittadini stranieri e apolidi nel rispetto della normativa vigente.

Si possono infatti individuare diverse categorie di destinatari, quali giovani che abbiano assolto l'obbligo scolastico, diplomati o laureati, soggetti che effettuano il loro primo ingresso nella vita lavorativa, lavoratori che si situano nell'ottica della formazione continua, soggetti non occupati o bisognosi di supporto per un percorso di reinserimento lavorativo, giovani e adolescenti tra i 14 e i 18 anni che non hanno assolto l'obbligo scolastico. In merito a questi ultimi vengono promosse attività di formazione iniziale, anche congiuntamente con il sistema scolastico istituzionale.

L'offerta formativa presenta due diverse macrocategorie: formazione al lavoro e formazione sul lavoro. La prima si rivolge nello specifico ad adolescenti, giovani e soggetti disagiati, prevedendo momenti di orientamento, formazione iniziale, formazione superiore e per il recupero dello svantaggio (Tab. 1).

23 <http://www.regione.piemonte.it/formazione/direttive/index.htm> (ultima visita, giugno 2010).

Tabella 1 – Formazione al lavoro²⁴

<i>Categoria</i>	<i>Tipo</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Atti amministrativi di riferimento</i>
Formazione al lavoro: interventi finalizzati all'inserimento o reinserimento sul mercato del lavoro di inoccupati o disoccupati	Orientamento	Brevi azioni di sostegno alla scelta dei percorsi formativi post-obbligo e di prevenzione o contrasto alla dispersione	Direttiva Mercato del Lavoro - Orientamento scuola dell'obbligo
			Direttiva Obbligo d'istruzione e Diritto/Dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni - LaRSA
	Formazione iniziale	Percorsi di FP triennali e biennali e destrutturati, anche integrati con l'istruzione, volti al rilascio di una qualifica professionale in favore di adolescenti (14-18 anni)	Direttiva Sperimentazione Il canale Istruzione - Formazione Professionale (percorsi triennali)
			Direttiva Obbligo d'istruzione e Diritto/Dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni
	Formazione superiore	Azioni formative diversificate che mirano al conseguimento di un titolo post-qualifica, diploma o laurea	Direttiva Mercato del Lavoro - Specializzazione e formazione superiore
			Direttiva IFTS
			Direttiva Lauree I Livello
	Formazione per lo svantaggio	Percorsi formativi finalizzati all'integrazione sociale e lavorativa di soggetti deboli (disabili, giovani a rischio, immigrati, etc.)	Direttiva Mercato del Lavoro - soggetti svantaggiati

La formazione sul lavoro di iniziativa aziendale o individuale può essere inoltre una formazione per l'apprendistato o una formazione dei formatori interni all'azienda, nell'ottica di una formazione permanente che perdura per l'intero arco della vita (Tab. 2). Entrambi i tipi di formazione sono diretti da specifici atti normativi di riferimento, come si evince dalle tabelle di seguito riportate.

²⁴ Fonte: Rapporto IRES 2008, *La formazione professionale regionale in Piemonte nel 2007: i numeri e le persone*, p. 7. Consultabile on-line: <http://213.254.4.222/cataloghi/pdfires/741.pdf> (ultima visita, giugno 2010).

Tabella 2 – Formazione sul lavoro ²⁵

<i>Categoria</i>	<i>Tipo</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Atti amministrativi di riferimento</i>
Formazione al lavoro: interventi finalizzati all'acquisizione, aggiornamento e mantenimento delle competenze degli occupati	Formazione per occupati a iniziativa aziendale	Brevi interventi di aggiornamento delle competenze professionali della forza lavoro del settore privato e, in via residuale, della PA.	Direttiva Occupati FSE, tanto la parte delegata alle Province, quanto quella conservata alla gestione unitaria regionale Direttiva Formazione Continua Legge 236/93
	Formazione per occupati a iniziativa individuale	Brevi interventi di aggiornamento delle competenze professionali attivati su iniziativa del lavoratore	Direttiva Formazione Continua a domanda individuale (Formazione individuale Province)
	Formazione per l'apprendimento	Azioni di formazione esterna all'azienda per soggetti assunti con il contratto di apprendistato	Direttiva Apprendistato
	Formazione formatori	Interventi finalizzati ad assicurare il continuo adeguamento delle competenze detenute dal personale impiegato presso le strutture e istituzioni formative accreditate	Direttiva Formazione Formatori
Formazione permanente: interventi finalizzati a sostenere l'apprendimento lungo l'intero arco di vita degli individui		Azioni formative finalizzate alla crescita professionale e/o culturale della popolazione adulta (>18 anni) a prescindere dalle caratteristiche socio-anagrafiche	Direttiva Mercato del Lavoro - Formazione permanente Direttiva Euroformazione Difesa

²⁵ Fonte: Rapporto IRES 2008, *La formazione professionale regionale in Piemonte nel 2007: i numeri e le persone*, p. 8. Consultabile on-line: <http://213.254.4.222/cataloghi/pdfires/741.pdf> (ultima visita, giugno 2010).

Il rapporto IRES sulla FP in Piemonte nel 2007²⁶ rivela l'avvio di oltre 9.000 corsi, rivolti a poco meno di 123.000 allievi. Tra i corsi avviati prevale la categoria della formazione sul lavoro (70%), che distanzia nettamente le altre due: la formazione al lavoro (24%) e, soprattutto, la formazione permanente (6%). Degli 85.662 occupati che seguono i corsi della formazione sul lavoro, circa il 60% (più di 50.000 persone) usufruisce di azioni formative promosse dalle aziende in cui sono occupati; poco meno del 9% invece ha deciso di intraprendere, di propria iniziativa, un intervento per il rafforzamento delle proprie competenze professionali.

Sempre all'interno della categoria, il peso dei giovani inseriti nel mercato del lavoro con un contratto di apprendistato è del 28%, che equivale a circa il 14% sul complesso dell'offerta formativa. Segue a larga distanza e con percentuali basse, sia per corsi avviati (1,2% dei corsi di formazione sul lavoro), sia per allievi iscritti (1,6% degli occupati), la formazione formatori, ovvero le iniziative destinate a favorire l'aggiornamento del corpo docente della FP. Per quanto riguarda invece la categoria della formazione al lavoro, destinata cioè alla prima qualificazione di studenti e persone in cerca di occupazione, nel 2007 sono stati avviati in Piemonte 1.758 corsi, per un totale di circa 30.000 allievi; di questi, il 58,8% ha preso parte a percorsi di formazione iniziale, distanziando notevolmente coloro che hanno seguito corsi di formazione superiore (circa il 27%).

Infine, rispetto alla categoria della formazione permanente, si segnalano 449 corsi avviati nel 2007, per un totale di 8.045 allievi. La relativa esiguità di quest'ultima consegue ai criteri prescelti per l'organizzazione dei dati disponibili, i quali fanno sì che alla formazione permanente in senso stretto si siano attribuiti unicamente, oltre alle azioni brevi di rinforzo delle competenze individuali, gli interventi di educazione degli adulti e i percorsi di rientro nel sistema dell'istruzione di lavoratori che l'avevano abbandonato in precedenza senza conseguimento del titolo della secondaria superiore.

Sempre dai dati elaborati dall'IRES emerge che, dal punto di vista delle variabili socio-anagrafiche, i soggetti coinvolti nelle attività di FP si caratterizzano per omogeneità di presenza tra i generi, titoli di studio bassi (39% titolo di scuola media) e medi (40% diplomati), maggiore età (78,8%), occupazione (74%), cittadinanza italiana (91%).

26 IRES Piemonte, 225/2009, Osservatorio sulla formazione professionale, Rapporto 2008, *La formazione professionale regionale in Piemonte nel 2007: i numeri e le persone*.

Consultabile on-line: <http://213.254.4.222/cataloghi/pdfires/741.pdf> (ultima visita, giugno 2010).

Per quanto riguarda la distribuzione di genere in relazione alle categorie formative, si evidenzia una maggiore prevalenza femminile nelle attività di formazione sul lavoro e formazione permanente, mentre i maschi sono in maggioranza inseriti nella formazione al lavoro e, in specie, nell'ambito della formazione iniziale.

L'analisi dell'offerta formativa a livello regionale evidenzia che prevalgono i servizi di impresa (15%), l'informatica (13%) e i corsi di lingue (9,5%). Per quanto riguarda la distribuzione per genere, si riscontrano forti connotazioni in riferimento a specifici ambiti: prevalenza maschile nella meccanica e riparazioni, edilizia e impiantistica; prevalenza femminile nel tessile e abbigliamento e nei servizi socio-assistenziali. Rispetto alla distribuzione del numero di certificazioni per ambiti professionali, la maggior parte si concentra nei servizi socio-assistenziali e, a seguire, automazione industriale, ristorazione e turismo, informatica, edilizia e impiantistica, e servizi d'impresa. Il rapporto IRES 2007 fornisce un quadro interessante in merito alla situazione piemontese fino al 2007; nei capitoli seguenti verrà fornita una panoramica dello stato della formazione iniziale in Piemonte sulla base di dati che si riferiscono al quinquennio 2006/2010.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Alberici A., Serreri P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*, Monolite, Roma.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- (2006), *Vita liquida*, Bari, Laterza.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- (2002), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci.
- Benadusi L., Di Francesco G., (2002), *Formare, per competenze: un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, «Tecnodid».
- Bertolini P. (1994), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Besozzi E. (2002), *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in (a cura di) Ribolzi L., *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci.
- Borchi, L. (1953), *Il metodo dei progetti. Un capitolo della storia dell'educazione attiva*, Firenze, La Nuova Italia.
- Borgna P. (2008)(a cura di), *Manuale di sociologia*, Novara, De Agostini Scuola.
- Cesareo V. e Reguzzoni, M. (1986)(a cura di), *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Milano, FrancoAngeli.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola.
- D'Arcangelo A. (2000)(a cura di), *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano. La Formazione integrata superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1954), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La nuova Italia.
- Galimberti U. (1992), *Dizionario di psicologia*, Torino, Editore UTET.
- Gallino L. (2000), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari-Roma, Laterza.
- Laneve C. (1998), *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola.
- Piu C. (1999), *Problemi di didattica*, Cosenza, Ionia editrice.
- Sarchielli G., Zappalà S. (1998)(a cura di), *Costruire la seconda opportunità: un modello per la formazione professionale iniziale*, Milano, Franco Angeli.
- Sarchielli G. (1993), *L'incontro con il lavoro*, in A. Palmonari (a cura di) *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Sennet R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli.
- Vertecchi B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.





5. La Formazione Professionale in Piemonte: un patrimonio di esperienza e di cultura. La parola ai referenti regionali e provinciali.

di *Piero Martina e Antonella Saracco*

I. Premessa

Il principale presupposto socio-pedagogico che sostiene dalle origini il complesso della FP piemontese – per quanto oggetto dei numerosi cambiamenti resi necessari dalle incalzanti trasformazioni sociali e culturali della nostra epoca – sembra connotarsi nel principio secondo cui “l’allievo è l’elemento centrale attorno al quale devono ruotare tutte le componenti del sistema”¹. L’atteggiamento di attenzione alla persona, concretizzato nelle iniziative di promozione della cultura del lavoro attraverso la formazione, ha intessuto nel tempo, consegnandola al nostro presente, una comune, diffusa propensione a indirizzare intenti e risorse, disposizioni normative e procedurali – e quindi motivazioni operative – alla piena valorizzazione delle capacità soggettive.

¹ Gianna Pentenero, *Istruzione e Formazione professionale regionale nell’obbligo di istruzione e nel diritto/dovere alla formazione: al centro gli allievi* (Documento programmatico).

La tradizione formativa piemontese è infatti permeata da modelli etici e pragmatici, da schemi di pensiero e azione e da consuetudini e prassi condivise che convergono nella necessità imprescindibile di offrire all'individuo e al gruppo – a maggior ragione se in condizioni di disagio o di svantaggio socio-culturale – le migliori opportunità di crescita e di realizzazione, assecondando e incentivando le caratteristiche personali, innate o apprese, e le attitudini, intese come capacità globali di acquisire le competenze necessarie per svolgere una determinata categoria di compiti, in particolare quelli di natura professionale.

La qualità dell'offerta formativa, apprezzata dalle istituzioni e dall'opinione pubblica, ma anche la capacità di investire risorse in modo produttivo, monitorandone e valutandone gli esiti, insieme al coraggio di sperimentare e di innovare, sembrano caratterizzare l'intero impianto amministrativo e il sistema di rete, costituito dalle agenzie formative e da tutti gli enti e i centri coinvolti nell'erogazione dei corsi che, nel tempo, hanno saputo rinnovarsi, adeguando la propria attività ai mutevoli bisogni della popolazione. Anche sul versante dell'integrazione tra Scuola e Formazione le esperienze finora realizzate rappresentano un punto di forza del sistema piemontese.

In linea con le indicazioni della Comunità Europea, che richiede a tutti i Paesi membri di rivedere l'architettura dei sistemi educativi in funzione di una vera riforma dell'organizzazione dei 'nuovi saperi', finalizzati a educare il pensiero a "contestualizzare e globalizzare informazioni e conoscenze", l'orientamento generale attuale e le tendenze per l'immediato futuro sembrano indurre a una maggiore personalizzazione dei percorsi scolastici e formativi attraverso efficaci strategie di insegnamento/apprendimento. Per far fronte alle sfide socio-economiche del terzo millennio, infatti, occorrerà sempre di più saper individuare differenti opzioni di trasferimento/acquisizione di conoscenze, abilità e competenze che, in base alla specifica realtà personale degli allievi e al sistema dei crediti, dovranno essere delineati in 'piani formativi personalizzati' anche rispetto a responsabilità e compiti, requisiti per l'accesso, risorse necessarie, modalità di orientamento, monitoraggio e valutazione degli esiti.

Una peculiare risorsa dell'intero complesso della FP consiste nella propria potenza generativa, intesa come "forza motrice dell'organizzazione umana", che richiede flessibilità e capacità di rinnovamento a chi si trova impegnato, sui diversi versanti, a creare spazi e prospettive per le nuove generazioni anche attraverso la condivisione di una progettualità realistica, concreta e compatibile con l'evoluzione di tempi e contesti.

La valorizzazione di una viva memoria storica, incarnata nell'esperienza e raccolta

in queste pagine, consentendo di cogliere i passaggi salienti che hanno connotato l'avventura formativa sul territorio regionale, può offrire opportunità di confronto e di riflessione rispetto alle prassi consolidate nel tempo e ai modelli impliciti che una realtà sempre più frammentata tende a relegare sullo sfondo.

Nel capitolo che segue vengono perciò presentate le testimonianze di alcuni referenti dell'Assessorato alla Formazione della Regione Piemonte e delle Amministrazioni Provinciali, i quali esprimono considerazioni di ampio respiro sul processo di costruzione e di potenziamento dell'apparato istituzionale cui afferiscono, ripercorrendo le tracce evolutive di carattere amministrativo, alla luce delle premesse e delle conseguenti ricadute di natura socio-culturale che hanno sostenuto e motivato il lungo percorso di promozione e di espansione del settore.

A una breve presentazione del comparto di appartenenza, segue dunque la descrizione – dal punto di vista istituzionale, ma anche soggettivo – delle trasformazioni intervenute negli ultimi decenni, dei relativi risvolti sul piano socio-educativo, degli indicatori utilizzati dal punto di vista organizzativo in funzione delle diverse tipologie di utenza, delle ipotesi sui motivi di dispersione e di abbandono e dei dispositivi messi in atto per contenerli. Viene inoltre delineato il rapporto tra le variazioni del quadro normativo – i cosiddetti 'cambiamenti di cornice' – e la fruizione dell'offerta formativa, anche confrontando i vari modelli di pensiero che influenzano, ad esempio, il concetto e la rappresentazione di 'lavoro', di 'formazione' come mezzo per l'integrazione sociale o di 'fasce deboli', in relazione ai risultati attesi.

Attraverso l'interpretazione delle tracce di un'evoluzione socio-educativa che emerge da scelte economico-amministrative e, per converso, di eventi e processi che incentivano attività sperimentali e innovazioni soprattutto sul piano didattico-organizzativo, si configura così una particolare ricognizione del sistema formativo che intreccia linee programmatiche ed esperienza accumulata, convinzioni radicate e acquisizioni tecnico-metodologiche, panoramiche concettuali e codificazioni convenzionali, vincoli e risorse.

Un'interpretazione trasversale dei diversi resoconti rivela un atteggiamento prevalente di 'mutuo adattamento', inteso come flessibile meccanismo di risposta a situazioni che presentano, ovviamente, elevate incertezze e contingenze critiche, a fronte di una forte motivazione a dedicare energie nel promuovere la formazione stessa come impresa, strategia che si auspica pienamente produttiva sul piano educativo e altamente remunerativa dal punto di vista sociale.

Dai vari interventi² emerge una sinergia di scopi e intenti, di strategie e azioni che, attraverso l'attività progressivamente coordinata e razionalizzata per mezzo di indicazioni normative e procedurali, rese via via necessarie dalla crescente complessità del contesto socio-economico, rappresenta una forma di azione collettiva reiterata, basata su processi di differenziazione e di integrazione tendenzialmente stabili e intenzionali, sostenuti da modelli di pensiero e azione condivisi e orientati alla ricerca della "massima aderenza tra fabbisogno, espresso o implicito, proposta formativa ed esito occupazionale".

2. La parola ai referenti regionali³

2.1. L'Apprendistato in Piemonte

L'apprendistato ha origini antiche: istituito con regio decreto in quanto forma di lavoro che si svolgeva nelle botteghe artigiane, nel 1955 viene disciplinato da una normativa nazionale come 'addestramento obbligatorio'. Negli anni '60 del secolo scorso assume perciò una connotazione per così dire 'educativa' e finalizzata al semplice apprendimento del leggere e del far di conto. Ora tale esigenza non è più così conclamata: da un lato il livello di scolarità è aumentato e dall'altro si è garantiti dal contratto di lavoro. Agli inizi degli anni '90 si comincia quindi a rivedere l'impianto della normativa, la quale favorisce il datore di lavoro poiché la parte contributiva è defiscalizzata a carico dello Stato.

Nel 1997 la grande riforma che si profila attraverso la revisione di tale istituto contrattuale allarga i benefici a ogni settore produttivo, si rivolge a tutte le persone con qualsiasi titolo di studio e crea un obbligo giuridico: far formare la persona all'esterno dell'impresa. Si dà quindi avvio all'attività formativa vera e propria ed entrano in gioco le Regioni. La nostra è fra le più operative, rispetto a quelle del Sud e del Centro, ma si riscontrano subito alcune contraddizioni: poiché si tratta di un contratto agevolato, tutte le imprese cercano di risparmiare, quindi si tende non tanto a valorizzare il contratto formativo di per sé, ma a considerarne la validità in

2 I contributi dei referenti regionali, raccolti attraverso interviste mirate, e quelli dei referenti provinciali, emersi nel corso di un focus group, sono stati successivamente elaborati.

3 Hanno partecipato alle interviste i referenti regionali: Alfonso Brero (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore), Gianfranco Buratti (Formazione continua), Nadia Cordero (Dirigente settore Standard formativi, Qualità e Orientamento Professionale), Gabriella Del Mastro (Diritto/Dovere, Mercato del lavoro), Gaudenzio De Paoli (Dirigente settore Attività formative), Pietro Viotti (Apprendistato), Sergio Viglierchio, Gabriella Boeri, Liris Schiavi (Standard formativi).

funzione della convenienza. Chi si occupa della parte formativa ha perciò a che fare con un sistema non adeguato a rispondere alle esigenze dell'impresa e, se i livelli formativi sono bassi, i costi non sono tuttavia indifferenti.

Tali incoerenze persistono, generando malcontento un po' dovunque, fino al 2003, quando interviene la cosiddetta 'legge Biagi' la quale, sostanzialmente, rivede l'impianto e produce una riforma di notevole portata, sui cui presupposti la Regione Piemonte fa un'esperienza interessante, dovendo legiferare sulle modalità di organizzazione delle proprie competenze. La tipologia contrattuale viene infatti articolata su tre categorie importanti, che riguardano:

- i giovani (minorenni);
- i percorsi di apprendistato finalizzati all'acquisizione di qualifiche/specializzazioni (i grandi numeri);
- i percorsi di apprendistato finalizzati all'acquisizione di titoli di studio superiori.

Con la LR 2/2007, la Regione Piemonte stabilisce quindi il modo di intendere le tre tipologie di apprendistato. La novità consiste nel fatto che, con la legge Biagi, ora l'impresa può avere responsabilità di formazione e in tal senso si crea una compensazione fra le spese dello Stato e gli investimenti dell'impresa, introducendo, inoltre, un terzo soggetto: i contratti collettivi di lavoro. Ad ogni contratto vengono perciò attribuite le specifiche competenze in base ai profili formativi secondo i quali le imprese possono assumere. Tuttavia, essendo impensabile immaginare una formazione indirizzata a tutti quelli esistenti, s'inizia a fare ordine. Si esaminano perciò i 1.650 profili contrattuali e, rapportandoli a quelli standard della Regione Piemonte, si cerca una possibile corrispondenza tra i profili professionali standard regionali e quelli contrattuali delle imprese. Dall'enorme lavoro di analisi e comparazione risulta che il mondo della formazione è in condizione di rispondere in modo coerente per il 70%, mentre per la parte restante non è in grado di formulare un'offerta formativa pubblica. Per l'apprendista che entra in formazione, la Regione prevede quindi la possibilità di crediti spendibili sulla base di un piano formativo individuale, parte integrante del contratto di lavoro, ma difficile da formalizzare.

Un altro nodo centrale della questione è rappresentato dal fatto che l'impresa viene messa in gioco, in quanto essa può venire identificata come luogo in cui si garantisce un certo tipo di formazione, la cosiddetta 'formazione formale', che assicura a chi la subisce la certificabilità e la tracciabilità dell'attività formativa, prescrittiva ma ordinata. L'agenzia formativa è sempre presente con una responsabilità diretta,

e tale è anche quella del tutore aziendale, che ha il compito di seguire l'apprendista nel processo di formazione formale e di quello non formale. A sua volta, egli viene formato per esercitare al meglio la propria funzione, svolgendo anche un compito di tipo pedagogico, dovendo introdurre e accompagnare il giovane nel nuovo ambiente di lavoro. A tal fine si codificano dei moduli formativi motivazionali e l'aspetto dell'accoglienza al lavoro è molto accurato. L'obiettivo è quello di rendere credibile il sistema di formazione nei confronti dell'impresa e di integrare l'uno con l'altro, evitando una formazione inutile e autoreferenziale.

A partire dalle disposizioni della LR 2, tutte le nuove regole possono essere applicate solo se a monte c'è un'intesa fra le parti sociali. L'istituzione, in accordo con l'impresa, operando una scelta di grande qualità, individua un metodo per dare credito alla FP. La Regione stabilisce pure che l'impresa svolga direttamente anche la parte formativa prevista per l'apprendista e, con le parti sociali, individua, attraverso formule molto semplificate, vari requisiti per i formatori, rispetto a luoghi, attrezzature e strutture in ordine alle competenze. Per quanto riguarda i contenuti, invece, vengono declinate quattro tipologie di competenze trasversali: informatica, lingua inglese, lingua italiana e matematica.

Soltanto di recente si inserisce nell'apprendistato la possibilità di assolvere sia l'Obbligo di Istruzione, sia il Diritto/Dovere. La nuova norma, infatti, prevede la possibilità di avviare contratti di apprendistato a partire dai 15 anni e le Regioni dovranno concordare come realizzare questa novità, che al momento non è ancora vista come una risorsa.

Anche in Piemonte, pur attraversando ancora una fase di crescita quantitativa, viene messa in discussione la funzione sociale, educativa e di modalità primaria di transizione al lavoro dei giovani attribuita all'apprendistato: tale contratto non sembra più in grado di soddisfare appieno le esigenze delle imprese e dei giovani, tanto che è in corso una campagna di riforma e di rilancio sull'idea di un nuovo apprendistato 'agile', proprio perché commisurato, al tempo stesso, alle necessità che emergono da entrambe le parti. Pare infatti che, quanto più l'ambito formativo viene formalizzato e istituzionalizzato in processi esterni e separati da quelli lavorativi – come se formazione e lavoro fossero processi antagonisti, il primo a favore della persona, il secondo dell'impresa – tanto più è percepito come un semplice adempimento. Inoltre la complessità delle evoluzioni normative non agevola il superamento delle criticità, che non possono certo trovare soluzione nel breve periodo, in quanto strettamente connesse al più ampio processo di trasformazione degli ambiti educativi e del lavoro.

Per dare concretezza al sistema, è quindi necessario avviare un cambiamento

culturale, ma anche disporre di capacità tecniche che prevedano la messa in campo di adeguati metodi didattici per motivare il giovane a comprendere l'importanza della formazione sul lavoro: per un ragazzo a rischio di esclusione sociale, infatti, sono più importanti gli aspetti motivazionali rispetto agli altri elementi. Per fortuna, oggi si è creata la possibilità di farlo lavorare con una formula mista, che lo valorizzi come persona e gli permetta di riprendere gli insegnamenti che ha lasciato: si tratta di un'opportunità, ma non è automatico che l'interessato la colga come tale.

A supporto di quanto affermato, occorre precisare che i contratti durano quattro anni, ma nella realtà si riducono a due, sia perché vengono trasformati prima del quarto anno, sia perché cessa il rapporto con l'impresa. Di conseguenza, per capitalizzare l'investimento in formazione a fronte di percentuali di cessazione molto elevate, è assolutamente necessario trovare forme condivise di riconoscimento dei crediti. Per tali motivi, con la formula del 'piano formativo individuale' già accennato si sono declinati ogni anno dei piani formativi di dettaglio composti da unità formative specifiche, per cui, se il contratto di lavoro s'interrompe a metà, le unità formative concluse saranno valorizzate al fine di un riconoscimento nell'ottica del *lifelong learning*.

Si ritiene inoltre che, come dimostrano altre esperienze europee, l'istituto dell'apprendistato possa rappresentare un canale formativo che corre in parallelo ai percorsi dell'istruzione e a quelli relativi alla FP e che si debba procedere a una revisione dell'istituto tale da consentire la progettazione di percorsi definiti per filiera professionale, finalizzati al conseguimento, in condizione lavorativa, di titoli in progressione crescente, dalla qualifica professionale al diploma professionale, al diploma d'istruzione secondario superiore e ai successivi titoli universitari.

Nel percorso di ridefinizione della funzione e delle modalità applicative dell'apprendistato, istituto che, come si diceva, ha rappresentato una delle modalità più nobili ed efficaci attraverso cui trasmettere, da una generazione all'altra, i saperi tecnici, a partire dal 2005 si realizzano infatti le prime applicazioni sperimentali e regolamentazioni a livello regionale di un terzo tipo di contratto, denominato 'alto apprendistato' – ambito in cui si può affermare che il Piemonte sia all'avanguardia in Europa – finalizzato perlopiù al conseguimento di titoli universitari e di alta formazione (diploma di scuola secondaria superiore, laurea, master e, dall'agosto 2008, dottorato di ricerca) fondamentali per favorire l'occupazione di giovani in posizioni qualificate.

Da questo spaccato emerge quindi che la funzione della Regione è quella di operare sussidiariamente per la promozione e il sostegno di nuove modalità di relazione tra imprese e atenei del territorio, per sperimentare nuovi modelli formativi e conformare

l'innalzamento del livello di istruzione e dell'orientamento dell'alta formazione alle esigenze del mondo del lavoro. Al fine di impostare un modello sperimentale compatibile con le necessità e i vincoli dei soggetti coinvolti, si procede ad analizzare i modelli di formazione adottati dalle università e si attua un approfondito confronto con le associazioni dei datori di lavoro e dei rappresentanti dei lavoratori per definire i fabbisogni e le aspettative delle imprese.

Nell'ambito della sperimentazione, che vede il coinvolgimento dei tre atenei piemontesi, si realizzano quindi 16 master universitari di primo e secondo livello e un corso di laurea specialistica, in cui vengono inseriti con successo circa 180 apprendisti assunti in 92 imprese del territorio, le quali si mostrano molto interessate a tale contratto, poiché nella valorizzazione delle competenze formative possono anche individuare i futuri manager della loro organizzazione.

Dai dati della sperimentazione emerge che i diversi soggetti – in primis imprese, università, apprendisti – esprimono una valutazione nel complesso positiva sullo strumento e sul modello organizzativo e gestionale, orientato all'ottica partecipativa tra i vari attori coinvolti. Il valore primario attribuito al processo d'interazione sviluppato tra essi nelle diverse fasi si è rivelato infatti funzionale a una crescita non riducibile alla mera riproduzione dei distinti 'saperi', ma a una maturazione complessiva attraverso un processo di reciproca trasformazione, mirato all'acquisizione di competenze articolate e complesse.

Attualmente è in fase di elaborazione il modello per la promozione e il sostegno di percorsi di ricerca in apprendistato volti al conseguimento del titolo di dottore di ricerca. Anche in questo caso l'impianto presenta ampi gradi di flessibilità progettuale e una forte curvabilità applicativa, che permettono una marcata personalizzazione formativa.

Per sostenere tali percorsi occorre ribadire la necessità che il cofinanziamento pubblico venga investito non solo a supporto dei processi formativi, ma anche per azioni di sistema, volte alla promozione della funzione sociale, culturale ed economica dell'apprendistato e al sostegno della progettazione di nuovi modelli d'intervento.

2.2. La Formazione iniziale

Negli ultimi anni si sono fatti grandi passi avanti nell'ambito della Formazione iniziale. Il modello di partenza dei tradizionali corsi biennali di qualifica al termine della scuola media ha subito notevoli modifiche. Un tempo era un percorso molto strutturato, senza le cosiddette 'competenze di base', ma con un'infarinatura di cultura

generale orientata alla professione (con discipline come italiano, storia e geografia) ed era previsto uno stage nei due anni. Tutto era incentrato sull'obiettivo finale di andare a lavorare e rispondeva al 'modello del fare', anche se diretto a ragazzini di 14 anni.

Alla fine degli anni '90, oltre ai percorsi classici che, dopo il biennio, proponevano anche un terzo anno di specializzazione nel mestiere scelto, si comincia a pensare a progetti particolari, destinati a un'utenza più difficile, ovvero a ragazzi che hanno abbandonato la scuola o che appartengono a famiglie con problemi, a ragazzi non seguiti o in carico ai servizi sociali.

Intorno al 1995, un'iniziativa comunitaria chiamata *Youthstart* stanziava risorse per attivare una serie di interventi a favore dei cosiddetti 'giovani a rischio'. In quegli anni comincia perciò a prendere forma un progetto, in genere annuale, di forte alternanza scuola-formazione: su un corso di 800/1.000 ore, una metà sono di formazione e l'altra di attività lavorativa vera e propria, svolta in laboratorio o in azienda. La tipica formula del docente in cattedra con l'allievo in aula non è certo un modello vincente per ragazzi che provengono da esperienze scolastiche fallimentari: ci si rende conto dell'inutilità di ripresentare loro un modello già rifiutato.

La Regione finanzia quindi alcune iniziative, con un buon riscontro di risultati, tra cui in particolare un progetto realizzato dal Sermig, il cui obiettivo finale è la ristrutturazione di una parte della palazzina a opera degli allievi stessi che, posti in condizione di misurarsi con un obiettivo concreto, sono entusiasti di partecipare da artefici di un'impresa il cui l'obiettivo finale è chiaro e accessibile. Si sa che quando i ragazzi non vedono l'utilità di ciò che stanno imparando o facendo, si smarriscono facilmente: è la strategia che si cerca di proporre, con molta fatica, anche nella scuola.

In quegli anni, tuttavia, sulla base di tale esperienza, nascono dei progetti chiamati *Preparazione al lavoro (PAL)*, che si assestano sulla durata delle ore sopraccitate e che, se non rilasciano una qualifica, sono però propedeutici a un eventuale inserimento in un corso vero e proprio per conseguirla, oppure nell'apprendistato (se gli iscritti hanno l'età richiesta) o, addirittura, nella scuola. Alcuni di quei ragazzi, infatti, si rimotivano allo studio, scoprendo che impegnarsi non è poi così terribile.

L'esperienza dei *PAL* si concretizza poi in vari indirizzi e continua tuttora, ma l'opportunità nasce in quegli anni, quando si affacciano i problemi della dispersione e dei ragazzi in difficoltà, ai quali sarebbe stato difficile proporre un corso biennale. La classe di allora è composta da un numero di allievi che seguono discipline comuni e che viene poi suddivisa in vari indirizzi (meccanico, alberghiero, laboratori orientativi, etc.), in base alla propria inclinazione: un metodo che dovrebbe essere sperimentato anche oggi, soprattutto nella scuola media.

In quel periodo ci si rende conto che occorre fare qualcosa in più e alcune agenzie nate in quegli anni colgono l'esigenza e indirizzano l'attività verso una tipologia di utenza non facile – ma capace di ripagare ampiamente gli sforzi profusi – con percorsi alternativi o propedeutici alla formazione, alla scuola o al lavoro stesso, nell'apprendistato. Tale modello, ormai consolidato da dieci/quindici anni con un certo indice di successo, si basa soprattutto su attività laboratoriali.

Ai ragazzi a rischio, altrimenti destinati all'emarginazione e alla devianza, poiché senza riferimenti familiari, si offrono possibilità di recupero mediate dalla figura degli insegnanti che, da veri formatori preparati e predisposti, si occupano dell'allievo/a nella sua interezza, non limitandosi ad agire nello spazio della lezione, ma dedicandosi alla persona anche nel suo tempo libero, magari organizzando attività ludico-sportive all'interno della struttura.

Si tratta, per quanto si può, di far leva sulla relazione, mettendo a disposizione di questi soggetti i mezzi per decidere del proprio riscatto. Del resto, le famiglie che essi hanno alle spalle non sono in condizioni di occuparsi di loro e non li stimolano di certo ad assumersi delle responsabilità. Purtroppo il sistema scolastico di oggi tende ancora a discriminare, mentre dovrebbe dotarsi di strumenti e di personale appositamente formato per garantire le stesse opportunità educative ed essere paritario su tutti i fronti, per non rischiare di riprodurre le differenze sociali di partenza: eppure talvolta succede che l'allievo sia lasciato a se stesso, soprattutto se la famiglia non lo segue. Nel ripensare alla riorganizzazione del servizio di orientamento è quindi importante trovare modalità e strumenti innovativi, in grado di offrire il giusto sostegno proprio ai ragazzi e alle ragazze che ne hanno necessità.

Da alcune indagini emerge che la nostra è una nazione con scarsissima mobilità sociale, che la scuola è nel complesso poco meritocratica e che il successo arriva solo a chi ha i mezzi per conquistarlo.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, sembra infatti necessario operare un cambiamento radicale, migliorare la fase di orientamento, ricercare nuove modalità e predisporre nuovi strumenti per sostenere gli allievi nella scelta di un percorso di istruzione e formazione in sintonia con le proprie capacità e propensioni. L'implementazione di un efficace servizio di orientamento necessita sicuramente di un costante adeguamento organizzativo a livello territoriale, che garantisca risposte di sistema a un contesto in continua evoluzione, altrimenti si rischia di ridurre l'intervento orientativo ad azioni episodiche poco efficaci, affidate alla buona volontà di singoli insegnanti o di singoli istituti scolastici.

Chi si appassiona al mondo della formazione si rende conto di quanto sia neces-

sario offrire ai ragazzi una pluralità di possibilità. Non è detto, infatti, che la scelta compiuta a 14 anni debba essere confermata fino ai 20 senza incertezze. Se poi si può cambiare e tornare indietro, ancora meglio. Nell'immaginario degli adulti sembra esserci un mondo 'perfetto', in cui non si concede ai giovani l'errore, il dubbio o il ripensamento: nel corso degli anni, nel realizzare queste iniziative si sono riscontrate difficoltà, anche a causa di tali preconcetti. Non è un caso se la Regione Piemonte, nel tempo, ha predisposto un'ampia gamma di offerte formative: oltre ai percorsi triennali di qualifica, si realizzano percorsi di qualifica con crediti in ingresso, progetti annuali flessibili destinati ai *drop-out* della scuola, laboratori scuola-formazione destinati ai pluriripetenti della scuola secondaria di I grado, sostegni individuali o di gruppo finalizzati a consentire l'ingresso in corso d'anno, laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LaRSA) per consentire la mobilità tra i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e, infine, sostegni individuali per consentire l'integrazione dei disabili nei corsi di FP.

A tal proposito occorre sottolineare che bisognerebbe investire maggiormente anche nella formazione dei formatori, proprio per supportare i docenti che devono gestire classi talvolta assai problematiche: in molte strutture si mettono in campo più forze (tutor, orientatori, mediatori) per cercare di dare sostegno e supporto agli insegnanti, sia nella conduzione dell'aula, sia nella gestione delle relazioni con i familiari e si lavora con mentalità, prospettive, attese e organizzazione diverse rispetto a quelle della scuola. Sebbene molti formatori dimostrino capacità a lavorare in team e disponibilità a operare anche con allievi *drop-out*, tuttavia, permane la difficoltà a operare con tale tipologia di utenza e la conseguente necessità di formarsi e aggiornarsi costantemente.

D'altra parte è ben diverso occuparsi di ragazzini disagiati, di adulti in formazione continua o di stranieri. Nel tempo e in base ai positivi risultati ottenuti, si è visto tuttavia che vale davvero la pena investire in questo tipo di iniziative e, quindi, nei bandi e negli atti di indirizzo si è sempre cercato di stimolare e incentivare le agenzie formative a presentare progetti destinati al recupero di persone a rischio, inserendo risorse in tale ambito.

2.3. Passaggi tra istruzione e formazione: i LaRSA

Con la riforma Moratti del 2003, che introduce il Diritto/Dovere all'istruzione e alla formazione professionale, il Piemonte intende sperimentare i percorsi triennali di qualifica, in cui vengono inserite le cosiddette 'competenze di base'. Al termine

della frequenza, infatti, il ragazzo deve saper leggere, far di conto, ma anche divenire un cittadino attivo, con tutte le conoscenze utili, ed essere considerato tale dal contesto in cui vive, senza che tutto ciò si riduca all'esperienza di una brutta copia della scuola. Non mancano tuttavia i commenti critici: "Così si scolarizza la formazione, si crea una scuola di serie B", benché la legge si pronunci per la "pari dignità" tra scuola e formazione. In relazione all'alto tasso di abbandono nelle scuole superiori, si scontrano tuttavia posizioni ideologiche: devono andare tutti a scuola e all'università?

Si introducono quindi le competenze sopraccitate (lingua italiana, matematica, inglese e informatica) nei percorsi formativi, utilizzando metodi didattici di tipo laboratoriale, in modo da rendere le lezioni più accattivanti e da coinvolgere maggiormente gli allievi che altrimenti non dimostrerebbero alcun interesse per le lezioni tradizionali. I risultati ottenuti dalle ottime sperimentazioni condotte in tale prospettiva sono buoni e offrono la possibilità – ai ragazzi che a 14 anni hanno scelto di intraprendere un percorso nella FP – di rientrare a 15 o 16 anni all'interno di un percorso scolastico senza doverlo riprendere da capo. A partire dal 2003, quindi, se un ragazzo intende passare da un percorso di FP a uno di istruzione può essere inserito in un LaRSA (laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti), in cui può acquisire i saperi e le conoscenze necessarie per frequentare con successo il percorso scolastico finalizzato al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, pur avendo cominciato dalla formazione.

Occorre rimarcare, in proposito, come l'attenzione alla persona sia uno degli atteggiamenti socio-culturali prevalenti, che permeano trasversalmente le linee d'indirizzo e l'operatività dell'apparato amministrativo regionale: il fatto di destinare risorse ai LaRSA e ai sostegni individuali significa per esempio "portare a sistema" un modus operandi pedagogicamente incisivo e creare quindi un circolo virtuoso che rinforza l'obiettivo di partenza e conferisce rilievo al livello istituzionale, il quale diventa così un preciso riferimento per formalizzare le richieste, rappresentando di per sé un incentivo a organizzare risposte mirate. Ben diverso sarebbe invece lasciare la scelta alla libera iniziativa, con il risultato di disperdere gli intenti organizzativi da una parte e di vanificare le attese della popolazione dall'altra.

Il presupposto concettuale e operativo per favorire la persona nel suo processo di crescita, particolarmente delicato in fase adolescenziale soprattutto rispetto alla capacità di individuare i propri obiettivi professionali e di vita, sta nella fattibilità della coprogettazione tra l'ambito della scuola e quello della formazione.

Sulla base della sperimentazione del 2003 si istituisce quindi un Tavolo tecnico regionale di progettazione che, pur con qualche modifica, è tuttora attivo e che



coinvolge i rappresentanti di entrambi gli ambiti. Si tratta di far interagire mondi ovviamente molto diversi, che possono trovare un linguaggio comune soltanto se viene loro istituzionalmente richiesto di dialogare in vista di obiettivi concreti. Alcuni insegnanti, infatti, sono ancora convinti che la cultura vera sia di pertinenza dell'istruzione, anche se i dati Invalsi segnalano che il livello di conoscenza raggiunto dai diplomati non è sempre così elevato. Non bisogna dimenticare che molti ragazzi, alla ricerca di un sistema di apprendimento che li aiuti a perseguire obiettivi concreti, approdano alla formazione come 'ultima spiaggia', dopo essersi demotivati allo studio anche a causa delle difficili modalità di relazione sperimentate nel percorso scolastico tradizionale. I passaggi di allievi dalla scuola alla formazione sono infatti numerosi, mentre si verifica raramente l'inverso: in entrambi i casi, per chi viene inserito in itinere è previsto un sostegno personalizzato LaRSA per il recupero di saperi e/o di competenze professionalizzanti.

In particolare, gli istituti professionali si dimostrano piuttosto critici nei confronti dei percorsi triennali, considerati diretti concorrenti per il fatto che possono intercettare allievi in questo difficile momento, in cui il calo demografico mette a dura prova la solidità degli organici. Appare abbastanza chiaro, però, che nella situazione attuale è imprescindibile innovare e modificare il sistema scolastico nel suo complesso. Diventa infatti necessario offrire nuovi riferimenti di carattere socio-culturale ai ragazzi che hanno bisogno di essere maggiormente valorizzati e garantire un diverso approccio alla dispersione scolastica, per coinvolgere maggiormente allievi e famiglie in un disegno educativo complessivo e condiviso all'interno dei consigli di classe.

Tra quelli che confluiscono nell'ambito della formazione, risalta l'altissima percentuale di immigrati che frequenta i corsi con notevole successo: i ragazzi che apparten-

gono a famiglie straniere hanno un evidente desiderio di riscatto sociale (che viene identificato nell'acquisizione di un mestiere o professione) e risultano in media più motivati e impegnati dei coetanei italiani. Tale bisogno di rivalse – stimolato anche dagli stessi famigliari – li porta ad aver voglia di imparare, ad essere determinati nel raggiungere il loro obiettivo e ad aspirare a una qualifica per poter rapidamente trovare un lavoro, mentre spesso le ambizioni dei nostri connazionali si limitano a replicare i modelli dei genitori stessi, i quali, anche se non abbienti, tendono a 'viziare' i propri figli per non far percepire loro la condizione disagiata in cui si trovano.

L'impianto valoriale trasmesso dalla famiglia incide molto anche sulla capacità dell'allievo e del gruppo di emulare i modelli educativi che l'insegnante/formatore propone, soprattutto in relazione a prospettive di autonomia e di indipendenza: sovente i nuclei problematici, allargati o ricostruiti, tendono a delegare al contesto formativo anche la propria funzione, caricando i docenti di responsabilità che esulano dal loro mandato.

Per quanto riguarda le scelte di indirizzo, invece, sempre ricalcando modelli socio-culturali radicati negli schemi mentali individuali e condivisi dalla collettività, negli allievi maschi si riscontra una netta predilezione del settore industriale, mentre la preferenza delle ragazze va soprattutto ai corsi per acconciatore, estetista, operatore di servizi all'impresa e a quelli dell'ambito turistico-alberghiero. Al termine dei corsi, la richiesta di manodopera trova risposta perlopiù nei maschi stranieri, mentre la collocazione femminile sembra più indirizzata alle occupazioni connesse alla cura alla persona.

Rispetto agli allievi che presentano problematiche di diversa entità e natura, occorrerebbe investire più risorse anche in termini di affiancamento da parte di personale specialistico (ad esempio educatori professionali, mediatori culturali, etc.), in modo da prevenire e/o recuperare atteggiamenti e comportamenti potenzialmente devianti, come succede in alcuni centri di formazione molto attivi sul territorio, che riescono a far convergere ulteriori fondi da utilizzare in tale prospettiva. Poiché, dal punto di vista educativo, l'elemento che appare nevralgico nell'attuale ricerca di dialogo tra scuola e formazione è quello del recupero della motivazione, anche le attività di sportello possono essere utili a limitare il disagio e a prevenire la dispersione.

Per realizzare una vera "equivalenza formativa" tra i due sistemi, si continua quindi a lavorare alla concertazione e progettazione, con una serie di nuove iniziative, tra le quali i percorsi integrati che intendono portare nella scuola metodi didattici tradizionalmente utilizzati dalla formazione per favorire il successo scolastico di giovani caratterizzati da stili cognitivi più vicini agli apprendimenti esperienzia-

li. L'integrazione tra sistemi, infatti, permette un modello formativo più aperto e orientativo, in cui s'intrecciano attività laboratoriali per lo sviluppo di competenze professionalizzanti con apprendimenti disciplinari in cui si consolidano abilità di base e trasversali. Il percorso integrato permette così alle ragazze e ai ragazzi in difficoltà di posticipare al termine del secondo anno di scuola il momento di optare per l'istruzione scolastica o la formazione professionale e quindi per una scelta più consapevole e in sintonia con i propri interessi e attitudini.

L'iniziativa si concentra prioritariamente sugli istituti tecnici e sugli istituti professionali, anche se con modelli diversificati, dove l'integrazione con la FP risulta più facilmente praticabile. Grazie a questo modello formativo, molte ragazze e ragazzi tra i 14 e i 16 anni, con le loro famiglie, hanno potuto permettersi di fare un primo tentativo, senza che esso si rivelasse un errore 'senza appello' o un probabile fallimento formativo, a causa della carenza di percorsi orientativi e un po' più flessibili, potendo così scegliere se restare nella scuola e conseguire un diploma o passare alla FP e acquisire una qualifica regionale.

A chi lascia la scuola viene subito offerta un'alternativa concreta, in modo che non si ritrovi poi a 20 o a 25 anni senza titolo di studio, né attestato professionale, ma con esperienze di ogni genere, che possono rendere ancora più difficile un eventuale reinserimento formativo. Un recupero tardivo, sempre che raggiunga i risultati attesi, richiede inoltre un nuovo dispendio di lavoro e di risorse: sebbene il fenomeno della dispersione non sia di facile soluzione, non può quindi essere contenuto se non con la prevenzione e la proposta immediata di valide alternative praticabili.

Negli ultimi anni, la ricerca di un'integrazione tra scuola e formazione – e viceversa – è stata costante, per quanto difficile e complicata: nonostante le buone prospettive, la strada appare però ancora lunga. È necessario superare gli egoismi e i preconcetti che caratterizzano le parti in causa e che spesso tendono a prevaricare l'interesse generale. La ricetta, quindi, è sempre la stessa: incentivare gli interventi a favore della persona, della famiglia e della società per quanto riguarda l'acquisizione di competenze, ma anche continuare a promuovere istituzionalmente la motivazione a crescere come essere umano, a cercare perciò la propria completezza nella relazione e nell'attività studiando o lavorando con soddisfazione in un ambiente educativo favorevole.

2.4. La Formazione continua

Da tempo, le strategie educative adottate dalle istituzioni riconoscono valore centrale alla concezione della formazione come processo che interessa le persone

durante l'intero arco della loro vita (nell'istruzione, nel lavoro e nell'attività post-lavorativa). Le fasi dell'apprendimento e della formazione, infatti, per lungo tempo rimaste distinte, non possono più restare separate da quella del lavoro, ma tendono a sovrapporsi. Un percorso formativo professionalizzante può iniziare dall'apprendimento programmato dei saperi di base forniti dalla scuola, ma continuare dopo l'inserimento lavorativo sotto forma di formazione sul lavoro (affiancamento ad altri, alternanza lavoro-formazione, corsi di aggiornamento veri e propri): mantenersi aggiornati significa perciò padroneggiare le conoscenze e competenze necessarie per contribuire sia alla crescita individuale, sia allo sviluppo del contesto in cui si lavora.

Sebbene in Piemonte ci sia sempre stata attenzione alla formazione in azienda, la Formazione continua, nata formalmente con la LR 236/1993, assume oggi grande rilevanza.

Dal punto di vista normativo, occorre precisare che nel 1975 nasce il Fondo Sociale Europeo come possibilità di finanziamento all'occupazione per far crescere le competenze dei lavoratori e che nel 1978 si fissano le procedure per i finanziamenti: le imprese possono così chiedere alla Commissione Europea i fondi per fare formazione e la L 845/1978 stabilisce la necessità dell'autorizzazione regionale. I fondi passano allo Stato che finanzia, ma è la Regione ad assumersi la responsabilità delle scelte. Le imprese rivolgono l'istanza direttamente alla Commissione Europea, che prevede un cofinanziamento da parte dello Stato. La modulistica viene predisposta dalla Regione, che raccoglie anche le istanze secondo certi assi e finalità. Il tutto viene inoltrato a Roma e di qui girato a Bruxelles, ove si prendono le decisioni in base ai fondi a disposizione. Dopo circa un anno si ottiene la risposta, ovviamente con un fondo inferiore rispetto alla richiesta economica avanzata.

All'inizio le riduzioni sono minime, poi, con l'aumento delle domande, il finanziamento si restringe. Nonostante tutto, in Piemonte il meccanismo funziona bene, come in pochissime altre Regioni. Poi la Commissione sostiene che, come le aziende fanno la loro politica, così possono farla anche le pubbliche amministrazioni e inizia l'affidamento della titolarità dei progetti alla Regione, con il presupposto che l'ente pubblico dà più garanzia di trasparenza e di giustificazione della domanda. Vengono così avviati piccoli interventi di titolarità regionale: la Regione inoltra la richiesta per finanziare i corsi aziendali, come modalità per rispondere alla crisi e si costruisce la prima combinazione fra Regione, azienda e sindacato, meccanismo che resta in funzione per tutti gli anni '80.

Agli inizi del '90 avviene la grande riforma del Fondo Sociale, che attribuisce alle Regioni il compito di gestire tutta la partita. La Comunità Europea finanzia il

programma, ma non esamina più le singole domande. La nostra Regione presenta suoi progetti e altrettanto fanno le aziende, mentre tutti i fondi entrano nel bilancio regionale.

In quel momento essa è in grado di gestire la parte che ha già sperimentato e, inoltre, anche il programma relativo alla lotta alla disoccupazione che la Commissione Europea ha finanziato, quindi crea una struttura per la valutazione e l'approvazione di tutti i tipi di progetto che vengono presentati. Tutto il denaro è a bilancio, per cui, per poterlo utilizzare, bisogna seguire attentamente le procedure.

S'inizia quindi a operare con atti amministrativi della Regione rispetto ai corsi di formazione per disoccupati e ai corsi per occupati nelle aziende. Ma la formazione non deve soltanto servire a qualificare i lavoratori appartenenti all'impresa. All'interno di ogni corso, la programmazione ha un ruolo determinante, in quanto lo scopo è quello di formare la persona: la proposta viene infatti valutata in un quadro di prospettiva. Si deve mettere a disposizione un'offerta che assicuri uno sbocco lavorativo e tale proposta richiede un intervento valutativo importante. È il sistema che deve garantire un percorso di qualità per arrivare a un obiettivo prefissato e certificabile.

Sul fronte aziendale il meccanismo continua com'era nato: non è infatti il tipo di offerta che conta, ma la domanda e, se l'impresa fa una richiesta, non si entra nel merito. I contenuti sono liberi, cioè a discrezione dell'azienda, la quale gestisce direttamente il corso. In seguito ci si inserisce nell'impostazione e nei criteri sulla scelta dei docenti, poiché il finanziamento comprende anche lo stipendio dei frequentanti. S'introducono quindi regole comuni e apposite circolari, che dettano alcune norme per strutturare i corsi: è questa una prima connotazione del sistema e s'inizia a parlare di 'consorzio'. Le piccole imprese, infatti, sono in difficoltà a organizzare i corsi, per cui si pensa di unire più aziende e di allestire la formazione insieme, per evitare dispersioni e avere più garanzia di qualità: il sistema si struttura in questo modo. Le agenzie formative organizzano i corsi per giovani e disoccupati, mentre le aziende consorziate operano per i dipendenti da formare. Il modello cresce: le prime direttive applicano le nuove regole, ma si continuano a finanziare le richieste delle imprese. Quando poi si passa dalla gestione regionale a quella provinciale, si tenta di orientare anche i finanziamenti.

Occorre precisare, comunque, che lo Stato finanzia la formazione di impresa soltanto dal 1999, sebbene la prima circolare sia del 1996, quando il Ministero fa un tentativo per appropriarsi dei corsi, vietando alla Regione di operare la selezione. Secondo il Ministero, infatti, non esiste elemento distintivo che possa giustificare una scelta anziché l'altra rispetto alle aziende richiedenti, per cui si passa al mecca-

nismo del sorteggio per l'affidamento delle attività. La LR 236/1993, introducendo la concertazione preventiva, fa precipitare la domanda per l'allestimento dei corsi, per cui il sorteggio diventa solo una formalità. Vengono così inseriti nuovi regolamenti e cambia anche la percentuale del cofinanziamento, per cui si verifica una contrazione della domanda. I nuovi regolamenti sugli aiuti di Stato prevedono infatti che esso sia collegato allo specifico tipo di formazione. Si inizia quindi a parlare di 'formazione trasversale', che dev'essere premiata per la sua valenza, non solo perchè funzionale all'impresa, ma in quanto investimento sulla persona e quindi con una portata di natura più sociale.

Nel tempo, questo tipo di formazione assume sempre maggiore importanza. Intanto si presta attenzione ai contenuti, che diventano oggetto di certificazione di competenze e si predispone uno strumento notevole, la 'formazione a iniziativa individuale', disposizione che deve servire a qualificare non solo i lavoratori dell'impresa.

Nella seconda circolare della LR 236/1993, infatti, la Regione riserva il 25% all'iniziativa personale dei lavoratori, nel tentativo di creare un meccanismo per mettere in contatto agenzie formative e mondo del lavoro, due realtà sempre in difficoltà a rapportarsi tra loro. Per l'agenzia formativa, ad esempio, non è facile allestire corsi per i lavoratori dell'impresa, avendone strutturati raramente fino ad allora, tuttavia si mette a disposizione. Tale nuovo sistema, legato appunto alla richiesta individuale, ottiene una buona risposta, per cui moltissime persone vogliono iscriversi a questi corsi. Si evidenzia comunque il dato dell'incidenza della stratificazione sociale: li frequentano coloro che teoricamente ne hanno meno bisogno, poiché possiedono già gli strumenti per il lavoro.

La formazione individuale funziona bene e il lavoratore vi investe anche un po' del proprio denaro: è suo interesse che tutto funzioni e molti colleghi della stessa azienda vi partecipano con l'intervento economico dei datori di lavoro, davvero interessati alla riqualificazione dei propri dipendenti.

Di recente si è provveduto a formalizzare tale dispositivo, in virtù del quale la formazione individuale è anche aperta alle imprese: l'azienda contribuisce economicamente alle scelte formative dei propri lavoratori, in linea, tra l'altro con le normative comunitarie in materia di aiuti di Stato alla formazione.

Per un'azione efficace non esiste però un modello ideale, ma più modelli. Bisognerebbe riuscire in qualche misura, concordandolo prima, a fissare la valutazione dei fattori di risultato, cercando di misurare cioè il rendimento dell'intero sistema con parametri non solo statistici. D'altra parte anche le linee-guida indicano che bisogna investire molto per ottenere un buon esito complessivo, in base agli obiettivi.

Si tratta di acquisire la consapevolezza – ai diversi livelli dell'offerta, come anche della fruizione formativa – che si è tutti coinvolti in un processo di responsabilizzazione, in cui l'impegno è anche quello di saper scegliere.

2.5. La Formazione integrata con la scuola e gli IFTS

La discrepanza tra formazione e lavoro si allarga progressivamente: anche se esisteva disoccupazione, infatti, fino ad alcuni decenni fa un corso di studio offriva l'opportunità di sbocchi lavorativi e di assunzione affine alla preparazione acquisita. Tale possibilità è venuta meno lentamente e la situazione si è via via complicata, per cui l'opportunità per occupazioni anche diverse è molto diminuita ed è sempre più difficile trovare un lavoro corrispondente al titolo acquisito. Inoltre, poiché il fattore disoccupazione è diventato rilevante in questi ultimi anni, lo sbocco lavorativo non è scontato. Per questo la sfida della formazione diventa sempre più importante, malgrado il fatto che, se da una parte se ne attenua la connotazione negativa, dall'altra viene caricata di ulteriori compiti a fronte di un più urgente problema di occupazione. Occorre perciò cercare di volgere il momento negativo in positivo, proprio perché dalla necessità potrebbe nascere la messa a punto di strumenti in grado di rispondere alla crisi in termini più precisi. Si tratta, insomma, di inaugurare una nuova prospettiva.

È noto che, se in origine la peculiarità dei corsi è prevalentemente orientata al lavoro manuale, nel tempo si presentano articolati e diversificati, passando dalla FP, esclusivamente riservata ai ragazzini in uscita dalla scuola media inferiore che non hanno più voglia di studiare, agli altri percorsi finalizzati al mondo lavorativo, come formazione post-universitaria, master e dottorato. L'alta formazione è l'ultimo risultato acquisito: occorre prendere atto che da Don Bosco al dottorato in azienda passa tutta una storia e che, se fino a qualche anno fa il sistema della formazione era considerato di serie B rispetto a quello dell'istruzione, ora tale termine ha assunto una connotazione decisamente diversa. L'evoluzione interviene in virtù di molti fattori: non soltanto è cambiata la società nel suo insieme – e al suo interno il mondo della scuola e dell'università – ma si sono anche modificate profondamente le esigenze stesse delle persone e del sistema socio-economico. In tale ottica la formazione integrata con scuola-università diventa un'opportunità sociale indispensabile.

In un primo momento, l'entusiasmo e la consapevolezza dell'importanza dell'operazione portano a una fase autoreferenziale, per cui si ritiene che la formazione sia l'ambito che può interpretare tutte le esigenze per poi elaborarle e dare una risposta

in modo del tutto autonomo. È una fase creativa, in cui si verifica perfino una sorta di concorrenzialità con la scuola: per un certo periodo, negli anni '80, si pensa addirittura che la formazione sia un'alternativa migliore. L'interesse per l'intervento formativo inizia a crescere anche in altri soggetti: all'epoca si sovrintende a un flusso di denaro della Comunità Europea per la formazione nelle imprese, che si rivela uno dei canali privilegiati di dialogo con esse. La situazione inizia ad assumere proporzioni tali da evidenziarne l'enorme portata, in quanto inserita in un contesto più ampio.

In principio si sostiene che il ruolo educativo appartiene alla scuola e si ritiene che la formazione debba solo assolvere specifici compiti complementari, relativi alle competenze professionali. Sulla base di questi presupposti, s'inizia quindi a parlare di integrazione con la scuola di Stato, obbligando l'Istruzione e la Formazione a lavorare insieme.

La prima iniziativa di formazione integrata inizia nel 1993 con una programmazione con gli istituti professionali, la cosiddetta terza area di specializzazione. Su iniziativa del Ministero dell'Istruzione si realizza quindi un secondo passo, con la messa in campo di attività di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS). Nel 1998/99 si avviano 12 percorsi in tutta la Regione, ancora in assenza di direttive. La partenza è poco formale, in quanto vi è la necessità di consultare e sensibilizzare i principali attori del territorio: l'Ufficio Scolastico Regionale, gli istituti scolastici, le università e le imprese in primis. Soltanto in seguito si inizierà a programmare secondo una direttiva regionale, in base ai dettati legislativi di riferimento.

Nei quattro anni che intercorrono dal 1999 al 2003 si verifica un aumento dei percorsi approvati e anche la necessità di alcune modifiche, innanzitutto quelle per adattarli alle richieste del mercato del lavoro. I profili professionali riguardano i settori agricoltura, ambiente, industria, artigianato e turismo, secondo i quali, attraverso le indicazioni provenienti da operatori esperti dell'ambito lavorativo, si definiscono alcune figure specifiche professionali.

I percorsi IFTS sono di norma presentati da quattro soggetti: istituzione scolastica, agenzia formativa, università e impresa, attori che devono obbligatoriamente collaborare per gestirli, intervenendo a partire dalla fase della programmazione, secondo l'indicazione che scaturisce da linee-guida concordate a livello nazionale. In questi anni sono circa 4.000 gli allievi interessati a tale iniziativa.

Negli ultimi tempi cambia la conformazione di partenza e agli attori sopraccitati si aggiungono i centri di ricerca, cui è affidato il trasferimento tecnologico. L'obiettivo è quello di immettere, all'interno di questi percorsi, dei modelli di riferimento di grande interesse per le imprese. Occorre sottolineare, infine, un aspetto di rilievo: il

50% dei docenti proviene dal mondo del lavoro. È questa una scelta di qualità non indifferente, operata nell'intento di far uscire dall'autoreferenzialità sia la scuola, sia la FP. La novità è rappresentata dal fatto che questi corsi sono frequentati sia da giovani, sia da adulti e che il 50% dei partecipanti risulta occupato.

L'università è inclusa per la concessione dei crediti formativi, mentre l'impresa deve dare indicazioni sui fabbisogni. Per venire incontro alle esigenze di coloro che già lavorano, si riducono le ore di formazione da 1.200 a 800. Inoltre, gli occupati nello stesso settore del corso sono esonerati dallo stage, che viene loro attribuito come credito.

Se gli IFTS nascono con l'intento di dare una risposta all'esigenza di una formazione non accademica dopo il diploma, l'ultima evoluzione è data dalla creazione dei cosiddetti Poli formativi, intesi come ambiti di eccellenza per l'integrazione e la concentrazione di risorse, know-how, opportunità formative e occupazionali.. La Regione Piemonte, in collaborazione con le Province, ne individua 18, con lo scopo di incentivare le aggregazioni per filiere, in modo da sviluppare attività di alta specializzazione direttamente connesse allo sviluppo dei territori e alle loro vocazioni produttive.

La nostra è la prima Regione a livello nazionale a dare avvio alla sperimentazione dei Poli formativi per l'IFTS nei settori della lavorazione e trasformazione delle materie plastiche (Polo di sviluppo della plasturgia) e dell'ICT Wireless (Polo tecnologico e formativo ICT Wireless), investendo nella collaborazione tra attori imprenditoriali e istituzionali, nell'ottica dell'integrazione delle politiche formative e attuando interventi specifici per la promozione dello sviluppo locale.

D'altronde, nel contesto socio-economico attuale, caratterizzato da una forte spinta verso l'economia della conoscenza, le risorse umane assumono una funzione centrale ed è essenziale assicurare ampia disponibilità di personale dinamico e preparato, con livelli di istruzione medio-alti, in grado di rispondere alle sfide di flessibilità imposte dal mercato.

2.6. Gli Standard formativi

L'esigenza di conferire uniformità ai criteri per la progettazione e la valutazione dei percorsi formativi e la necessità di monitorare l'operato in tale ambito dà origine nel tempo all'insieme di regole che guidano la descrizione delle qualifiche, le indicazioni didattiche di erogazione dei corsi, i requisiti per l'accesso e le modalità di certificazione.

A partire da una prima fase, che consente di strutturare il dialogo tra formatori e progettisti, inizialmente sulla base di modalità incentrate sui saperi e sulla falsariga del modello scolastico, si configura via via l'attuale complesso degli "standard formativi", articolati per competenze.

La LR 63/1995 prevede una sostanziale modifica degli atteggiamenti e degli atti dell'Amministrazione Regionale nei confronti del sistema formativo e dell'orientamento, promuovendo la messa in atto di procedure volte ad attuarne in modo efficace l'innovazione e la qualità.

La determinazione degli Standard formativi⁴ rappresenta un tassello essenziale per organizzare il repertorio dei percorsi formativi promossi sul territorio regionale, in assenza di quello nazionale e assume soprattutto la valenza di un punto di riferimento stabile – anche se dinamico nelle sue potenzialità evolutive – rispetto ai profili e alle competenze professionali.

Con la DGR attuativa n. 184-2323 del 1995 si avvia un lavoro metodologico complessivo con il supporto di commissioni tecniche⁵ per la definizione delle qualifiche standard regionali, la descrizione dei relativi contenuti didattici, la costruzione delle prove finali unificate per qualifica e l'implementazione di tecnologie e metodologie innovative coerenti con le richieste del mercato del lavoro. La struttura di lavoro per commissioni è stata articolata per tipologie e competenze: la Commissione Ordinamenti Didattici, che esercita un ruolo di direzione metodologica a carattere trasversale e le Commissioni di settore e comparto, che hanno compiti di progettazione didattica e di predisposizione delle prove finali relativamente alle qualifiche del comparto di riferimento. Tale modalità di lavoro ha consentito una graduale costruzione del sistema degli standard con un approccio *bottom-up* e un diretto coinvolgimento delle agenzie in un processo di formazione continua e sul 'campo' degli stessi operatori. Inoltre il processo, attivato in Piemonte con logiche di "espandibilità, convertibilità e disponibilità alle connessioni", è correlato al progetto *Standard Formativi e Certificazione* promosso negli stessi anni dall'ISFOL, sull'esperienza pregressa dell'applicazione delle "fasce di qualifica" a cui la Regione aveva partecipato attivamente.

Il Servizio Ordinamenti Didattici, cui è affidata la gestione degli Standard formativi e dell'orientamento, struttura i corsi di primo livello di 2.400 ore secondo le

4 Ai sensi della L.R. 13/04/1995 n. 63, in specifico art.20 e art.24.

5 D.G.R n. 184-2323 -1995 - Deliberazione Standard Formativi Allegato H: "Il Servizio Ordinamenti Didattici si avvale della collaborazione di responsabili, esperti, coordinatori e docenti delle Agenzie Formative", capo I 1".

logiche delle fasce di qualifica con la stesura dei relativi curricula formativi (vere e proprie 'guide' didattiche per il settore industria) e delle modalità per le prove finali (prot.3652 del 12/4/1990). In seguito il Servizio, avvalendosi, come si diceva, di commissioni tecniche di settore e di comparto (prot. 664 del 20/1/1993), continua a lavorare per giungere a una descrizione omogenea delle qualifiche più diffuse, utilizzando un insieme di indicatori facilmente traducibile e comparabile con altri sistemi regionali, in assenza di una specifica normativa nazionale.

Nel 1998 lo stesso Servizio pubblica il proprio repertorio di Standard formativi,⁶ una raccolta delle normative di riferimento e un centinaio di schede descrittive degli iter formativi standard articolate in tre parti; la descrizione dei requisiti di ammissione, dei parametri dell'iter formativo rispetto al sapere, al saper fare e al saper essere, ma anche alla durata e agli strumenti/attrezzature necessarie, nonché le indicazioni per la prova finale (unificata o a criteri unificati). Contemporaneamente viene implementato un software per la didattica denominato SINFOD (Sistema Informativo per l'Orientamento e la Didattica), che costituisce il supporto informatico per la banca dati delle qualifiche e per la progettazione dei relativi percorsi formativi.

La descrizione dei profili basata sui saperi, tuttavia, con l'imporsi del dibattito culturale sulle 'competenze' quale snodo strategico in grado di mettere in comunicazione e far dialogare tra loro i diversi contesti di apprendimento (Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro), si mostra inadeguata, anche rispetto allo scenario europeo e ai sistemi di regole contenuti nell'EQF (*European Qualification Framework*), e nell'ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training*), per cui si avverte la necessità di ridefinire qualifiche e percorsi per competenze e di costruire un quadro di riferimento più ampio che parta dall'analisi dei fabbisogni per giungere alla progettazione e alla certificazione.

Descrivere e certificare per competenze è fondamentale per una formazione flessibile lungo tutto l'arco della vita, per permettere al lavoratore e allo studente di capitalizzare gli apprendimenti, per consentire ai datori di lavoro una lettura trasparente dei curricula, per mobilitare le risorse: vengono avviati dei Laboratori di progettazione per competenze con la finalità di riscrivere e aggiornare il repertorio degli standard professionali e formativi.

A tal fine viene sviluppato il software "Collegamenti", sistema integrato in rete per il modellamento e la gestione per competenze dei Profili Professionali, dei Per-

6 Standard Formativi Direzione Regionale Formazione Professionale-Lavoro, 1998 (Libro Blu).

corsi Formativi e delle Prove Finali di Qualifica e Specializzazione. Tale dispositivo permette anche la certificazione informatizzata relativa ai servizi formativi erogati, secondo quanto previsto nell'Accordo sulle certificazioni approvato in Conferenza Unificata del 28/10/2004.

La DGR 152-3672 del 2006 sancisce quindi la completa revisione per competenze della precedente deliberazione del 1995, in un confronto costante a livello nazionale con il progetto interregionale *Descrizione e certificazione dei profili per competenze e famiglie professionali*, progetto di cui la Regione Piemonte è capofila.

Le azioni previste sono complessivamente rivolte alla definizione di principi e standard di architettura comuni, al fine di garantire la riconoscibilità, la certificabilità e la trasferibilità delle competenze acquisite e possedute dal singolo individuo, sempre in attesa della definizione di un quadro nazionale di standard professionali. La principale novità, rispetto al passato, consiste inoltre nel sostanziale abbandono di un approccio per filiera o segmento della FP (standard per l'apprendistato, per l'obbligo scolastico e formativo, per la formazione continua etc.) a favore di una visione più completa, che si esplica in termini di settori professionali e produttivi, peraltro coerentemente con l'impianto europeo dell'EQF e dell'ECVET. È evidente come, in tale prospettiva, la didattica, l'innovazione metodologica e la ricerca pedagogica, attraverso le varie sperimentazioni attuate nell'ambito dell'obbligo formativo, avanzando di pari passo con l'apprendimento per competenze, abbiano favorito un cambiamento non solo di forma e di etichetta, ma di sostanza, accompagnato e sostenuto da azioni rivolte alla formazione dei formatori, per consentire al sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel suo complesso di aderire ai nuovi modelli educativi europei.

In tale ottica è stato di particolare rilevanza il lavoro svolto dal Tavolo tecnico regionale di progettazione, iniziato nel novembre 2003 a seguito dell'Accordo quadro sancito in Conferenza unificata il 19 giugno 2003, delle sperimentazioni attuate con i percorsi triennali Diritto/Dovere (L 28/2003, n. 53) e dall'Accordo Territoriale Regione Piemonte e Ufficio Scolastico Regionale (USR). Il Tavolo, composto da rappresentanti della Regione Piemonte, delle Province piemontesi, dell'Ufficio Scolastico Regionale, delle Agenzie Formative, delle Parti Sociali, ha la finalità di promuovere un raccordo istituzionale e progettuale tra Istruzione tecnica e professionale e Formazione Professionale. Il Tavolo nomina gruppi di lavoro formati da docenti/formatori su specifiche tematiche che principalmente sono state fino ad oggi la rielaborazione e traduzione operativa a livello regionale di quanto disposto dalla normativa nazionale, com'è avvenuto per gli standard minimi delle competen-

ze di base (2004) riaggiornati con gli assi culturali del nuovo obbligo d'istruzione nel 2006-2007, per la progettazione di prove standard condivise per la valutazione delle competenze di base in uscita dall'obbligo d'istruzione, per gli standard minimi delle competenze tecnico- professionali e per la gestione dei passaggi tra Istruzione e Formazione Professionale. L'attualità di questi temi, alla luce di una normativa nazionale di riferimento sempre in evoluzione⁷, ha riconfermato la necessità di condividere a livello regionale, con i diversi attori, scelte metodologiche e didattiche per la costruzione di standard di competenze che richiedono sempre maggiori strumenti e luoghi di concertazione.

3. La parola ai referenti provinciali⁸

Un tempo, la maggior parte dei giovani che optava per la FP proveniva in larga misura da famiglie a basso reddito, con necessità immediate di guadagno, quindi di lavoro e solo in parte presentava situazioni difficili dal punto di vista sociale. Ora possiamo affermare che la situazione si è ribaltata. Adesso i ragazzi arrivano da condizioni economiche meno pesanti, ma seriamente più disagiate dal punto di vista sociale. Spesso la scelta della FP viene effettuata dalle famiglie per il fatto che, all'interno delle agenzie, si presta molta attenzione alla persona, e accettata dai ragazzi perché vengono proposte attività che richiedono un minore impegno intellettuale.

Anche dal punto di vista delle aspettative si è verificata comunque un'evoluzione di tipo socio-culturale: un tempo i ragazzi sentivano il bisogno di lavorare – probabilmente nella famiglia c'era già un forte senso del lavoro e la necessità di guadagnare – e la formazione serviva a preparare un operaio qualificato. Se guardiamo agli adolescenti di adesso, invece, abbiamo qualche dubbio sulle loro motivazioni al lavoro.

A tal proposito è interessante notare come, in parallelo, sia cambiata anche la prassi: un tempo il patto educativo era implicito (ci si educava attraverso il lavoro), mentre ora sono le agenzie formative a dover esplicitare un progetto formativo a cui le famiglie spesso si adattano.

Oggi i ragazzi hanno bisogno di essere contenuti, 'ricompattati' e, talvolta, ri-orientati: grazie alle metodologie e agli strumenti proposti all'interno dei percorsi

⁷ Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 (registrati alla Corte dei Conti in data 1 giugno 2010). Sistema di Istruzione e Formazione Professionale – Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29/4/2010 (21 figure professionali).

⁸ Hanno partecipato al focus group: Antonella Bertarello (Vercelli), Michelangelo Bruno e Luca Bastonero (Cuneo); Arturo Faggio, Rosalba Fasolo, Stefania Massara, Maris Signorin e Mauro Spigaroli (Torino).

di FP si tenta di dare una maggiore motivazione sia al lavoro, sia alla formazione, ma il processo è certamente lungo, come lo è quello relativo all'orientamento. Nei corsi per adolescenti è molto difficile rimotivare le fasce svantaggiate e deboli: la formazione ha anche un ruolo sociale forte per la collettività, che va oltre la sola preparazione al lavoro.

Nel ripercorrere le varie tappe, si rileva che inizialmente, intorno agli anni '80, la FP tende a imitare la scuola tradizionale, senza averne però le peculiarità: forse è ciò che contribuisce a etichettare i percorsi professionali come scuole di 'serie B'. In realtà, proprio in quel periodo, si registra una forte richiesta occupazionale di manodopera specializzata: le attività proposte dalle agenzie diventano così molto quotate perché assicurano sbocchi professionali.

All'inizio degli anni '90 si vorrebbe abbandonare la formazione di primo livello e puntare a quello superiore, ma ciò non si verifica e, con l'introduzione dell'obbligo formativo, tale modello viene messo in discussione. In quegli anni la Regione finanzia corsi destinati ai cosiddetti "giovani a rischio", ovvero ai *drop-out*. Si tratta di interventi meno rigidi e fortemente caratterizzati dalla necessità di rimotivare alla convivenza civile, in cui lo 'studio' consiste nel 'fare' e nel 'collaborare' in un contesto che richiede il rispetto delle regole.

Per la FP si tratta di un passaggio importante di carattere sociale, che persegue finalità di tipo socio-educativo: gli allievi possono crescere in un ambiente che li riconosce e li valorizza, aiutandoli ad apprendere attraverso attività concrete e a non scivolare verso la devianza. Talvolta i destinatari sono ragazzi reduci da insuccessi scolastici, che possono ricominciare a imparare grazie alle scuole professionali. I corsi, infatti, non sono tradizionali, ma appositamente progettati per dare supporti diversi ai soggetti che hanno difficoltà a stare all'interno di un corso standardizzato e verso i quali si rivolge una più mirata attenzione pedagogica. Attraverso la formazione si propone quindi una rimodulazione dei percorsi formativi, al fine di recuperare ragazzi che altrimenti sarebbero a rischio di abbandono scolastico: una scelta che dà buoni risultati.

In generale, comunque, la formazione si dimostra in grado di dare valore alle capacità degli allievi, poiché il formatore dedica molto tempo a incentivarne l'autostima e a suscitare il senso di protagonismo. In tale contesto egli diventa dunque un riferimento positivo, che si avvicina maggiormente alle loro aspettative. Si tratta di una realtà che innesca processi di emulazione, con un vantaggio reciproco: il ragazzo assorbe valori e atteggiamenti utili a rinforzare la propria personalità e a rappresentarsi aspirazioni e scopi da perseguire, mentre l'insegnante è incentivato

a dare il meglio di sé e a rinnovarsi nella professionalità.

Il rapporto con il docente si dimostra uno degli elementi portanti del successo formativo: il fatto di partire dalla persona, dalle sue esigenze e dai punti di forza, permette di costruire percorsi professionali ma anche positive esperienze di vita, in grado di offrire strumenti utili a superare le proprie fragilità. Un'indagine effettuata in un biennio di cucina, ad esempio, rileva che per tutti gli allievi l'elemento fondamentale, il nucleo stesso dell'esperienza formativa, è l'attenzione dello chef nei loro confronti.

Occorre sottolineare, inoltre, che nelle agenzie formative i ragazzi entrano a far parte di una comunità: in tutte le strutture si lavora in team e accanto al direttore ci sono altre figure professionali (responsabile didattico, tutor, mediatori, etc.) che contribuiscono a coordinare la proposta formativa, condividendo lo stesso progetto educativo. Quando si prendono in carico ragazzi con problemi, si crea poi una rete con i servizi sociali territoriali e con gli altri interlocutori, in un clima di scambio e di integrazione delle risorse.

Da parte delle agenzie diventa inoltre indispensabile costruire rapporti con le aziende del territorio per organizzare gli stage, divenendo, talvolta, anche centro di collocamento.

La formazione si rivela dunque un momento forte, che mette in gioco sia gli allievi, sia la struttura, un luogo in cui si modificano gli obiettivi e le strategie in base alle capacità del gruppo-classe, dimostrando spesso una maggiore flessibilità rispetto alla scuola tradizionale. Un esempio: se in un'officina si rompe una macchina utensile, la si smonta, s'individua il guasto e si ripara. Piccoli eventi che in altri contesti costituirebbero un problema, in tale ambito diventano opportunità per imparare.

Tuttavia si corre il rischio di ghezzizzare la FP, proprio perchè si occupa anche di persone svantaggiate, sebbene sia risaputo che, mai come ora, è necessario optare per una forma diversa di educazione, che comprenda la globalità dell'essere umano, pianificando una pedagogia che abbia ancora come riferimento essenziale quello di insegnare un lavoro e di inserire i ragazzi nella società. Nel contesto della FP, molti giovani acquisiscono infatti autostima e fiducia raccogliendo progressivamente il senso di prospettiva che viene loro proposto, soprattutto attraverso le attività pratiche, e cambiano così la loro visione della realtà, modificando anche il comportamento: per questi motivi un formatore ha grandi responsabilità sul presente e sul futuro delle persone. Talvolta sono gli stessi ex-allievi a diventare docenti: per costoro risulta quindi più facile insegnare, perché hanno vissuto in prima persona gli stessi percorsi e, impegnandosi a riprodurli, dimostrano la qualità e il valore della loro esperienza.

La qualità dell'offerta formativa non è sempre uniforme: se si rilevano sicuramente differenze, nel complesso risulta però abbastanza omogenea, anche se alcune realtà legate al mondo cattolico conferiscono una particolare impronta all'impostazione, intervenendo anche nei casi più problematici. Nella formazione gli allievi vengono monitorati costantemente e, nel caso di inserimenti effettuati nel corso dell'anno, viene garantita la possibilità di recuperare le ore perse in aula e in laboratorio grazie a un accompagnamento individualizzato, elemento che non sempre viene assicurato dalla scuola.

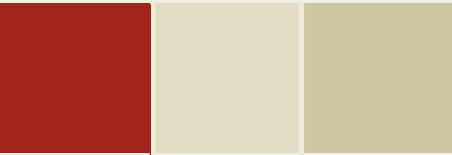
A fronte di un momento drammatico come quello attuale, per la difficoltà di collocazione nel mondo del lavoro e per l'elevata disoccupazione, ci si domanda quale sarà il destino dei ragazzi di oggi, che hanno sempre meno opportunità occupazionali. Un tempo, infatti, quando le aziende chiamavano, gli allievi appena qualificati erano effettivamente preparati, pronti per essere inseriti nel lavoro, mentre oggi sono aumentate le ore teoriche a scapito di quelle pratiche: ci si interroga sull'efficacia di tale scelta.

D'altra parte è sempre più difficile trovare allievi disposti a iscriversi a corsi in cui siano previste molte ore nelle officine e sono pochi quelli che vogliono diventare muratori o saldatori: tutti tendono a scegliere lavori meno faticosi, ad eccezione degli stranieri, che vi si adattano, come si diceva, in vista di un'attività lavorativa sicura. I corsi di carpenteria e falegnameria sono tra quelli meno ambiti dai maschi, mentre le ragazze preferiscono diventare parrucchiere o estetiste. Si tratta di manifestazioni che hanno a che fare con i gusti del momento, con un complesso di mode, ma anche con modelli culturali difficili da scalfire: ad esempio, il culto del corpo e della prestanza fisica, che oggi fanno tendenza in assoluto, condizionano la scelta dei corsi. A tal proposito è necessaria la collaborazione con le scuole per proporre un orientamento calibrato su più livelli, che si prefigga di affrontare e tentare di superare pregiudizi e stereotipi. Ma anche l'orientamento richiede una buona competenza.

L'adesione ai corsi di formazione iniziale è comunque notevole: il 50% degli iscritti arriva direttamente dalla scuola secondaria di I grado e l'altro 50% si iscrive dopo esperienze diverse. Le risorse disponibili, purtroppo, non consentono di soddisfare tutte le richieste, per cui sorge il problema della selezione, che tende inevitabilmente a escludere i più deboli. Ad acuire tale fenomeno contribuiscono anche regole amministrative poco flessibili, come ad esempio quelle sul 'valore atteso', per cui i finanziamenti sono vincolati all'effettiva frequenza di ogni singolo allievo. Un altro aspetto problematico è quello che vede ingenti quote di risorse destinate ad adempimenti burocratico-amministrativi.

Occorre infine sottolineare che viene svolta una capillare azione di monitoraggio, con la raccolta delle opinioni e delle motivazioni di chi frequenta i corsi. Tale azione permette ad ogni allievo di esprimere il proprio gradimento in merito o di evidenziarne le criticità di carattere organizzativo e/o pedagogico-didattico. Tutto ciò facilita certamente l'opera di chi si trova a erogare un'offerta formativa sempre più variegata e destinata a target diversi, con esigenze multiformi.





PARTE 2

La Formazione iniziale:
attori e indirizzi



6. Profilo delle 111.554 annualità-allievo frequentate nel quinquennio 2006-2010

di *Francesco Paolo Borazzo*

I. Riepilogo generale del contenuto dell'archivio

Nel periodo considerato – il quinquennio che va dal 2006 al 2010 – la Regione Piemonte ha finanziato un elevato numero di corsi di durata annuale oppure biennale o triennale destinati alla formazione iniziale. Il CSI-Piemonte custodisce in una grande banca dati le informazioni relative a tale piano di formazione. Le Direttive considerate sono: MdL (Mercato del Lavoro), D/D (Diritto/Dovere) e OI (Obbligo Istruzione).

A livello più analitico la banca dati ha come unità di analisi l'allievo che frequenta un'annualità di un certo corso. Quindi un allievo può essere presente più volte nell'archivio; ad esempio Pinco Pallino può aver frequentato il corso annuale XY nel 2006 e successivamente il corso triennale YZ nel 2007, 2008 e 2009, comparando dunque quattro volte (con quattro record) nella banca dati. A partire da queste considerazioni abbiamo operato, sull'archivio complessivo, a diversi livelli, prima lavorando su tutti i casi (Pinco Pallino compare tante volte quante sono le annualità-corso che ha frequentato, 4 nell'esempio sopra riportato), quindi riducendolo all'insieme dei soli allievi (dove Pinco Pallino compare una volta sola), quindi considerando solo i corsi con le loro annualità (il corso triennale XZ compare tre volte, una volta per ogni annualità proposta), quindi lavorando solo sui corsi (il corso triennale XZ compare una volta sola). Si rendono dunque necessarie alcune definizioni con cui leggere i dati che seguiranno.

Con il termine *corso*¹ si intendono 3.930 unità, costituite o da una sola annualità-corso (corsi della durata di un anno soltanto), o da due annualità-corso (corsi di durata biennale), oppure da tre annualità-corso (corsi triennali).

Con *annualità-corso*² si intendono 6.199 annualità, le quali, nel loro insieme, costituiscono 3.930 corsi (che, abbiamo visto, possono essere annuali, biennali o triennali).

1 Vedi cap. 8, paragrafo 3.

2 Vedi cap. 8, paragrafo 2.

Infine, abbiamo 70.630 *allievi*³ che hanno frequentato 3.930 corsi per un totale di 111.554 *annualità-allievo*. In altre parole, con *annualità-allievo* si intendono le 111.554 annualità che devono essere aggregate per ottenere i 3.930 corsi (composti in totale da 6.199 *annualità-corso*) a cui sono iscritti 70.630 allievi⁴.

La Tab. 1 mostra il numero di ricorrenze nell'archivio (record) per ciascun individuo. Da esse si nota che 42.886 soggetti, pari al 61% circa del totale degli allievi è presente nell'archivio una volta soltanto, ossia ha frequentato una sola *annualità-corso*, che 17.015 soggetti pari al 24% circa del totale si sono presentati due volte e così via, fino al caso estremo in cui 3 soggetti sono presenti con 7 ricorrenze ciascuno.

Tab. 1 – Quadro riassuntivo delle presenze nell'archivio

Annualità frequentate	Numero allievi	%	% cum.	Annualità allievo	%	% cum.
1	42.886	60,7	60,7	42.886	38,4	38,4
2	17.015	24,1	84,8	34.030	30,5	68,9
3	8.630	12,2	97,0	25.890	23,2	92,2
4	1.783	2,5	99,6	7.132	6,4	98,5
5	283	0,4	100,0	1.415	1,3	99,8
6	30	0,0	100,0	180	0,2	100,0
7	3	0,0	100,0	21	0,0	100,0
Allievi totali:	70.630	100,0	Annualità - allievo totali	111.554	100,0	

Gli stessi soggetti che compaiono una sola volta nell'archivio (42.886 soggetti pari al 61% del totale nella parte sinistra della Tab. 1), ossia coloro che hanno frequentato un solo anno, rappresentano poco più del 38% delle presenze (record) dell'intero archivio (parte destra della Tab. 1). Continuando a esaminare la parte destra, si può osservare come coloro che hanno frequentato due anni (sono presenti con due record nell'archivio) rappresentano il 30,5% dei record, mentre i soggetti con tre presenze o corsi rappresentano il 23% circa dei record.

³ Vedi cap. 7.

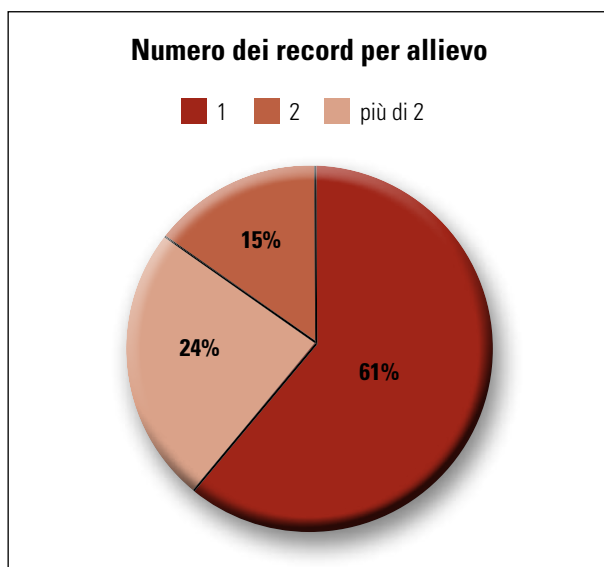
⁴ Si supponga di avere una classe composta da 15 allievi. Se il corso fosse solo di un anno avremmo 15 *annualità-allievo*. Viceversa, se il corso fosse di due anni, avremmo 30 *annualità-allievo* e 2 *annualità-corso*. Invece, nel caso di un corso triennale, avremmo 45 *annualità-allievo*, 3 *annualità-corso* e, ovviamente, 1 unico corso.

Tab. 1b – Quadro delle presenze nell’archivio per dati accorpati

Annualità frequentate	Numero allievi	%	% cum.	Annualità allievo	%	% cum.
1	42.886	60,7	60,7	42.886	38,4	38,4
2	17.015	24,1	84,8	34.030	30,5	68,9
Più di 2	10.729	15,2	100,0	34.638	31,1	100,0
Allievi totali:	70.630	100,0	Annualità-allievo totali:	111.554	100,0	

La Tab.1b esprime in modo sintetico quanto affermato finora. Rappresentando in modo raggruppato il numero di record appartenenti allo stesso soggetto, otterremo tre righe: allievi con un anno di frequenza, con due anni, o con più di due anni. La seconda colonna rappresenta il numero di soggetti, ossia persone fisiche, presenti nell’archivio. Nella terza colonna lo stesso dato è espresso in percentuale rispetto al totale di 70.630 allievi presenti: il 61% circa ha frequentato un solo corso, il 24% circa due corsi e, infine, il 15,2% almeno tre corsi o annualità.

Fig. 1 – Ripartizione percentuale degli allievi per annualità frequentate



Questi 70.630 soggetti sono presenti con 111.554 record o occorrenze: nella prima riga il numero di allievi (la seconda colonna della tabella) corrisponde al numero dei record (la quinta colonna della tabella), nella seconda riga il numero dei record (quinta colonna) è ovviamente pari al doppio degli allievi della seconda colonna, mentre nella terza il numero dei record è più di tre volte quello degli allievi perché alcuni di loro hanno frequentato più di tre corsi.

La ripartizione percentuale dei 70.630 allievi sulla base delle annualità-allievo è rappresentata nel diagramma a torta della Fig. 1.

2. Esito dei corsi

In questa sezione vengono presi in esame gli esiti dei corsi, considerandone semplicemente il risultato positivo o negativo.

La Tab. 2 mostra l'esito della formazione per tutti gli allievi che hanno frequentato un corso di una sola annualità.

Su un totale di 42.886 allievi che hanno frequentato una sola annualità, 28.739 di essi (pari al 67%) ha completato il corso con esito positivo, mentre 14.147 soggetti (pari al 33%) non riesce nell'intento. Facciamo notare che tra questi ultimi vi sono sia i respinti al corso di un anno che i respinti (o, sarebbe più opportuno dire, i 'ritirati') perché iscritti a corsi biennali o triennali che vengono abbandonati dopo aver frequentato senza successo solo la prima annualità.

Tab. 2 – Esito del corso per gli allievi che hanno frequentano una sola annualità

	Esito positivo	Esito negativo	Totale allievi
Corso di un solo anno	28.739	14.147	42.886
<i>Dati in %:</i>	67,0	33,0	100,0

La Tab. 3 mostra il numero di presenze nell'archivio in base all'esito dei corsi frequentati per gli allievi che possiedono soltanto due occorrenze.

Tra coloro che hanno frequentato soltanto due volte, 5.297 allievi hanno completato un corso di un anno, oppure hanno frequentato con successo due corsi di un'annualità; esiste ancora un'ulteriore possibilità, dovuta al fatto di superare un corso di un'annualità e poi essere respinti in un successivo corso di due o tre annualità, in base alla quale risulta che 8.947 allievi hanno completato un corso di due anni.

Tab. 3 – Esito dei corsi per allievi presenti due volte nell'archivio

	Allievi frequentanti due annualità	
	Esito positivo	Esito negativo
Corso di 1 anno	5.297	
Corso di 2 anni	8.947	1.721
Corso di 3 anni		9.218
<i>Totale record:</i>	14.244	10.939

Passando alla Tab. 3b, poiché gli allievi che si sono iscritti per due annualità sono in totale 17.015 (dato che si ricava facilmente dalla Tab. 1), si ottiene che i 14.244 allievi che hanno conseguito un risultato rappresentano l'83,7% del totale.

Sottraendo dal totale coloro che hanno avuto un esito positivo in almeno un corso di uno o due anni, si ottiene il valore di 2.771 allievi che non hanno conseguito nessun diploma (il 16,3% del totale).

Aggiungendo a costoro i 5.297 allievi che, pur frequentando due anni, hanno superato soltanto un corso di un anno, si ottiene il dato di 8.068 allievi che hanno frequentato un totale di 10.939 annualità senza conseguire un esito positivo.

Tab. 3b – Allievi che hanno frequentato due annualità: riepilogo degli esiti

Allievi con due annualità (dalla Tab. 1)	17.015	100%
Allievi con un corso di 2 anni superato	8.947	52,6%
Allievi senza un corso completo di 2 anni	8.068	47,4%
Allievi che hanno completato almeno un corso di un'annualità	5.297	
Allievi che non hanno completato corsi	2.771	
<i>Numero di annualità incomplete</i>	10.939	

La Tab. 4 mostra il numero di presenze nell'archivio, in base all'esito dei corsi frequentati, relativo agli allievi che possiedono più di due occorrenze. In totale si tratta di 10.729 allievi che sono presenti con 34.638 occorrenze (dati presenti nella Tab. 1b).

Tab. 4 – Allievi che hanno frequentato più di due annualità per esito dei corsi

	Esito positivo	Esito negativo
Corso di 1 anno	3.612	
Corso di 2 anni	1.730	513
Corso di 3 anni*	6.905	6.312
<i>Totale record:</i>	12.247	6.825
* Nel caso di corso di 3 annualità superato, i record con esito positivo corrispondono al numero di allievi. In tutti gli altri casi la tabella mostra il numero di record che in genere non coincide con il numero di allievi.		

La Tab. 4b mostra qualche dettaglio in più: 6.905 allievi, pari al 64,4% del totale, hanno frequentato con esito positivo un corso triennale, mentre i restanti 3.824 allievi, pari al 35,6%, hanno ottenuto esiti diversi e non ulteriormente analizzabili.

Un certo numero di allievi è riuscito a superare corsi di un solo anno (per 3.612 ricorrenze) e/o corsi della durata di 2 anni per 1.730 record.

Tab. 4b – Riepilogo degli esiti per allievi con più di due annualità

Numero totale allievi con più di due annualità (dalla Tab. 1)	10.729	
Allievi con un corso di 3 annualità superato	6.905	64,4%
Allievi con un corso incompleto di 3 anni	3.824	35,6%
<i>Numero di annualità incomplete</i>	6.825	100,0%

Nella Tab. 2 è indicato il numero di allievi che hanno superato positivamente un corso di un'annualità (28.739). Consideriamo ora, osservando i dati della Tab. 3, i 5.297 iscritti a due anni di corso che abbiano superato positivamente un corso di un anno e sommiamo ad essi, dalla Tab. 4, i 3.612 iscritti a più di due anni di corso che abbiano superato positivamente un corso di un anno, ottenendo così un totale di 8.909 allievi che hanno superato un corso annuale, avendo frequentato più di un'annualità.

Questi dati sono mostrati nella Tab. 5 e saranno oggetto di un'ulteriore e breve analisi nella sezione successiva.

Tab. 5 – Allievi che hanno superato un corso di un'annualità

	Freq.	%	% cum.
Iscritti solo un anno	28.739	76,3	76,3
Iscritti per più di un anno	8.909	23,7	100,0
<i>Totale</i>	37.648	100,0	

3. Ulteriori considerazioni per il sottoinsieme di allievi che hanno superato un corso di un'annualità

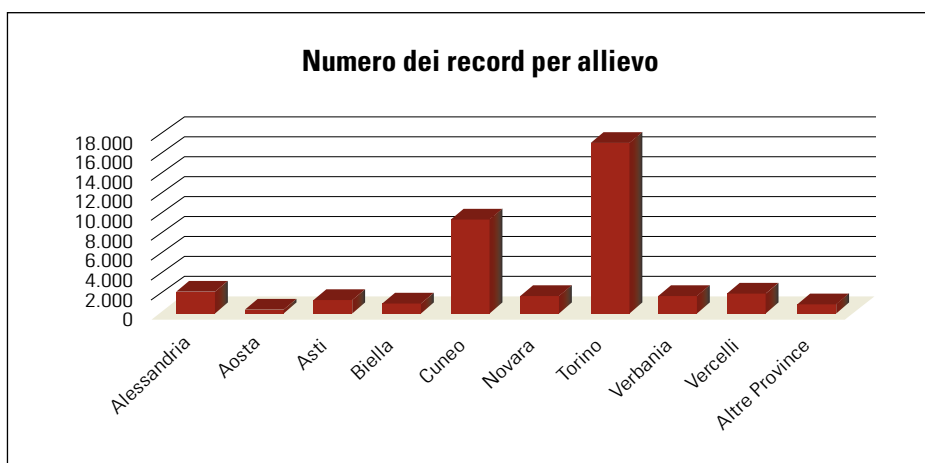
In questa sezione prendiamo in esame il sottoinsieme composto esclusivamente dai 37.648 allievi che hanno superato un corso di un anno, dati mostrati nella precedente Tab. 5.

Tab. 6 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per provincia di residenza

	Freq.	%
Alessandria	2.191	5,8
Aosta	18	0,1
Asti	1.293	3,4
Biella	1.023	2,7
Cuneo	9.562	25,4
Novara	1.743	4,6
Torino	17.142	45,5
Verbania	1.753	4,7
Vercelli	2.071	5,5
Altre province	852	2,3
<i>Totale</i>	37.648	100,0

La Tab. 6 e la successiva Fig. 2 identificano la provincia di residenza per il sottoinsieme degli iscritti ai corsi. Sono state prese in considerazione tutte le province del Piemonte e della Valle d'Aosta, mentre tutte le altre province di residenza, sia quelle limitrofe, come il caso di Pavia o Savona, sia le altre, sono state raggruppate sotto la voce "altre province".

Fig. 2 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per provincia di residenza.



La netta prevalenza si ha con Torino, che rappresenta il 45,5% del totale con 17.142 allievi, seguita da Cuneo con il 25,4%, pari a 9.562 frequentanti. Le altre province hanno quote oscillanti dal 2,7% di Biella, fino al 5,8% di Alessandria. A parte si colloca Aosta, con appena lo 0,1%, poiché si tratta probabilmente di allievi abitanti nella fascia di confine con il Piemonte e frequentati nella nostra Regione.

Un numero esiguo di allievi (852, pari al 2,3% del totale) risultano residenti all'atto dell'iscrizione in altre regioni d'Italia.

Le due successive Tab. 7 e Tab. 8 prendono in considerazione l'origine geografica in termini di nazionalità e di cittadinanza.

Tab. 7 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per nazionalità

	Freq.	%	% cum.
Italiana	31.413	83,6	83,6
Comunitaria	1.260	3,4	86,9
Extracomunitaria	4.919	13,1	100,0
Totale dati validi	37.592	100,0	
Manca dato	56		
<i>Totale</i>	37.648		

Come mostrato nella Tab. 7, la nazionalità di gran lunga prevalente è quella italiana, con 31.413 allievi, pari all'83,4% del totale. Un piccola quota (3,3% del totale, pari a 1.260 studenti) proviene da altri Paesi dell'Unione Europea (in prevalenza Romania), mentre il 13% circa (pari a 4.919 allievi) ha un'origine extra comunitaria, provenendo in prevalenza sia dall'Est europeo non UE, sia dal Nord e Centro Africa.

Tab. 8 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per cittadinanza raggruppata per macro aree geografiche

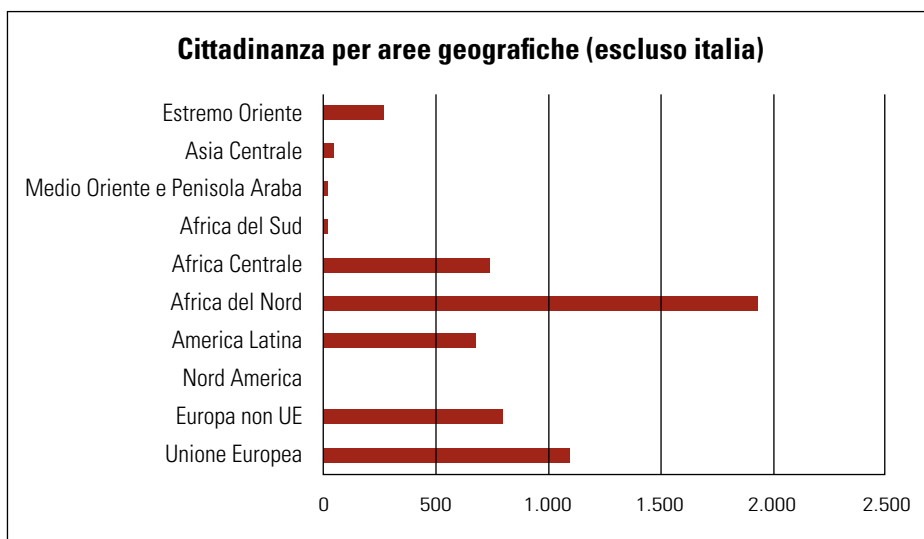
	Freq.	%
Italia	31.955	85,1
Unione Europea	1.093	2,9
Europa non UE	797	2,1
Nord America	4	0,0
America Latina	681	1,8
Africa del Nord	1.937	5,2
Africa Centrale	743	2,0
Africa del Sud	19	0,1
Medio Oriente e Penisola Araba	19	0,1
Asia Centrale	45	0,1
Estremo Oriente	269	0,7
Totale dati validi	37.562	100,0
Dati errati o mancanti	86	
<i>Totale</i>	37.648	

La Tab.8, mostrando i dati sulla cittadinanza, conferma con un dettaglio maggiore quanto mostrato dalla precedente. Per una migliore lettura i dati sono stati aggregati per aree geografiche.

I paesi dell’Africa del Nord costituiscono, con circa 1.937 presenze, l’area con la presenza più consistente, seguita dall’Africa centrale, dai Paesi Europei non facenti parte dell’Unione, dall’America Latina e dall’Estremo Oriente. Esistono inoltre presenze di numerosi altre zone geografiche, limitate tuttavia soltanto ad alcune decine di unità.

I dati sulla cittadinanza sono rappresentati graficamente nella Fig. 3.

Fig. 3 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un’annualità, per cittadinanza raggruppata per macro-aree geografiche





Tab. 9 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per classi di età (calcolata a inizio corso).

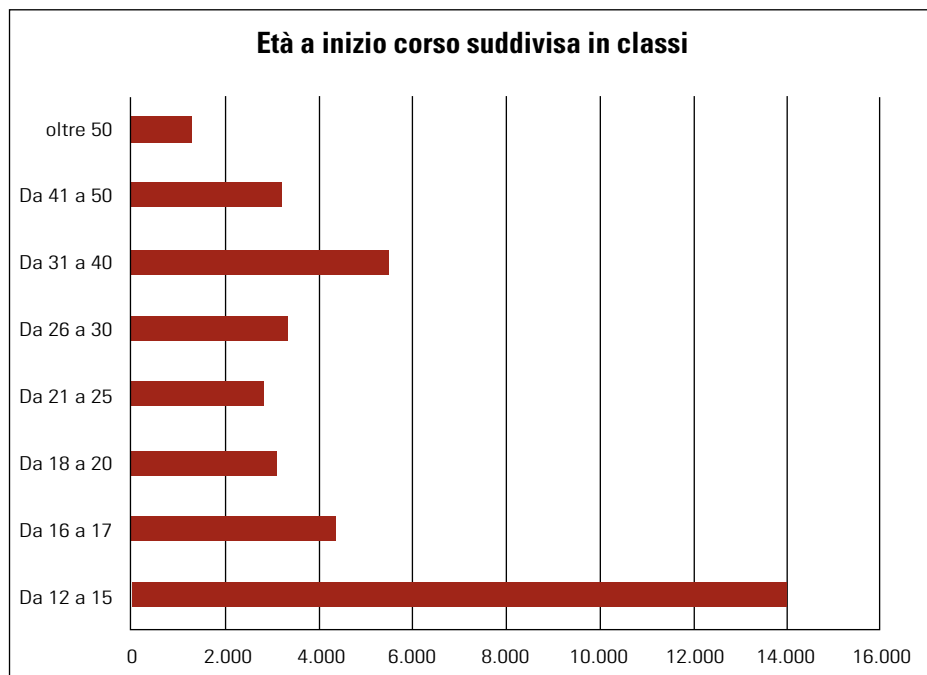
	Freq.	%	% cum.
Da 12 a 15	13.977	37,1	37,1
Da 16 a 17	4.372	11,6	48,7
Da 18 a 20	3.068	8,1	56,9
Da 21 a 25	2.857	7,6	64,5
Da 26 a 30	3.339	8,9	73,3
Da 31 a 40	5.506	14,6	88,0
Da 41 a 50	3.232	8,6	96,6
Oltre 50	1.297	3,4	100,0
<i>Totale</i>	37.648	100,0	

La Tab. 9 e la successiva Fig. 4 indicano l'età che gli allievi possedevano nell'anno in cui hanno iniziato il corso.

Si evidenzia che 13.977 allievi, pari al 37% circa, hanno un'età compresa tra i 12 e i 15 anni, mentre 4.372 allievi, pari all'11,6%, rientrano nella fascia tra i 16 e i 17 anni.

Tutti gli altri scaglioni considerati assorbono tra il 7,5% e l'8,9%, con l'eccezione dei trenta-quarantenni, che rappresentano il 14,6% del totale, per 5.506 unità.

Fig. 4 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per classi di età (calcolata a inizio corso).

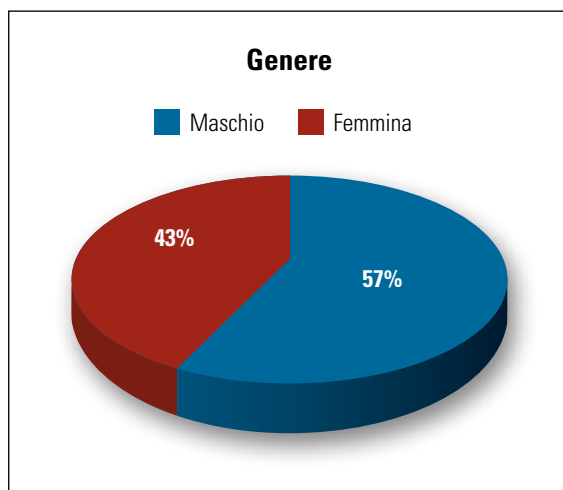


Infine, la Tab. 10 e la Fig. 5 rilevano la suddivisione del sottoinsieme per genere, che evidenzia una netta prevalenza dei maschi (57,2%) sulle femmine (42,8%).

Tab. 10 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per genere

	Freq.	%	% cum.
Maschio	21.529	57,2	57,2
Femmina	16.119	42,8	100,0
<i>Totale</i>	37.648	100,0	

Fig. 5 – Distribuzione degli allievi che hanno superato un corso di un'annualità, per genere



Concludiamo questo breve capitolo riassumendo quanto finora affermato. Nel quinquennio che va dal 2006 al 2010, la Regione Piemonte ha finanziato 3.930 corsi della durata compresa tra uno e tre anni, frequentati da 70.630 allievi per un totale di 111.554 annualità-allievo, ciascuna delle quali rappresenta un singolo record dell'archivio generale.

Nel secondo paragrafo sono stati analizzati gli esiti dei corsi di un anno (67% dei 42.886 frequentanti li hanno superati, mentre il restante 33% ha avuto esito negativo), di due anni (il 52,6% dei 17.015 frequentanti ha avuto esito positivo mentre il 47,4 non è riuscito a superarlo) e, infine, i corsi di tre anni (6.905 allievi hanno superato i corsi, contro 6.312 allievi con esito negativo).

Nel terzo e ultimo paragrafo sono stati analizzati alcuni dati demografici come residenza, nazionalità e cittadinanza, genere ed età, per definire con maggiore precisione l'appartenenza sociale degli allievi.



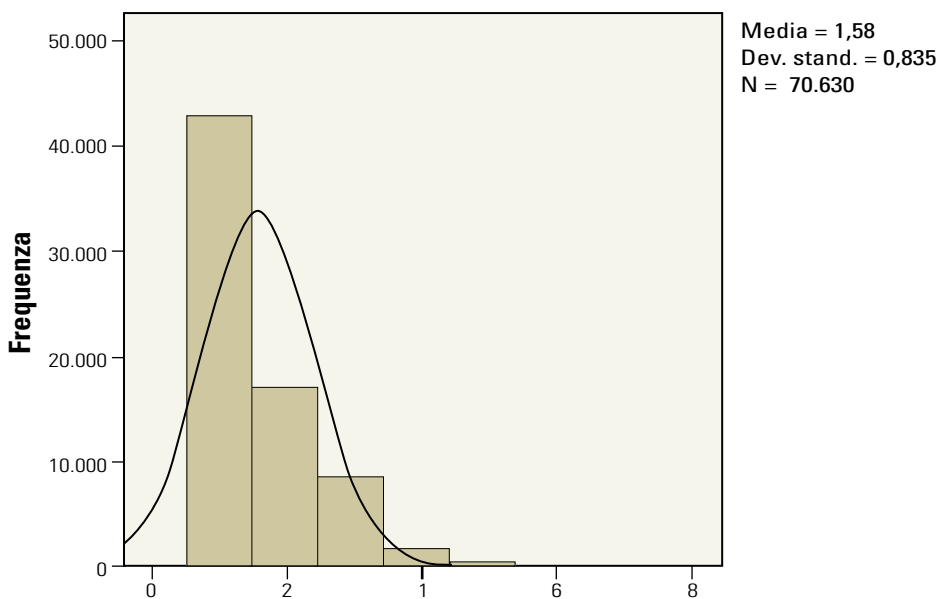
7. Profilo socio-anagrafico dei 70.630 allievi che hanno partecipato a corsi di formazione iniziale (2006-2010)

di *Renato Grimaldi*

In questa sezione intendiamo fornire un profilo dei 70.630 allievi che negli anni tra il 2006 e il 2010 sono stati oggetto delle Direttive sulla formazione iniziale della Regione Piemonte. Per prima cosa occorre osservare che tali allievi compaiono più volte nell'archivio generale fornito dal CSI-Piemonte.

Attraverso un'operazione di aggregazione dei dati sul codice di identificazione di ciascun allievo (dove è stato riportato per ciascuno di essi il numero delle volte che è presente nell'archivio generale), possiamo constatare che mediamente ognuno è stato oggetto di 1,58 interventi formativi (corsi): il 61% ne ha frequentato uno solo, il 24% due, il 12% tre, il 2,5% quattro e solo 0,4% cinque (vedi la distribuzione illustrata in Fig. 1 e nella corrispondente Tab. 1).

Fig. 1 – Numero di volte in cui un medesimo allievo compare nell'archivio generale (numero di corsi frequentati)



Tab. 1 – Numero di volte in cui un medesimo allievo compare nell'archivio generale (numero di corsi frequentati)

N. corsi frequentati		Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
Validi	1	42.886	60,7	60,7
	2	17.015	24,1	84,8
	3	8.630	12,2	97,0
	4	1.783	2,5	99,6
	5	283	0,4	100,0
	6	30	0,0	100,0
	7	3	0,0	100,0
<i>Totale</i>		70.630	100,0	

Chiusa questa premessa, passiamo a delineare il profilo dei 70mila allievi oggetto del nostro percorso formativo. Per il 60% appartengono al genere maschile (Tab. 2) e sono di nazionalità prevalentemente italiana (84%), quindi extra-comunitaria (12%) e comunitaria (4%)(Tab. 3).

Tab. 2 – Distribuzione di frequenza per genere

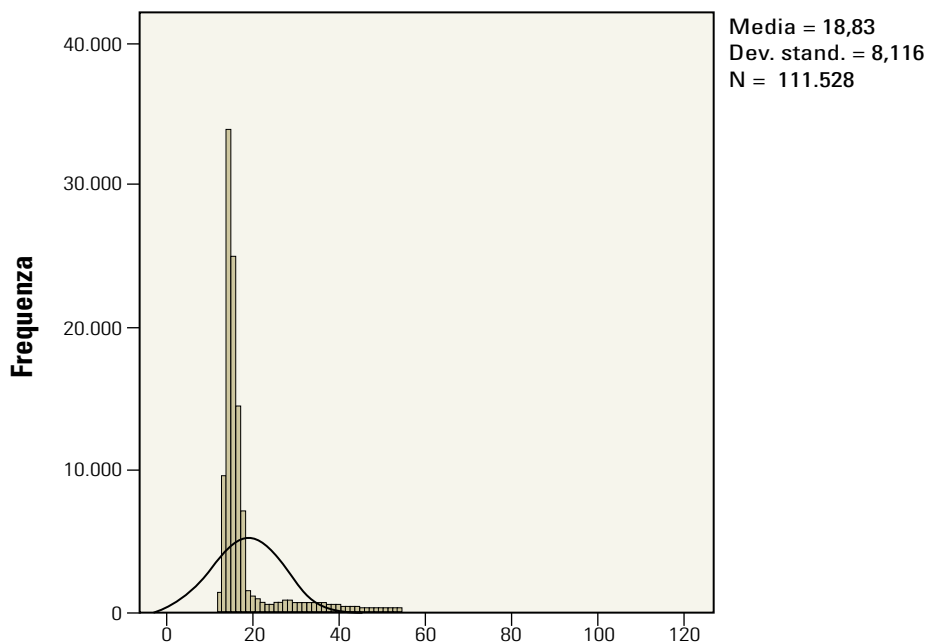
Genere		Frequenza	Percentuale
Validi	F	28.534	40,4
	M	42.096	59,6
	<i>Totale</i>	70.630	100,0

Tab. 3 – Distribuzione di frequenza per nazionalità

Nazionalità		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Validi	Comunitaria	2.965	4,2	4,2
	Extra-comunitaria	8.346	11,8	11,8
	Italiana	59.263	83,9	84,0
	<i>Totale</i>	70.574	99,9	100,0
Mancanti		56	0,1	
<i>Totale</i>		70.630	100,0	

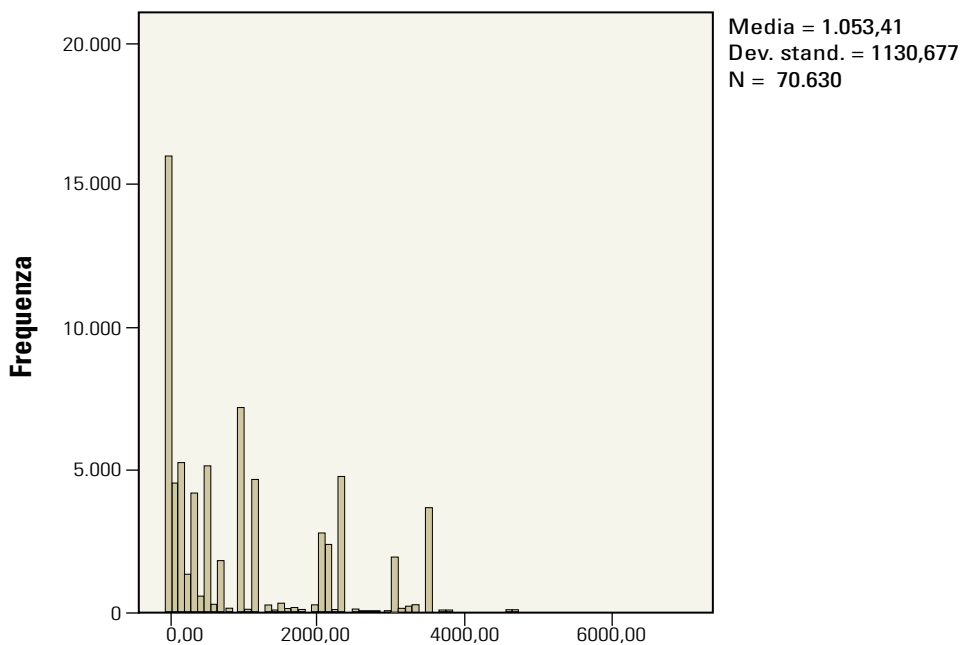
L'età media è di 18,8 anni ma, se osserviamo l'istogramma di Fig. 2, constatiamo che il 50% dei casi è concentrato tra i 15 e 17 anni; dunque un quarto di questa popolazione ha meno di 15 anni, mentre un altro quarto ha più di 17 anni.

Fig. 2 – Distribuzione di frequenza dell'età degli allievi al momento dell'iscrizione



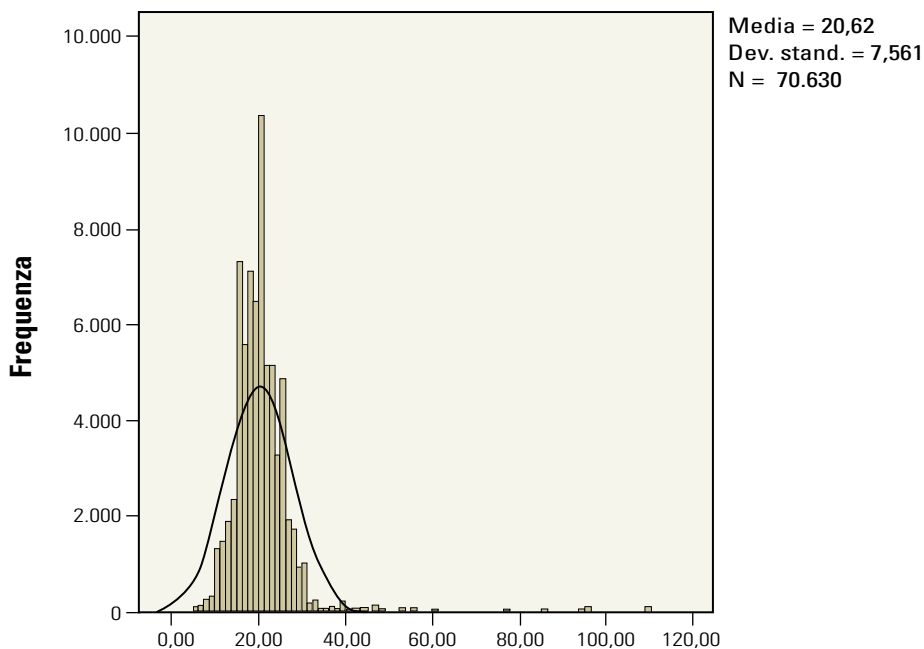
Vediamo ora quante ore di lezione ha affrontato mediamente ciascun allievo nei cinque anni oggetto della rilevazione, in quell'1,58 di corsi frequentati (mediamente). La distribuzione è illustrata nella Fig. 3: ognuno ha usufruito di 1.053 ore di formazione. Si tenga conto che in 510 casi (pari a 0,7%) il numero di ore indicate è 0; se si trattasse di una mancata informazione (e non ad esempio di corsi che non sono poi stati attivati o finanziati), la media tenderebbe ovviamente a salire.

Fig. 3 – Distribuzione di frequenza delle ore frequentate



Qual è la situazione media in cui si trova a lavorare il nostro allievo tipo? La Fig. 4 risponde a questo interrogativo, informando che mediamente le classi sono formate da 20 corsisti, anche se il 50% delle classi è compresa tra i 15 e i 19 allievi (primo e terzo quartile).

Fig. 4 – Distribuzione di frequenza della numerosità degli allievi per classe



Ancora un commento sui corsi frequentati: nei 5 anni presi in considerazione, i 70mila allievi, nel 21% dei casi, hanno frequentato solo corsi intermedi (cioè che non portano all'attestato, ad esempio il primo anno di un biennio) mentre nel 51% dei casi hanno solo frequentato uno o più corsi che portano all'attestato finale (ad esempio il primo anno di un corso annuale, o il secondo di un biennale o il terzo di un triennale); quindi nel restante 28% dei casi hanno partecipato a un mix di corsi dove almeno uno era conclusivo.



Tab. 4 – Ore in media frequentate ed età media, per nazionalità

Nazionalità		Ore frequentate	Età
Comunitaria	Media	1.095,1	19,4
	N	2.965	2.965
	Deviazione std.	989,8	7,7
Extra-comunitaria	Media	1.117,9	21,3
	N	8.346	8.346
	Deviazione std.	1.030,3	8,6
Italiana	Media	1.042,9	19,9
	N.	59.263	59.263
	Deviazione std.	1.150,6	9,5
<i>Totale</i>	Media	1.053,4	20,1
	N	70.630	70.630
	Deviazione std.	1.130,7	9,3

La nazionalità degli allievi spiega la durata dei corsi cui hanno partecipato nei cinque anni? I dati dicono che l'influenza è minima. Come si può vedere dalla Tab. 4, gli extra-comunitari sono gli allievi che hanno frequentato per più tempo i corsi delle Direttive della Regione Piemonte (in media per 1.118 ore), ma gli scarti tra le varie nazionalità non sono statisticamente rilevanti. La stessa considerazione si può fare per l'età media degli allievi: ancora gli extra-comunitari hanno un valore più elevato (21 anni), appena di un anno superiore alla media generale.

Tab. 5 – Ore in media frequentate ed età media, per genere

Genere		Ore frequentate	Età
F	Media	986,2	20,5
	N	28.534	28.534
	Deviazione std.	1.126,0	9,9
M	Media	1.099,0	19,8
	N	42.096	42.096
	Deviazione std.	1.131,6	8,9
<i>Totale</i>	Media	1.053,4	20,1
	N	70.630	70.630
	Deviazione std.	1.130,7	9,3

Forse è il genere che tende a spiegare la durata in ore dei corsi frequentati e l'età al momento dell'iscrizione? La risposta è la stessa di prima: quasi ininfluenti (Tab. 5). Il genere maschile tende a frequentare corsi più lunghi (1.099 ore, rispetto alle 986 del genere femminile, ma lo scarto è statisticamente limitato) e ha un'età media praticamente simile (19,8 anni rispetto ai 20,5 del genere femminile).

Dunque il genere e la nazionalità non sono caratteristiche della popolazione che possono spiegare la partecipazione a corsi di durata differente e a età differenti al momento dell'iscrizione.

In conclusione, i 70.630 allievi che hanno usufruito delle Direttive regionali sulla prima formazione tra il 2006 e il 2010 sono per il 60% di genere maschile, hanno circa 19 anni, sono di nazionalità italiana (per l'84% dei casi, mentre l'extracomunitaria è del 12%) e, nei circa 1,6 corsi frequentati in media nei cinque anni presi in esame, hanno usufruito di circa 1.130 ore di lezione e laboratorio, in classi di circa 20 allievi.



8. Tra competenza e innovazione: un'analisi di 6.199 annualità-corso e di 3.930 corsi (2006-2010)

di *Simona Maria Cavagnero*

I. Premessa

La banca dati del CSI-Piemonte su cui lavoriamo descrive le dinamiche più attuali in fatto di domanda/risposta rispetto al bisogno di formazione e quindi alla prospettiva occupazionale che coinvolge migliaia di 'attori' nell'attuale scenario socio-economico piemontese e presenta diverse variabili che restituiscono una fotografia concreta e dettagliata dei settori lavorativi coinvolti e della tipologia di corsi attuati.

In questo contributo abbiamo scelto di lavorare sui soli corsi effettivamente finanziati e avviati nel quinquennio considerato. La matrice conta circa 6.199 casi (annualità-corso) e contiene le seguenti variabili:

- codice corso
- anno del bando
- denominazione dell'agenzia che tiene il corso
- ente

- indirizzo della sede di svolgimento
- totale ore di svolgimento
- destinatario principale
- destinatari del corso
- denominazione della macrotipologia del corso
- settore
- dettaglio del comparto di riferimento (ad es. metalmeccanico, alimentare...)
- importo pubblico con cui è stato finanziato
- eventuale attestato di frequenza o abilitazione professionale rilasciato
- numero allievi LaRSA
- numero allievi portatori di handicap
- annualità di svolgimento
- anno di inizio corso
- numero allievi iscritti
- numero allievi ammessi all'esame.

Prima di procedere alla lettura dei dati analizzati tramite il pacchetto statistico SPSS, è opportuno sottolineare come siano stati trattati i dati forniti. I 6.199 casi, ossia le annualità effettive finanziate nel quinquennio, sono però in numero maggiore rispetto ai corsi reali, differenti tra loro e attuati nello stesso periodo. Infatti le annualità fanno riferimento a corsi di formazione che possono durare non solo uno, ma anche due o tre anni, e che sono però ricompresi in un'unica tipologia. I corsi che hanno insistito sull'offerta formativa della Regione Piemonte negli ultimi cinque anni, rispetto ai 6.199 corsi finanziati, possono perciò essere distinti in 3.930 corsi differenti. Per tale ragione, come si è già detto, verranno denominati *annualità-corso* (corsi effettivamente finanziati, sono 6.199) e semplicemente *corsi* (corsi differenti fra loro, sono 3.930).

2. Un profilo delle 6.199 annualità-corso

Al fine di poter interpretare adeguatamente i dati forniti dal CSI Piemonte, è necessario definire che cosa s'intende per *annualità-corso*, poiché, indipendentemente dalla struttura del corso stesso (annuale, biennale o triennale), si sono conteggiati i corsi biennali e triennali rispettivamente due o tre volte.

Come possiamo notare dalla Tab. 1, mentre i corsi annuali sono 2.176, pari a un 35,1% del totale, per quanto riguarda i corsi biennali possiamo notare che sono stati

avviati 815 corsi al primo anno e 802 al secondo anno. Per i corsi triennali, invece, si osserva che si accentua un andamento decrescente: 939 avviati al primo anno, 837 al secondo anno e 630 al terzo anno¹.

Tab. 1 – Distribuzione di frequenza delle annualità corso per annualità di svolgimento

Annualità di svolgimento	Frequenza	(%)
Annuale	2.176	35,1
Primo anno di corso biennale	815	13,1
Primo anno di corso triennale	939	15,1
Secondo anno di corso biennale	802	12,9
Secondo anno di corso triennale	837	13,5
Terzo anno di corso triennale	630	10,2
<i>Totale</i>	6.199	100,0

Per delineare un profilo delle annualità-corso è importante analizzare alcune loro caratteristiche, quali le ore di svolgimento, l'importo pubblico investito per il corso-annualità, gli allievi iscritti e ammessi all'esame.

Se si considerano i corsi annuali notiamo dalla Tab. 2 che la media delle ore di corso è pari a 322,91, l'importo pubblico è di 31.725,56 euro e il numero degli allievi passa da 17,56 al momento dell'iscrizione a 15,90 per quanto riguarda gli ammessi all'esame.

Se si porta invece l'attenzione sui corsi biennali, si può osservare che il valore medio delle ore erogate passa da 826,54 per il primo anno a 867,02 per il secondo anno, mentre, per quanto riguarda l'importo pubblico, vengono investiti 64.012,15 euro per il primo anno e 67.327,44 per il secondo. Tali corsi sono stati attivati con una media di 21,4 allievi, di cui 17,56 ammessi all'anno successivo e 14,46 alla conclusione del percorso biennale.

Nel prendere in esame i dati relativi ai corsi triennali, sempre la Tab. 2 fa emergere che il monte ore passa da 904,30 del primo anno a 929,02 del secondo anno, fino a 994,95 del terzo anno. Analizzando l'importo relativo al finanziamento osserviamo

¹ Il fatto che vi sia un numero minore di secondi anni rispetto ai primi anni di corso (nei bienni), può essere dato dal fatto che vi siano stati abbandoni e quindi gli anni successivi al primo abbiano subito accorpamenti o cancellazioni; più semplicemente può anche essere che un biennio iniziato nel 2010 può evidentemente non rientrare nella banca dati come secondo anno, dal momento che non sono stati più raccolti dati oltre quel periodo temporale. Lo stesso ragionamento si può portare avanti per i corsi biennali.

che sono stati investiti in media 78.584,61 euro per i primi anni dei corsi triennali e 83.368,58 per i terzi anni. Dalle statistiche si evince che, in media, il primo anno di un corso è stato frequentato da 22,04 allievi e che all'esame finale ne vengono ammessi 15,47.

Una ulteriore analisi riguarda i diversi settori relativi ai corsi erogati, in particolare: Agricoltura, Artigianato, Commercio, Industria, Turistico-alberghiero e Terziario. Negli anni presi in esame sono stati anche attivati corsi, definiti 'corsi destrutturati flessibili', che rientrano nel *Progetto laboratori scuola-formazione* e nel *Progetto sperimentale IPS*.

La Tab. 3 informa che il comparto con la maggiore erogazione di percorsi formativi è il Terziario, con 2.048 annualità-corso, pari al 33%, seguito dall'Industria, con 1.588 annualità-corso e dall'Artigianato, con 775. Una buona percentuale di essi rientra nel settore dei corsi destrutturati flessibili (881) e del *Progetto sperimentale IPS* (251).

Tab. 2 – Ore di svolgimento, importo pubblico, allievi iscritti e ammessi all'esame relativi alle annualità-corso di svolgimento (valori medi)

Annualità di svolgimento	Ore di svolgimento		Importo pubblico finanziamento (€)	Allievi iscritti	Allievi ammessi all'esame
	Media	N			
Annuale	Media	322,91	31.725,56	17,56	15,09
	N	2.176			
Primo anno di corso biennale	Media	826,54	64.012,15	21,4	15,04
	N	685			
Secondo anno di corso biennale	Media	867,02	67.327,44	17,56	14,46
	N	719			
Primo anno di corso triennale	Media	904,3	78.584,61	22,04	17,28
	N	939			
Secondo anno di corso triennale	Media	929,02	78.215,43	19,14	16,36
	N.	837			
Terzo anno di corso triennale	Media	994,95	83.368,58	17,03	15,47
	N.	630			
<i>Totale</i>	Media	692,58	59.200	18,85	15,38
	N	5.986			

Tab. 3 – Distribuzione di frequenza delle annualità-corso per settori

	Frequenza	(%)
Agricoltura	82	1,3
Artigianato	775	12,5
Commercio	55	0,9
Corsi destrutturati/flessibili	881	14,2
Industria	1.588	25,6
Progetto laboratori scuola-formazione	60	1,0
Progetto sperimentale IPS	253	4,1
Terziario	2.048	33,0
Turistico-alberghiero	457	7,4
<i>Totale</i>	6.199	100,0

La Tab. 4 illustra ancora dati relativi sempre alle ore di svolgimento, all'importo pubblico e agli allievi, ma analizzati per settore. Possiamo infatti osservare che, per quanto riguarda le ore di svolgimento, il settore che ha erogato più corsi-annualità con un più alto numero di ore in media è il Turistico-alberghiero con 1.100,33 ore, seguito dall'Artigianato con 1.082,74 e dall'Industria, con 908,79 ore.

Come varia invece l'erogazione dei finanziamenti? Gli importi relativi ai diversi settori vanno da un minimo di 14.806,80 euro per i corsi del *Progetto IPS* a un massimo di 95.816,69 euro per il settore Turistico-alberghiero. Un buon importo pubblico è stato investito anche per il settore dell'Artigianato e dell'Agricoltura.

Infine, per quanto riguarda il numero degli allievi iscritti, si osserva una media di 20,38 allievi che hanno frequentato corsi destrutturati/flessibili, mentre sono 13,92 quelli ammessi all'esame finale. I corsi meno numerosi riguardano l'Agricoltura, con 14,36 iscritti (con 10,61 ammessi) e il Commercio, con 12,31 iscritti e 9,42 ammessi all'esame.

Tab. 4 – Ore di svolgimento, importo pubblico, allievi iscritti e ammessi all'esame relativi per settore (valori medi)

Settore	Ore di svolgimento		Importo pubblico finanziamento (euro)	Allievi iscritti	Allievi ammessi all'esame
	Media	N			
Agricoltura	Media	791,46	71.854,95	14,36	10,61
	N	82	82	81	49
Artigianato	Media	1.082,74	92.744,88	18,69	15,23
	N	775	775	773	425
Commercio	Media	654,55	63.561,81	12,31	9,42
	N	55	55	55	26
Corsi destrutturati/flessibili	Media	398,96	37.423,17	20,38	13,92
	N	881	881	850	127
Industria	Media	908,79	79.057,76	17,91	13,97
	N	1.588	1.588	1.578	888
Progetto laboratori scuola-formazione	Media	543,33	53.930,00	26,83	–
	N	60	60	60	–
Progetto sperimentale IPS	Media	100,00	14.806,80	28,28	–
	N	40	253	29	–
Terziario	Media	425,62	37.320,23	18,77	16,42
	N	2048	2048	2046	1515
Turistico-alberghiero	Media	1.100,33	95.816,69	19,84	16,64
	N	457	457	457	242
<i>Totale</i>	Media	692,58	59.200,00	18,85	15,38
	N	5.986	6.199	5.929	3.272

3. Un profilo dei 3930 corsi effettivi

Abbiamo visto che le annualità-corso sono 6.199, ora concentriamo la nostra attenzione sull'offerta formativa della Regione Piemonte ragionando sull'unità di analisi *corso*, ossia si tratta come unità il corso annuale, ma varrà anche 1 il corso biennale e 1 il corso triennale (ossia vale 1 ciascun corso rivolto a un medesimo

gruppo di studenti e di cui all'inizio è specificato il numero di annualità di cui è composto).

I dati restituiscono una panoramica puntuale rispetto ai corsi proposti dalle numerose agenzie formative dislocate sull'intero territorio regionale. Nel periodo compreso tra il 2006 e il 2010 sono stati attuati 3.930 corsi², suddivisi in corsi annuali, biennali e triennali e rivolti a diversi settori e comparti.

In particolare, come si può notare in Tab. 5, la maggioranza di corsi, rispettivamente il 27% e il 25,1%, è stata attivata tra il 2006 e il 2007, mentre gli anni successivi – dal 2008 al 2010 – comprendono sia i nuovi corsi proposti, che possono a loro volta essere anch'essi annuali, biennali o triennali, e quindi ancora aperti nel 2010, sia i corsi biennali e triennali ad esaurimento.

Tab. 5 – Distribuzione di frequenza dei corsi per anno di gestione dei bandi

Anno di gestione bandi	Frequenza	(%)
2006	1.060	27,0
2007	985	25,1
2008	672	17,1
2009	649	16,5
2010	564	14,4
<i>Totale</i>	3.930	100,0

Nei cinque anni presi in esame sono stati dunque organizzati nello specifico 2.176 corsi annuali (55,4%), 815 biennali (20,7%) e 939 triennali (23,9%) (Tab. 6). Si può notare come i corsi annuali, che possono variare nella durata delle ore dell'offerta formativa, siano quelli maggiormente presenti.

² Come ricordato nel paragrafo precedente, per corso si intendono le singole offerte formative effettivamente diverse le une dalle altre: non vengono quindi conteggiate le annualità seguenti a un primo anno di corso, poiché fanno riferimento sempre allo stesso, essendone la prosecuzione. L'analisi delle effettive annualità-allievo promosse e finanziate dalla Regione viene approfondita nel capitolo 6, mentre il profilo degli allievi viene trattato nel capitolo 7.

Tab. 6 – Distribuzione di frequenza dei corsi per durata (in anni)

Corsi attivati	Frequenza	(%)
Corsi annuali	2.176	55,4
Corsi biennali	815	20,7
Corsi triennale	939	23,9
<i>Totale</i>	3.930	100,0

È inoltre interessante notare come si distribuisce l'offerta dei corsi a seconda degli anni di bando. Esiste una relazione significativa³ tra l'anno di gestione del corso e le annualità proposte; in particolare si può notare come nei primi due anni presi in esame sia stato attivato un maggior numero di corsi nelle rispettive tre categorie di corsi annuali, biennali e triennali, rispetto agli ultimi tre anni analizzati. Si può sottolineare inoltre come i corsi annuali attivati nell'arco dei cinque anni presi in esame siano sempre in numero nettamente superiore rispetto all'attivazione di corsi di durata superiore (Tab. 7).

Tab. 7 – Tavola di contingenza tra anno gestione bandi e annualità multiple

		Annualità multiple			
		Annuale	Primo anno di corso biennale	Primo anno di corso triennale	Totale
Anno gestione bandi	2006	788	142	130	1.060
		74,3%	13,4%	12,3%	100,0%
	2007	602	97	286	985
		61,1%	9,8%	29,0%	100,0%
	2008	293	198	181	672
		43,6%	29,5%	26,9%	100,0%
	2009	277	199	173	649
		42,7%	30,7%	26,7%	100,0%
	2010	216	179	169	564
		38,3%	31,7%	30,0%	100,0%
	<i>Totale</i>	2.176	815	939	3.930
		55,4%	20,7%	23,9%	100,0%

³ La significatività del Chi quadrato pari a 0,000 indica una relazione significativa tra le due variabili, misurata con un V di Cramer pari a 0,225.

Consideriamo ora i settori interessati dall'offerta formativa. Come si evince dalla Tab. 9, il settore con un'offerta formativa più ricca risulta essere il Terziario, con una proposta di 1.598 corsi, pari al 40,7%, a cui segue il settore Industria con 903 corsi proposti (23%) e quindi i corsi destrutturati/flessibili, che mostrano anch'essi un'offerta consistente, con 538 corsi attivati (13,7%). I settori meno coinvolti risultano essere l'Agricoltura, con 62 corsi attivati, il *Progetto laboratori scuola-formazione*, con 60 corsi attivi, e infine il Commercio, con 55 offerte attivate e una percentuale sempre attorno all'1,5%.

Tab. 9 – Distribuzione di frequenza dei corsi per settore

Settore	Frequenza	(%)
Agricoltura	62	1,6
Artigianato	342	8,7
Commercio	55	1,4
Corsi destrutturati/flessibili	538	13,7
Industria	903	23,0
Progetto laboratori scuola-formazione	60	1,5
Progetto sperimentale IPS	170	4,3
Terziario	1.598	40,7
Turistico-alberghiero	201	5,1
<i>Totale</i>	3.930	100,0

Dalla Tab. 10 emerge l'incidenza della classificazione dei settori sulle annualità degli stessi⁴. Si può notare che alcuni corsi sono esclusivamente di durata annuale, come nel settore del Commercio e dei *Progetti laboratori scuola-formazione*. Vi sono poi settori come l'Agricoltura e il Terziario che presentano la maggioranza dei corsi di durata annuale; al contrario, il settore Alberghiero e quello destrutturato/flessibile contano un numero maggiore di corsi di durata triennale, mentre il comparto industriale sembra disporsi equamente sui tre livelli. Il settore Artigianato presenta invece corsi in prevalenza biennali o triennali, mentre il *Progetto sperimentale IPS* è perlopiù di durata biennale.

⁴ La tavola di contingenza ha restituito il valore della significatività del Chi quadrato pari a 0,000, indicando quindi una dipendenza tra le due variabili con una buona intensità, misurata con un V di Cramer pari a 0,584.

Tab. 10 – Tavola di contingenza tra settore e annualità multiple

		Annualità multiple				
		Annuale	Primo anno di corso biennale	Primo anno di corso triennale	Totale	
Settore	Agricoltura	45	8	9	62	
		72,6%	12,9%	14,5%	100,0%	
	Artigianato	86	129	128	343	
		25,1%	37,6%	37,3%	100,0%	
	Commercio	55	0	0	55	
		100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	Corsi destrutturati/flessibili	189	123	226	538	
		35,1%	22,9%	42,0%	100,0%	
	Industria	370	213	320	903	
		41,0%	23,6%	35,4%	100,0%	
	Progetto laboratori scuola-formazione	60	0	0	60	
		100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	Progetto sperimentale IPS	40	130	0	170	
		23,5%	76,5%	0,0%	100,0%	
	Terziario	1.300	150	148	1.598	
		81,4%	9,4%	9,3%	100,0%	
	Turistico-alberghiero	31	62	108	201	
		15,4%	30,8%	53,7%	100,0%	
	<i>Totale</i>		2.176	815	939	3.930
			55,4%	20,7%	23,9%	100,0%

In particolare, i vari settori prevedono numerosi corsi diversificati tra loro al proprio interno, garantendo così un'offerta formativa suddivisa in comparti specifici (Tab. 11).

Tab. 11 – Distribuzione di frequenza dei corsi per comparti

Comparto	Frequenza	(%)
Abbigliamento	33	0,8
Alimentare	38	1,0
Artistico e tipico	17	0,4
Attività alberghiere	40	1,0
Attività ristorazione	161	4,1
Automazione industriale	18	0,5
Colture e giardinaggio	60	1,5
Corsi destrutturati/flessibili	538	13,7
Edilizio costruzioni	46	1,2
Elettromeccanico	281	7,2
Elettronico	27	0,7
Forestazione	1	0,0
Grafico	66	1,7
Grande distribuzione	45	1,1
Informatico industriale	209	5,3
Legno e affini	31	0,8
Metalmeccanico	267	6,8
Orientamento	785	20,0
Piccola distribuzione	10	0,3
Preparazione in lingue estere	154	3,9
Progetto laboratori scuola-formazione	60	1,5
Progetto sperimentale IPS	170	4,3
Servizi	37	0,8
Servizi ambientali	30	0,8
Servizi amministrativi	74	1,9
Servizi commerciali	137	3,5
Servizi della cultura, della comunicazione e dell'informazione	2	0,1
Servizi dello spettacolo	2	0,1
Servizi di impresa	137	3,5
Servizi edilizia e urbanistica	2	0,1
Servizi estetici	174	4,4
Servizi grafici e multimediali	18	0,5
Servizi informatica gestionale	258	6,6
Tessile	2	0,1
<i>Totale</i>	3.930	100,0

Per quanto riguarda la natura dell'offerta formativa, il comparto più ricco è quello che propone corsi per l'orientamento, con il 20% dell'offerta formativa dei cinque anni rappresentati nella matrice a disposizione, quindi emerge il comparto relativo ai corsi destrutturati flessibili, che offrono 586 corsi in merito; di poco inferiore ai 300 corsi sono invece le proposte dei comparti dei servizi metalmeccanico, elettromeccanico e di informatica gestionale.

I servizi per l'impresa, il *Progetto sperimentale IPS*, la preparazione in lingue estere, i servizi commerciali, il comparto informatico industriale e le attività di ristorazione garantiscono un'offerta formativa relativa al 3-4% ciascuna, rispetto al totale; a calare gli altri comparti (Tab. 11).

Emergono poi numerosi titoli che specificano nel dettaglio la variegata offerta formativa (Tab. 12). Il percorso di Orientamento alla scelta in terza media consta di 554 corsi, cui segue il percorso di Operatore elettrico con 250 corsi, di Operatore ai servizi per l'impresa con 245 corsi, quindi di Operatore meccanico con 195 corsi, di triennio integrato con 226 corsi, mentre Operatore dei trattamenti estetici, Operatore dei servizi ristorativi e *Progetto sperimentale IPS* contano ciascuno 170 corsi circa. Assai particolari e altamente specializzanti sono i corsi di stampo più artigianale, quali Addetto di falegnameria artigiana (3 corsi), Operatore di falegnameria (23 corsi), Operatore tessile (1 corso) e Orafo (5 corsi).

Tab. 12 – Distribuzione di frequenza dei corsi per tipo

Tipo di corso	Frequenza	(%)
Addetto di falegnameria artigiana	3	0,1
Addetto lavori d'ufficio	8	0,2
Addetto vendite	21	0,5
Aggiornamento	4	0,1
Aggiornamento informatico	189	4,8
Aggiornamento professionale per danzatori	2	0,1
Aiuto banconiere	1	0,0
Azione di sostegno individuale	2	0,1
Biennio integrato di orientamento	2	0,1
Biennio integrato istruzione tecnica	123	3,1
Centralinista	5	0,1

Conduttore generatori di vapore	7	0,2
Conduzione	1	0,0
Costruttore installatore di componenti architettonici	1	0,0
Costruzioni	15	0,4
Elementi operativi	1	0,0
Fondamenti degli impianti elettrici	2	0,1
Formazione al lavoro	125	3,2
Installatore manutentore	9	0,2
Installazione impianti	6	0,2
Introduzione ai processi produttivi	191	4,9
Lingua francese	10	0,3
Lingua inglese	134	3,4
Lingua spagnola	19	0,5
Lingua tedesca	19	0,5
Linguaggi di programmazione	11	0,3
Manutenzione degli impianti elettrici	1	0,0
Operatore agricolo	28	0,7
Operatore ambientale	1	0,0
Operatore Cad	68	1,7
Operatore dei trattamenti estetici	172	4,4
Operatore dell'abbigliamento	13	0,3
Operatore dell'alimentazione	37	0,9
Operatore delle confezioni	13	0,3
Operatore di giardinaggio	13	0,3
Operatore di saldatura	18	0,5
Operatore edile	12	0,3
Operatore elettrico	250	6,4
Operatore elettronico	24	0,6
Operatore falegnameria	23	0,6
Operatore grafico	37	0,9

Operatore meccanico	195	5,0
Operatore oreficeria	11	0,3
Operatore servizi all'impresa	245	6,2
Operatore servizi ristorativi	171	4,4
Operatore settore grafico	13	0,3
Operatore specializzato su sistemi	2	0,1
Operatore su impianti elettrici L 46/90	8	0,2
Operatore tessile	1	0,0
Orafo	5	0,1
Percorso di orientamento alla professionalità in prima superiore	43	1,1
Percorso di orientamento alla professionalità in seconda superiore	26	0,7
Percorso di orientamento alla professionalità in terza superiore	10	0,3
Percorso di orientamento alla scelta in seconda media	65	1,7
Percorso di orientamento alla scelta in terza media	554	14,1
Percorso di orientamento, sostegno/rimotivazione in prima superiore	12	0,3
Pratica edilizia	4	0,1
Preparazione al lavoro	110	2,8
Preparazione al patentino di saldatura	1	0,0
Presentazione dinamica di modelli	1	0,0
Progettista software	3	0,1
Progetto laboratori scuola-formazione	60	1,5
Progetto sperimentale IPS	170	4,3
Programmazione	9	0,2
Saldatore patentato	6	0,2
Saldatura	19	0,5
Segretario direzione commerciale	3	0,1
Specializzazione edile	7	0,2

Sviluppo competenze aziendali	17	0,4
Tecniche grafiche	30	0,8
Tecnico ambiente energia e sicurezza	17	0,4
Tecnico d'impresa edile	16	0,4
Tecnico dell'abbigliamento	6	0,2
Tecnico di produzione con sistemi Cad-Cam	3	0,1
Tecnico di programmazione	34	0,9
Tecnico di sistemi Cad	67	1,7
Tecnico di sviluppo software	12	0,3
Tecnico per l'ambiente	11	0,3
Tecnico progettista con sistemi Cad	6	0,2
Tecnico progettista con sistemi Cad-Cam	8	0,2
Tecnologie Cad	64	1,6
Triennio integrato	226	5,8
<i>Totale</i>	3.930	100,0

Destinatari prevalenti di tali corsi sono sia adolescenti in obbligo formativo, in particolare per la frequenza a corsi di stampo orientativo, sia giovani occupati o disoccupati tra i 18 e i 25 anni, sia adulti disoccupati, mentre assai limitata è la fascia di adulti occupati che frequentano corsi di formazione.

In conclusione, il profilo dei corsi di formazione proposti dalla Regione Piemonte nel quinquennio 2006-2010 presenta un'offerta didattica ricca e articolata, riguardante diversi settori, ed evidenzia un sistema formativo complesso e pronto a proporre iniziative concrete e coerenti con le necessità del mercato del lavoro, in accordo con le linee guida del documento programmatico della Commissione Europea del giugno 2010.

Per concludere s'intende fornire un quadro riassuntivo dei dati presi in esame in questo capitolo. Nel quinquennio 2006-2010 sono state attivate 6.199 annualità-corso, corrispondenti a 3.930 corsi effettivi. Moltiplicando l'importo pubblico (medio) finanziato per le annualità - corso - pari a 59.200 euro - per le 6.199 annualità-corso, si ottiene il totale del finanziamento erogato dall'ente pubblico, corrispondente a 366.980.800 euro, cifra che suddivisa nei 5 anni presi in considerazione è pari a

73.396.160 euro per anno.

Per quanto riguarda le ore di svolgimento, se moltiplichiamo le 6.199 annualità-corso per il numero medio di ore di svolgimento – pari a 692,58 ore/annualità-corso – otteniamo 4.293.303 ore totali per le annualità-corso (sempre nel quinquennio considerato), valore corrispondente quindi a 858.660 ore all'anno.

A questo punto, se moltiplichiamo le 4.293.303 ore per la media degli allievi iscritti a ciascun corso – pari a 18,85 – otteniamo le ore-allievo, corrispondenti alla cifra di 80.928.769 ore-allievo. Da tale cifra si deduce la disseminazione delle ore di didattica sull'insieme degli allievi.

Dividendo quindi l'importo totale erogato dalla Regione – pari a 366.980.800 euro – per la cifra totale di 4.293.303 ore erogate (nelle 6.199 annualità-corso) otteniamo l'importo medio per ora di annualità-corso, ossia 85,48 euro. In altre parole, ogni ora di corso ha un costo di poco meno di 90 euro.

Inoltre, se si effettua il rapporto tra il totale importo finanziato (366.980.800 euro) e le 80.928.769 ore-allievo erogate, otteniamo un valore di 4,53 euro per allievo. Ogni singolo allievo costa dunque poco meno di 5 euro all'ora.

Da sottolineare infine che i settori con un maggior numero di corsi attivati sono il Terziario, con 1.598 annualità-corso (che, rapportate al totale di 6.199 annualità-corso, forniscono una percentuale pari al 25%), quindi l'Industria, con 903 corsi (15%), i Corsi destrutturati-flessibili con 538 attivazioni (9%) e, a seguire, il settore Artigianato, con 342 corsi (5%) e il *Progetto sperimentale IPS*, con 170 corsi (3%).

La Formazione iniziale, insieme alla riqualificazione del capitale umano, risulta una risorsa strategica per affrontare positivamente il cambiamento imposto dalle leggi di mercato e dalla recente crisi economica: deve fornire gli strumenti utili al cittadino per innovarsi e rinnovarsi. Il percorso formativo si trova dunque di fronte alla duplice sfida di realizzare l'obiettivo di formare nel contempo un cittadino consapevole e autonomo nella complessità dell'attuale contesto sociale e un lavoratore esperto nel proprio settore, capace di innovarsi nel proprio ambito lavorativo e di applicare le conoscenze acquisite.



9. La voce delle agenzie formative: testimonianze di dirigenti e di ex-allievi

di *Sandro Brignone*

I. Premessa

Il sistema della FP iniziale in Piemonte, già delineato nei capitoli precedenti, è fortemente caratterizzato da molteplici tipologie di utenza e di attività. Esso necessita di un grande sforzo nella gestione e nell'interrelazione armonica fra una pluralità di aspetti: i differenti saperi, le richieste del mercato del lavoro e delle istituzioni, nonché le aspettative e le abitudini degli allievi. Attorno – e dentro – la FP è cambiato il mondo, mentre, seppur con luci e ombre, essa ha tentato e tenta d'intuire le direzioni migliori da intraprendere per il futuro, interpretando la realtà del presente per rispondere con attenzione e prontezza alle problematiche emergenti.

Nell'intento di tracciare percorsi e vissuti in un ambito così variegato e complesso – anche dal punto di vista umano – si è svolta una ricerca qualitativa che ha coinvolto direttamente le agenzie formative e alcuni ex-allievi¹, i quali, nel corso degli ultimi anni, sono transitati tra le aule e i laboratori dei centri professionali. In particolare sono stati intervistati 18 responsabili di agenzie formative dislocate sul territorio piemontese e 21 ex-allievi, ai quali è stato chiesto di rispondere a un

1 Si ringraziano tutti coloro che hanno risposto all'iniziativa con disponibilità e competenza.

questionario on-line – predisposto utilizzando il sistema QGen, un software ideato dall'Università degli Studi di Torino² e fruibile attraverso un comune browser di rete – finalizzato alla raccolta di informazioni sulla dimensione socio-pedagogica insita nei percorsi formativi.

All'indagine hanno partecipato le seguenti agenzie formative:

- AFP (Cn)
- CIAC (To)
- CIPET (To)
- IMMAGINAZIONE E LAVORO (To)
- CSEA (To)
- CIOFS (To)
- CNOS (To)
- FORAL (Al)
- SALOTTO E FIORITO (To)
- APRO FORMAZIONE (Cn)
- ENGIM PIEMONTE (To)
- ASSOCAM SCUOLA CAMERANA (To)³
- CONSORZIO PER LA FP NELL'ACQUESE (Al)
- IAL CISL PIEMONTE (To)
- ENAIP (To)
- CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI (To)
- VCO FORMAZIONE (Vb)
- AGENZIA DELLE COLLINE ASTIGIANE DI AGLIANO TERME (At)

Come si può notare, la maggior parte dei centri è situata nell'area metropolitana torinese o nella sua provincia, mentre una piccola parte di essi è distribuita fra il territorio cuneese, alessandrino, verbano e astigiano. Quasi tutti gli enti di formazione lavorano in più sedi, che possono trovarsi nella stessa provincia, oppure in altre città della Regione. In alcuni casi, i centri hanno una diffusione multiregionale, oppure operano a livello nazionale. Alcuni di essi, fondati in anni più o meno lontani da sacerdoti o da congregazioni ecclesiastiche, sono di ispirazione religiosa, mentre altri sono nati su iniziativa laica.

2 Il software è disponibile all'indirizzo www.farnt.unito.it/trinchero/qgen.

3 Con due interviste.

2. La parola ai dirigenti delle agenzie formative piemontesi

Hanno risposto al questionario direttori, responsabili o amministratori delegati dei diversi centri, ai quali sono state rivolte domande in riferimento ad alcuni aspetti socio-pedagogici⁴ che fanno parte del loro operato:

- incidenza della FP iniziale su due fronti:
 - 1) un fronte 'allargato', ossia il versante socio-economico regionale;
 - 2) un fronte 'ristretto', ossia il piano individuale della crescita personale e sociale;
- aspetti socio-pedagogici e didattici, nonché le teorie di supporto, che guidano l'azione formativa;
- trasformazioni della proposta formativa nei valori e nei contenuti, ma anche variazioni nella risposta di apprendimento degli iscritti ai corsi;
- punti di forza e criticità dell'attuale erogazione di formazione in Piemonte;
- adeguamenti ritenuti necessari per meglio rispondere alle esigenze del territorio e dell'utenza di riferimento.

2.1. Incidenza della FP iniziale sul versante socio-economico regionale

La Formazione iniziale svolge un ruolo importante nella realtà socio-economica piemontese. Le agenzie sottolineano il loro apporto su entrambi gli aspetti. Sul versante sociale, risulta fondamentale il contributo dei centri di formazione, teso a *prevenire e combattere la dispersione scolastica e formativa*. Dalle risposte si evince come sia profondamente cambiato rispetto al passato il tessuto sociale⁵ in cui la scuola tradizionale s'inserisce e come quest'ultima incontri difficoltà a metabolizzarne i mutamenti. Tale situazione viene evidenziata dalla *perdita sempre più cospicua di allievi a ogni passaggio di ordine di scuola – soprattutto dalla media inferiore a quella superiore*⁶ – e, in generale, dal rendimento degli allievi, che è al limite della norma. È

4 Vedi allegato A: *Questionario sui modelli socio-pedagogici per dirigenti e formatori*.

5 Sono evidenziati i grandi mutamenti che la società piemontese, come quella nazionale, sta attraversando da ormai diversi anni: le migrazioni dai Paesi europei e non (che contribuiscono a creare una realtà multi-etnica e multiculturale), i cambiamenti a livello di strutture familiari, il calo della produttività, la crisi della grande industria e l'emergere di alcuni settori nel terziario, lo sviluppo dei sistemi informatici, etc.

6 Ora rispettivamente: scuola secondaria di I e di II grado.

in questa 'zona di transizione' che la FP iniziale si colloca, per provare a dare delle opportunità a chi è già stato escluso o si ritiene escluso, per vari motivi, dal mondo della scuola.

Secondo tali agenzie, in effetti, la FP *intercetta un numero significativo di ragazzi* che, per ragioni diverse, *presenta dei fattori di fragilità*⁷. Si tratta perlopiù di allievi che hanno sperimentato fallimenti più o meno reiterati nel sistema scolastico tradizionale, per poi, in taluni casi, uscirne del tutto; di giovani che provengono da famiglie con difficoltà economiche o da contesti socio-culturali diversi; o ancora, e più semplicemente, di ragazzi e ragazze con spiccata intelligenza pratica, *che hanno bisogno di fare per comprendere* e che nella scuola tradizionale (in cui prevalgono contenuti di carattere nozionistico e logico/astratto) non hanno trovato un adeguato riconoscimento delle loro capacità⁸. L'istruzione professionale, *riproducendo il vecchio motto "se faccio, capisco"*, riesce a recuperare un numero piuttosto consistente di allievi altrimenti destinati ad abbandonare il percorso scolastico. *Questi adolescenti, inseriti in contesti stimolanti e ricchi di modelli positivi per la loro crescita, riacquistano motivazione anche allo studio teorico, supportati da una metodologia induttiva e dal rapporto diretto 'studio e immediata applicazione pratica' di quanto fatto in aula-laboratorio.*

In virtù di un modo diverso di concepire il sistema educativo di istruzione e formazione (L 53/2003 e successive modifiche e attuazioni), l'obiettivo generale diventa quello di *costruire 'ponti' efficaci per individuare un habitat educativo/formativo responsabile nel suo complesso di un processo generale di crescita della persona. La FP termina, dunque, di essere considerata come una sorta di alternativa 'addestrativa' volta al mero recupero di coloro che non sono in grado di affrontare il percorso scolastico, ma viene riconosciuta come esperienza in grado di contribuire alla piena maturazione degli adolescenti.*

Per quanto riguarda, invece, l'incidenza della FP iniziale sul versante economico, le agenzie sottolineano il loro contributo nella costruzione delle professionalità di base per il tessuto industriale, turistico-alberghiero e artigiano piemontese. Esse preparano ragazzi e ragazze al mondo del lavoro, fornendo così maestranze qualificate alle imprese. Il personale qualificato costituisce, infatti, una risorsa importante per il sistema economico locale. Il termine 'qualifica' ha più valenze: significa avere

7 In questo senso, la FP favorisce *l'integrazione nella realtà sociale [...] delle fasce più deboli della popolazione giovanile.*

8 Sinteticamente, un'agenzia espone così le tipologie di utenza della Formazione iniziale: *la FP si rivolge ad allievi appartenenti essenzialmente a tre tipologie: 1) giovani a rischio (drop-out, disagio sociale, devianze, etc.) 2) giovani extracomunitari 3) giovani motivati al lavoro manuale e capaci di apprendimento in forma induttiva.*

persone adeguatamente formate rispetto alle sfide del mondo economico; vuol dire ‘mestiere’, ossia avere una buona possibilità di inserimento nel mercato, soprattutto in quei settori artigiani per i quali è sempre più difficile reperire personale interessato e con un’adeguata preparazione; infine fa riferimento a una manodopera giovane e disponibile all’apprendimento, che viene così facilitata a inserirsi nelle organizzazioni produttive.

Inoltre, l’acquisizione di competenze tecnico-professionali passa attraverso uno stage, *la cui principale finalità è di verificare l’efficacia delle conoscenze e delle capacità acquisite e di completare lo sviluppo della professionalità necessaria per realizzare una performance di qualità. Lo stage, dunque, rappresenta il momento in cui l’allievo, in una messa in opera valida, mobilita le risorse acquisite durante la formazione (saperi, capacità, competenze) e ottiene un riconoscimento da parte delle aziende.* Per molti allievi questa esperienza costituisce il primo contatto con il lavoro vero e proprio e con il tessuto economico del territorio.

Le agenzie formative sottolineano, infine, come il loro compito di *dialogo continuo* fra adolescenti, famiglie, mondo della scuola e mercato del lavoro sia impegnativo, anche perché l’esercizio delle loro funzioni in materia di istruzione e formazione è affrontato in *un contesto istituzionale e normativo frammentato e disomogeneo, in cui – talora pesantemente – scarseggiano le possibilità di interventi finanziati.* Si tratta, tuttavia, *di dare attuazione a politiche di settore di grande rilevanza, poiché concernenti i diritti individuali e la qualità della vita delle singole persone, oltre che – per conseguenza – crescita e sviluppo del territorio.*

Sul versante turistico-alberghiero, ad esempio, il concetto di ‘sviluppo’, secondo un direttore, può significare *che la ricettività deve migliorare, che l’accoglienza turistica deve qualificarsi attraverso la preparazione degli operatori, a tutti i livelli.* Tuttavia, la cultura del territorio può *diventare realtà, anche in ambito professionale se, al di là della sua funzione, sicuramente fondamentale negli ambiti specifici, viene inserita con maggiore forza anche nei percorsi scolastici, andando a incidere sull’aspetto educativo e motivazionale dei ragazzi.* In tale direzione sono state concepite le *numerose collaborazioni con gli istituti superiori, in cui gli allievi hanno potuto sperimentare percorsi formativi mirati al turismo, in parallelo e in integrazione del curriculum di base.*

Al di là delle espressioni più folcloristiche e sporadiche, che hanno una risonanza momentanea, occorre infatti *considerare la qualità e il peso del lavoro quotidiano che sostiene le linee strategiche di sviluppo economico individuate dal territorio stesso: insieme alla ristorazione, il fatto di valorizzare la cultura del vino e l’ambiente come fonti di turismo, ha fatto sì che, automaticamente, il contesto socio-economico si muovesse*

in quella direzione. Una volta formati, i ragazzi che hanno una certa intraprendenza, dopo le prime esperienze da dipendenti, confermano la propria attitudine, la volontà, la passione per questo lavoro, per cui aprono a loro volta delle attività, quindi incrementano la presenza di esercizi sul territorio.

2.2. Crescita personale e sociale dell'allievo attraverso la FP

L'adolescenza è stata definita come una "fase di passaggio" (Dolto, 1998, p. 13) caratterizzata da una sempre più lunga transizione biografica verso la vita adulta e l'assunzione delle responsabilità familiari e lavorative per l'acquisizione delle *life competences* (Luciano, 1999). È in questo periodo, infatti, che essi strutturano una più matura concezione del sé, una nuova visione del proprio corpo e la maggiore consapevolezza delle proprie capacità intellettuali e relazionali. In tutto questo complesso processo, la scuola gioca, attualmente, un ruolo fondamentale.

Molto spesso, tuttavia, i giovani che intraprendono un percorso di FP hanno alle spalle uno o più anni di insuccesso scolastico. Per costoro l'esperienza scolastica negativa è quasi sempre vissuta in termini di autocolpevolizzazione, di incapacitazione personale e di senso di inadeguatezza rispetto alla situazione. Tale rappresentazione di sé come persona 'non adatta a studiare' influenza negativamente qualsiasi ulteriore progetto di formazione scolastica o professionale e trasferisce attese, talvolta eccessive, nell'esperienza lavorativa, col rischio che, anche in questo caso, la mancanza di motivazione strutturata all'impegno comprometta la possibilità di successo.

In linea con quanto appena affermato, più agenzie formative sottolineano come molti dei *ragazzi e ragazze che si iscrivono ai corsi professionali si caratterizzino per una bassa autostima e un'assuefazione all'insuccesso scolastico*. Per contro (e come meccanismo di difesa), *assumono spesso atteggiamenti da bulli* o mettono in atto in aula comportamenti critici (scarsa attenzione a quanto succede intorno a loro, bassa motivazione, diffidenza verso gli insegnanti, etc.).

Tali situazioni richiamano la necessità di dedicare attenzione alla persona in ogni suo aspetto. Il responsabile di un centro di formazione afferma: *accogliamo il giovane in tutte le sue difficoltà e potenzialità e insieme al soggetto percorriamo un progetto di crescita non solo formativa, ma [anche] personale*. Sulla stessa lunghezza d'onda si collocano altri direttori, sostenendo che *al centro del processo formativo debba esserci la promozione del benessere dell'allievo, con l'attenzione ai suoi bisogni espliciti e impliciti*. In alcuni casi vengono attivati sportelli di consulenza motivazionale e orientativa con esperti che aiutano gli allievi a compiere percorsi di responsabilizzazione.

La FP iniziale, dunque, si caratterizza per una proposta formativa che *valorizza quei ragazzi e quelle ragazze prevalentemente interessati agli aspetti 'pratici' e 'concreti' di un progetto di vita. I percorsi finalizzati alle qualifiche privilegiano lo sviluppo cognitivo e culturale che 'passa attraverso le mani'; dal concreto all'astratto, dallo sperimentale al teorico: è la via induttiva che tiene in conto le 'diversità' dei soggetti, che fornisce una risposta di cultura e di professione anche a chi non rientra nei parametri del 'modello gentiliano', che ritiene 'cultura' solo il prodotto dell'intelligenza formale e deduttiva. Tale modello è sempre strisciante e riemergente ed è tanto più insidioso quanto più si ammantava di egualitarismo, supportando così le ideologie educative più disparate. Dunque la F.P. iniziale costituisce un'occasione di Pari Opportunità Sociale, perché attraverso una 'via altra', sicuramente più semplice e più vicina alla quotidianità del vivere, promuove lo sviluppo della persona.*

In virtù di tale percorso, che *passa attraverso le mani* e che consente agli allievi di 'sperimentarsi come persone capaci', si può tentare di misurare la crescita personale e sociale dell'individuo, inteso nel suo complesso. Insieme alle competenze di carattere più strettamente professionale, al termine dell'esperienza formativa si possono notare un'accresciuta consapevolezza di sé (ancorché legata all'età), una maggiore autostima che si accompagna al coraggio di cimentarsi in prove di responsabilità lavorativa e in maggiori competenze relazionali, utilizzabili nell'ambito dei settori professionali di appartenenza (e, più in generale, con le persone del proprio contesto di vita).

Quasi per interpretare un vissuto collettivo, un direttore così si esprime: *Siamo sempre più consapevoli che vivere la 'formazione' significa abitare il luogo, perciò il 'territorio' ideale, ma anche concreto, in cui si fondono le ragioni di uno sviluppo personale, professionale e sociale sostenibile e solidale, in cui si possono strutturare identità solide e ricche, capaci di accogliere, di rispettare e di dialogare con la differenza.*

Si può constatare facilmente – sostiene un altro direttore – come *la maturazione complessiva di ragazzi che, alle soglie dell'adolescenza, vengono messi in condizioni di sperimentare le proprie attitudini in un ambiente formativo che cerca di motivare, avviare e sostenere, possa compiersi anche per altre vie (recuperando, per esempio, modelli e orientamenti in maniera del tutto imprevedibile) e in tempi più dilatati, rispetto a quelli imposti dalla programmazione didattica e dalla necessità di optare per un'occupazione.*

D'altra parte si tratta di ragazzi che *provengono per la maggior parte dai paesi dei dintorni, da famiglie di condizioni socio-economiche perlopiù modeste e sono reduci da esperienze scolastiche piuttosto eterogenee, quanto a preparazione e a profitto. Se si sfogliano i documenti che certificano la valutazione finale, ci si imbatte frequentemente in giudizi del tipo: "Poiché ha dimostrato scarsa attitudine allo studio, si consiglia di*

frequentare un corso libero di istruzione professionale”.

Corredate da indicazioni più dettagliate (comportamento vivace, impegno scarso, partecipazione discontinua, capacità normali, rendimento modesto, livello raggiunto quasi sufficiente), tali precisazioni *sembrano confermare un basso profilo dell'allievo medio che si ritiene opportuno indirizzare alla formazione e quindi al lavoro, anziché agli studi superiori, senza considerare che, a supporto della parte pratica, gli verrà comunque richiesto un serio impegno anche nel percorso di apprendimento teorico.*

Una lunga esperienza di dirigenza gli consente di rilevare comunque che *la partecipazione alle attività e la risposta all'offerta formativa, specialmente negli allievi con una specifica motivazione al lavoro nel settore, produce sempre risultati, se non a breve, almeno a lungo termine, talvolta anche sovvertendo le previsioni poco favorevoli del corpo docenti.* È tuttavia il buon rapporto con gli insegnanti, *basato sulla reciproca stima, a rassicurare l'allievo consentendogli l'autonomia sufficiente per il proprio percorso di crescita anche professionale, in modo da cogliere le migliori opportunità che si presentano.* Ma anche *genitori e i famigliari, interlocutori fondamentali nel dialogo formativo tra l'agenzia e il figlio, rappresentano una risorsa notevole nel suo processo di emancipazione, mediato dall'attività scolastica e lavorativa.*

È interessante constatare, a ritroso, come molti di quelli che sembravano soltanto 'sogni' di adolescenti si siano realizzati in pieno, talvolta anche superando la fantasia più ambiziosa: alcuni ex-allievi di un centro turistico-alberghiero, ad esempio, hanno *capito l'importanza della conoscenza delle lingue straniere, quindi sono rimasti all'estero per qualche anno, per formarsi sotto l'aspetto linguistico e per tornare poi con una preparazione maggiore anche in quell'ambito.* Altri *si sono inseriti nel sistema di ristorazione straniero e hanno aperto locali anche di notevole prestigio.*

2.3. Elementi socio-pedagogici nella FP

Dalle risposte che i diversi centri formativi hanno fornito in riferimento agli aspetti socio-pedagogici caratterizzanti la FP, emerge preponderante la profonda attenzione ai ragazzi e alle ragazze e al loro contesto sociale: *l'allievo dev'essere al centro dell'esperienza formativa, in modo che possa realizzarsi al meglio.* Viene, dunque, evidenziata la centralità della persona umana in formazione, nella sua individualità e totalità, e la tensione che dev'essere coltivata in ogni adolescente nello sperimentarsi concretamente come soggetto di successo. Per raggiungere tale ambizioso obiettivo, vengono messe in campo strategie che ricorrono in più di un'agenzia e altre che si riscontrano come peculiari in taluni centri.

Come già evidenziato, tra gli allievi che si rivolgono alla FP molti hanno avuto difficoltà nel percorso scolastico tradizionale, oppure prediligono *l'approccio del fare*: questa situazione determina una forte disomogeneità sia nella preparazione di base, logico-matematica e linguistica⁹, sia nell'atteggiamento verso la proposta formativa. Inoltre, *la presenza ormai significativa di studenti stranieri immigrati, aventi alle spalle sistemi formativi molto diversi tra di loro, con difficoltà di comprensione e di comunicazione nella lingua italiana, rende ancora più complesso il quadro di partenza* e richiede la trasmissione di conoscenze attraverso percorsi flessibili e personalizzati¹⁰ (anche di sostegno all'apprendimento). La parola d'ordine sembra proprio 'personalizzazione'. Ciò implica che la scansione dei contenuti del percorso possa essere modificata in itinere, per meglio adattarsi al ritmo della classe, ma sempre tenendo conto dei livelli minimi previsti dal corso. Gli insegnanti valutano i requisiti di partenza degli allievi e il loro percorso e, operando con la massima flessibilità possibile, cercano di ottenere il successo formativo *che si manifesta nel giovane quando percepisce di aver imparato qualcosa, non solo in termini di abilità, ma anche di capacità personali e relazionali*. Il ruolo e la competenza dei docenti risultano ovviamente fondamentali nel processo di crescita, professionale e umana, dell'allievo.

Dalle risposte al questionario emergono almeno due concezioni diverse sulla professionalità dell'insegnante in classe. Da una parte, si sottolinea l'importanza della capacità di trasmettere i saperi in relazione all'utenza, alle richieste delle agenzie/istituzioni e del mercato del lavoro. Il formatore, in questo senso, è una figura che funge un po' da 'ponte' fra mondi e istanze diverse: *l'esperto nella gestione dei processi di apprendimento degli allievi, che trae la sua efficacia sia da un uso appropriato dei metodi e delle tecniche,*

9 Più precisamente, dal D.M. 22 agosto 2007, n. 139, i saperi e le competenze – nel percorso di istruzione e formazione obbligatoria – sono articolati in competenze e abilità e fanno riferimento a quattro grandi assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale (D.M. 139/2007, allegato 1).

10 Il concetto di *personalizzazione* rappresenta uno dei temi più ricorrenti e densi di significato della riforma scolastica che gli istituti di diverso ordine e grado si apprestano a mettere in atto in questi ultimi anni. Con riferimento al *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* alla fine, rispettivamente, del primo e del secondo ciclo di istruzione e le *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* per i diversi livelli scolastici (dl. 226/2005 e successive modifiche e regolamenti, fino al recente D.P.R. 15 marzo 2010), nonché grazie all'autonomia di cui godono, le scuole sono chiamate, per così dire, *ad accomodare la pratica didattica alle peculiari esigenze di ciascun allievo*. (Chiosso, <http://storage.istruzioneer.it/file/LAPERSONALIZZAZIONE>. Chiosso.rtf).

Si mette, dunque, in evidenza la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento a scuola, sia sul piano educativo e didattico, sia su quello organizzativo/gestionale. Il concetto di *personalizzazione* si inserisce all'interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate al fine di favorire il successo scolastico di ciascuno studente e di prevenire la dispersione scolastica.

Con particolare riferimento alla FP, il DPR 15 marzo 2010 sottolinea come *gli studenti degli istituti professionali conseguono la propria preparazione di base con l'uso sistematico dei metodi che, attraverso la personalizzazione dei percorsi, valorizzano l'apprendimento in contesti formali, non formali e informali. Più avanti, ancora, si evidenzia che l'ampia flessibilità degli orari garantisce [...] la personalizzazione dei percorsi, anche al fine dell'eventuale rilascio della qualifica professionale al termine del terzo anno [...]*.

sia dalla loro coerenza con i processi organizzativi (strategie, strutture, tecnologie, sistemi di pianificazione e controllo) e con i processi sociali (esigenze delle risorse umane, cultura organizzativa, professionalità, sistemi di comunicazione).

Dall'altra, in particolare, si privilegiano le capacità dei docenti di relazionarsi con gli allievi e la necessità di lavorare in team con gli altri insegnanti e con figure educative o di supporto, allo scopo di migliorare l'esperienza del ragazzo o della ragazza in formazione: *Il contatto e lo scambio comunicativo tra soggetti coinvolti nella medesima vicenda formativa (di agenzia o specifico corso di formazione) ha l'obiettivo di monitorare l'andamento del percorso formativo, di confrontarsi sulle problematiche emerse in classe, personalizzare gli interventi a seconda delle necessità/debolezze dei singoli allievi, garantire che i docenti esterni del corso siano coinvolti nelle varie attività, presidiare momenti/parametri per la microprogettazione comune dello specifico corso, effettuare momenti di verifica, valutazione e regolazione.*

I formatori s'incontrano in riunioni in cui gioca un ruolo centrale *l'interazione, che dà la possibilità di riportare le esperienze dei partecipanti utili alla discussione e mostra come le opinioni si incontrino e si influenzino vicendevolmente in modo virtuoso. I partecipanti durante l'interazione scambiano le proprie opinioni ed esperienze, creando vivacità nella discussione stessa; l'accesso alla possibilità migliorativa è possibile grazie all'interazione del gruppo. In particolari situazioni la riunione di équipe apre le sue porte a soggetti esterni (psicologi, pedagogisti etc., ma anche rappresentanti degli allievi) per accogliere al proprio interno ulteriori punti di vista e stimoli di riflessione.*

La complessità crescente della nostra società richiede la formazione di persone che possedano, oltre ad abilità e a competenze specifiche, anche la capacità di affrontare situazioni articolate e non definibili a priori. In questo senso, da più parti si evince come sia importante la maturazione dell'identità personale e sociale dell'allievo e la crescita delle capacità decisionali in relazione al proprio progetto di vita. È necessario, cioè, che i ragazzi e le ragazze riflettano su loro stessi e su quello che stanno facendo e che cerchino di capire qualcosa di più su ciò che andranno a fare (attraverso la costruzione e la chiarificazione del proprio percorso professionale). In questa direzione va intesa la presenza di una figura specifica di riferimento: il tutor. Suo compito specifico è quello di seguire gli allievi durante il loro percorso formativo e dare ascolto alle loro esigenze, contribuendo alla maturazione della persona.

Sempre nell'ottica del supporto allo sviluppo di una personalità adulta accettabile, i responsabili sottolineano l'importanza del contatto con la famiglia e, là dove questa è assente, di operare in sintonia con le figure educative di riferimento. Nel caso di persone di origini straniere e da poco arrivate in Italia, si ricorre all'intervento di

mediatori culturali.

Immaginando l'esperienza formativa di un allievo come una superficie al cui centro si trova l'allievo stesso, si può ipotizzare la rappresentazione di tutte le strategie educative presentate fin qui come una serie di rami che convergono verso il centro per concorrere alla crescita dell'individuo. A fare da sfondo a questa ipotetica serie di ramificazioni ci sono le *regole*, che, come un telaio, danno struttura al percorso¹¹.

Diversi direttori, in effetti, hanno sottolineato l'importanza di norme chiare, comprese e condivise da parte di tutti. Secondo un dirigente, il lavoro stesso che i ragazzi andranno a svolgere è *fatto di sequenze e procedure da seguire al fine di raggiungere un risultato accettabile e di qualità (misurabile e facilmente valutabile)*. Riflettendo su questo aspetto, si può ragionare sulla necessità di avere regole anche nei rapporti con gli altri, a scuola con i compagni e gli insegnanti e fuori, in un contesto sociale più ampio. Lo stesso dirigente afferma ancora: *le regole oggi più che mai sono di aiuto ai ragazzi per ritrovare un loro equilibrio interiore*. Le norme, dunque, non sono considerate costrittive o fine a se stesse, ma come aiuto alla costruzione di professionalità di buon livello e di capacità di attenersi alle regole di un'organizzazione, nonché, sul fronte della soggettività, come supporto a *consolidare un'identità positiva [...] che esprima comportamenti accettabili [...] e si confronti in modo maturo col mondo adulto*.

2.4. Modelli a confronto

Oltre alle posizioni fin qui espresse in modo più o meno condiviso dai diversi direttori che hanno risposto al questionario, è interessante soffermarsi su aspetti peculiari, sottolineati da alcuni centri e connessi a concezioni socio-pedagogiche specifiche, oppure a modelli culturali o religiosi.

In alcuni casi, nell'approfondire il concetto di 'educazione integrale della persona', la formazione cristiana viene evidenziata come elemento centrale. Tale modello educativo e formativo viene, per esempio, proposto da un'agenzia *nelle diverse fasi di sviluppo dell'esistenza della persona e soprattutto in tutte quelle situazioni ove la cultura,*

11 Una delle metafore forse più usate in educazione, a cui implicitamente si fa riferimento, è quella botanica. L'educando è visto come una pianta che cresce: essa si sviluppa perché spinta da una sorta di tensione naturale, da un principio autonomo inscritto nei suoi geni. Per diventare un grande albero, il germoglio ha bisogno del nutrimento che ricava dal terreno, in cui affonda le sue radici, e del sole. Il contadino sa che deve prendersi cura delle sue piante se vuole vederle crescere bene. Tuttavia, la sua opera è indiretta. Infatti, egli si limita ad aiutare la pianta – bagnandola, concimandola, sostenendola con dei rami, etc. – a sviluppare il suo progetto interno. Fuor di metafora, chi a diverso titolo si occupa dell'educazione o, più particolarmente, in senso attuale, della formazione di una persona, contribuisce a fornire gli strumenti attraverso i quali gli allievi possono crescere e formarsi (Bertagna, 1999).

l'acquisizione di professionalità, la significatività delle relazioni contribuiscono a modificare in meglio la qualità della vita. È ciò che, in sintesi, impegna i docenti e ogni operatore a:

- favorire l'integrale e integrato sviluppo delle dimensioni specifiche della persona: corporeità, spiritualità, intelligenza, affettività, coscienza morale, socialità, attività produttiva;
- valorizzare il soggetto nella sua capacità di autodeterminazione. Poiché l'uomo, in quanto persona, è caratterizzato dalla libertà di scelta e di progettualità intenzionale, l'educazione propone valori e fini mediante i quali la libertà personale si realizza e intende favorire in ogni allieva/o il processo di emancipazione dai condizionamenti dell'ignoranza, dell'arretratezza spirituale, culturale, sociale e professionale;
- riconoscere la 'differenza' dell'originalità di ogni persona e ad affermarne la 'uguaglianza' della dignità. L'azione di educazione e di formazione vuole valorizzare le capacità di ciascuno senza operare alcuna distinzione di credo religioso, di sesso e di nazionalità; intende tutelare le persone in posizione di svantaggio psico-fisico, economico, culturale, affettivo, spirituale, affinché a tutti sia assicurata l'opportunità del conseguimento dei più alti obiettivi soggettivamente raggiungibili.

Sempre in tema di educazione intesa come attenzione integrale alla persona, un'altra agenzia pone l'accento sulla teoria delle intelligenze multiple di Gardner¹² (1987). Tenendo conto dei differenti tipi di intelligenza proposti dallo psicologo statunitense, si cercano di realizzare esperienze formative che, nel contempo, valorizzino tutte le dimensioni intellettive – e non solo quelle logico-formali – degli individui e consentano di apprendere i contenuti didattici nel modo a ciascuno più congeniale. A fianco di tali processi, si propone anche un'attenzione particolare allo sviluppo dell'intelligenza emotiva secondo Goleman¹³ (2007).

Infine, un centro di formazione, muovendo da principi religiosi e mettendo l'accento sulla centralità del ragazzo nell'esperienza educativa, propone il concetto di

12 Howard Gardner sostiene la tesi secondo cui esistono molteplici tipologie di intelligenza, localizzate in parti diverse del cervello. Il punto di partenza della sua teoria è la convinzione che sia errato ritenere che ci sia qualcosa chiamato 'intelligenza' e che possa essere oggettivamente misurato e ricondotto a un singolo numero, ovvero a un punteggio (QI). Secondo l'autore, ogni persona è dotata di almeno sette intelligenze, ovvero è intelligente in almeno sette modi diversi. Nel relazionarsi con la realtà, ogni individuo fa, poi, un uso prevalente di un'intelligenza o di una combinazione di intelligenze attraverso cui seleziona, organizza e memorizza gli apprendimenti (Gardner, 1987).

13 Daniel Goleman afferma che ogni individuo è dotato di almeno due menti: *una che pensa e l'altra che sente* (Goleman, 2007, p. 27). La mente razionale, quella 'che pensa', è *la modalità di comprensione della quale siamo solitamente coscienti: dominante nella consapevolezza e nella riflessione, capace di ponderare e riflettere*. La mente emozionale, 'che sente', è quella che comprende, ad esempio, *la capacità di tenere a freno un impulso, di leggere i sentimenti più intimi di un'altra persona o, ancora, di gestire senza scosse le relazioni con gli altri* (Goleman, 2007, p. 15).

comunità educante, così spiegato: *Il ragazzo e il giovane, la loro formazione umana, spirituale, culturale e professionale devono essere il fulcro e il punto d'incontro di ogni iniziativa. La centralità della persona, nell'azione educativa, formativa e pastorale presuppone che tutti gli operatori credano alle potenzialità insite in ogni giovane, offrendo loro le migliori opportunità di crescita umana e professionale, nel rispetto delle sue attitudini e interessi. Centrare l'opera educativa sul ragazzo è mettere in atto una pedagogia preventiva, affinché nessuno di loro possa cadere in balia di valori effimeri. La pedagogia della prevenzione ha significato e importanza esponenziale solo se tra educatore e ragazzo si instaura il principio concreto della cooperazione "insieme si può!".*

Per quest'agenzia è dunque importante instaurare un rapporto costruttivo fra formatori e giovani; l'insegnante si pone con il ragazzo nella logica di chi è contemporaneamente *amico, fratello e padre*. In tal senso, *l'attenzione formativa dell'educatore e del formatore, fondata su una testimonianza di vita anche a livello comunitario, tenderà a far emergere le ricchezze insite in ogni ragazzo, specie in quelli più timidi e 'poveri', e mirerà all'integrazione, nel loro percorso di maturazione, delle capacità di fede e delle capacità umane e professionali. Mentre i giovani sono i protagonisti nella realizzazione del loro progetto di vita, la comunità educatrice è chiamata a una nuova evangelizzazione come testimoni gioiosi e fedeli.*

Un altro direttore sostiene di essere sempre più convinto che *alle nuove generazioni possiamo e dobbiamo offrire nuove opportunità di lavoro, ma anche efficaci modelli di pensiero e di azione. Forti della provenienza dalla terra, dalla campagna, da una cultura contadina intrisa di saggezza e di concretezza, ma anche di lungimiranza, possiamo sperare di trasmettere ai giovani la nostra stessa disposizione a far fronte con decisione alle difficoltà, alle incognite, all'incertezza. E, se è anche questione di carattere, occorre tendere insieme a coltivare tenacia, solidità e intraprendenza al temperamento che deriva dalle proprie origini, dai sistemi educativi e dalle persone che hanno agito come modelli umani e culturali.*

Alla prospettiva di *una crescita personale e professionale che avviene per strade diverse, ma che ha un'unica radice – la volontà di riuscire –* lo stesso interlocutore sente di aver dedicato e di dedicare le proprie migliori energie, *insieme a tutti gli amministratori, collaboratori, professionisti e rappresentanti delle istituzioni, con cui ha condiviso e condivide l'attività. Investire nella formazione equivale per lui a coltivare il terreno più fecondo, che non finisce di sorprendere con frutti anche inattesi, ma anche con continue sollecitazioni a migliorare. Sono risultati che presuppongono impegno di squadra, attenzione, capacità, nella consapevolezza che offrire un servizio formativo di qualità non può che tradursi in percorsi tesi a costruire un apprendimento significativo e duraturo, capace*

di rinnovarsi continuamente e di affrontare ogni contesto di vita.

È questo il modello umano e professionale che in tale centro si è cercato di costruire insieme: l'interazione a tutti i livelli, dalla relazione interpersonale, al dialogo tra enti e istituzioni e al contatto con le realtà del settore che operano in tutto il mondo. In effetti, *la ristorazione e il turismo, in tutte le loro espressioni, creano coesione, favorendo convivialità, benessere e comunicazione, quindi rapporti più umani, scambi di tradizioni e di cultura, condivisione di cibo e di sensazioni, perciò di vita.*

L'obiettivo primario si è comunque focalizzato sul fatto che le agenzie devono preparare professionisti che *possano inserirsi al massimo livello dell'esercizio del settore.* Il loro punto di riferimento, perciò, *è sempre stato il grande albergo di 4/5 stelle, con precise regole, una perfetta organizzazione e quindi l'esigenza di competenza e stile.* Se poi l'allievo, una volta qualificato, decide di lavorare, per esempio, in una mensa ospedaliera, *può trasferire almeno in parte, anche in quel contesto, il grado di formazione ricevuta: l'impostazione di base gli servirà comunque, sia a livello organizzativo, sia di apertura mentale, rispetto alle strategie di scelta professionale e di vita. Nell'esigenza diffusa di formazione, la nostra meta è sempre stata elevata.*

2.5. Strategie didattiche efficaci

Se l'allievo dev'essere al centro dell'esperienza formativa, diventa molto importante progettare un percorso di studi 'su misura', che lo valorizzi nelle capacità e nella sua totalità di persona. Secondo tale finalità sono state concepite le *unità di apprendimento* (le cosiddette UDA dei percorsi triennali), le attività di laboratorio e il metodo induttivo, insieme con altre numerose strategie descritte di seguito.

Per quanto riguarda le UDA, esse superano il vecchio concetto di unità didattica, in quanto *hanno un carattere fortemente interdisciplinare;* anche l'idea di unità formativa, rispetto alla quale c'è possibilità di *condivisione tra più aree formative, mira a una prestazione reale e sintetica degli apprendimenti acquisiti.*

Secondo le parole di un direttore di agenzia, *si tratta di esperienze che il team dei formatori è chiamato a progettare e che consentono all'allievo, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale e autentico.*

Un secondo aspetto estremamente importante nelle strategie didattiche è il regolare e frequente utilizzo dei laboratori. "Mettere al centro il giovane" significa anche permettergli di scoprire e sperimentare in prima persona il sapere attraverso

esperienze pratiche guidate che lo portino a diretto contatto con quanto dovrà saper fare una volta terminato il percorso di studi.

Per questi ragazzi un punto di forza della FP è quello di non riproporre il set scolastico tradizionale, che li ha visti in qualche modo ‘perdenti’ rispetto ai compagni. Le attività laboratoriali devono iniziare da subito, come primo momento di formazione, *immediatamente dopo l’esperienza dell’accoglienza a scuola, per indurre gli allievi al ‘fare’, successivamente dal ‘fare’ al ‘sapere’ e dal ‘sapere’ al ‘saper fare’*. La prima sensazione che l’allievo deve avere entrando nel centro di formazione è quella di avere una possibilità, attraverso la pedagogia del successo, di disconfermare la propria demotivazione, spesso indotta da precedenti esperienze scolastiche, attraverso attività non banali, ma che sviluppino l’orgoglio di sé, producendo anche un semplice oggetto, ma esteticamente e tecnicamente valido, che provochi l’approvazione dell’adulto.

Attraverso il fare e con il progressivo rinforzo di un’identità positiva, i giovani imparano le basi di un mestiere. Tali conoscenze e abilità possono essere ulteriormente messe alla prova e migliorate nel periodo di stage in azienda. Quest’ultimo rappresenta un vero e proprio evento formativo, *attraverso il quale lo stagista sperimenta nella realtà concreta del lavoro* – cioè nel vivo dei rapporti professionali, relazionali e sociali – *il ruolo al quale viene formato o viene aiutato a comprendere l’organizzazione di contesti diversi entro i quali impara ad apprendere con modalità nuove*. Si tratta, dunque, di un’ulteriore concretizzazione del sapere, la quale, inoltre, consente al giovane di *farsi conoscere dal datore di lavoro* e rappresenta anche un’occasione utile per instaurare un rapporto professionale che potrebbe proseguire una volta terminato il corso.

Anche per quanto riguarda le materie di studio, le aziende di formazione cercano di favorire un approccio pratico. Si tenta, cioè, di introdurre gli argomenti curricolari passando attraverso la valorizzazione dell’esperienza degli allievi e di non trasmettere nozioni a sé stanti, sganciate dalla pratica. In sintesi, *il sapere teorico deve essere contestualizzato*. Per far questo, oltre ai tradizionali sistemi di trasmissione del sapere (lezioni frontali, esercitazioni, etc.) si utilizzano anche attività di problem-solving, di simulazione o di role-play che attivano, in prima persona e in maniera dinamica, il soggetto e il gruppo nel processo di apprendimento. L’acquisizione delle competenze di base passa, dunque, non solo attraverso i processi deduttivi tradizionalmente utilizzati, ma scorre tra le imprevedibili falde dell’induzione che si radicano nella realtà dell’allievo e che *costituiscono strumenti di soluzione concreta a nuovi problemi*.

Particolare importanza è data al rapporto tra docente e allievo: l’equipe formativa è composta da formatori che spronano i ragazzi a un confronto continuo tra gli argomenti di studio e quanto appreso all’interno dei laboratori. *In questo modo l’allievo*

si trova di fronte un adulto che, oltre a fornire conoscenze specifiche sull'argomento, si rende partecipe del percorso formativo del singolo, guidandolo nell'esplicitazione dei nessi e nell'emergere di un giudizio su ciò che apprende.

Per rendere il percorso formativo maggiormente collegato alle attività produttive di riferimento è altresì importante coinvolgere, in modo continuo e quantitativamente significativo, figure che normalmente operano solo nel mondo del lavoro, come i professionisti di settore, al fine di portare all'interno dell'attività didattica l'esperienza acquisita sul campo. Perché abbia successo, questo tipo di strategia deve necessariamente coinvolgere sinergicamente l'intero corpo docente interessato al percorso formativo.

Dalle risposte dei dirigenti sono emerse anche alcune strategie che vengono utilizzate per lo sviluppo della consapevolezza degli adolescenti in formazione. Si tratta di attività di orientamento, di tutoraggio e di accompagnamento didattico personalizzato, che affiancano l'allievo durante tutti gli anni del corso.

L'orientamento è inteso come attivazione di capacità, atteggiamenti e preferenze individuali che il soggetto mette in atto per fronteggiare i momenti di scelta e/o cambiamento, di definizione e/o di ridefinizione del progetto personale. È realizzato attraverso il susseguirsi di interventi, che a seconda della fase formativa attivata, supporta la persona, individualmente e mediante il confronto con il gruppo, nell'affrontare con successo la successiva tappa educativa o di vita¹⁴.

Tali attività accompagnano l'allievo per tutta la durata del corso, anche nello stage effettuato in azienda. Il tutoring è finalizzato a offrire al giovane gli strumenti per una maggiore conoscenza di sé, delle proprie possibilità e competenze. Inoltre, *costituisce occasione pedagogica per riesaminare comportamenti individuali e di gruppo, per puntualizzare/assumere responsabilità, modalità di miglioramento e di recupero degli schemi comportamentali non accettabili.* In alcuni centri, come si diceva, è inoltre possibile avvalersi di una figura significativa (psicologo, pedagogo o altro esperto) a cui l'allievo può rivolgersi in caso di problematiche personali attraverso un'attività

14 Si articolano in:

– Orientamento in ingresso: colloquio individualizzato in cui il soggetto esprime preferenze, attitudini, aspettative, timori, utili a formulare una scelta motivata e ponderata dell'iter formativo. [...]

– Accoglienza, nell'ambito della quale viene formalizzato il "Patto del gruppo classe": si tratta di individuare le aspettative di ciascun componente del gruppo classe e le singole "disponibilità" a mettersi in gioco, anche in termini di 'impegni' di natura comportamentale. [...]

– Orientamento in itinere (rispetto al percorso formativo) e orientamento finale: si avvale di una serie di interventi educativi, individuali, di piccolo gruppo e di gruppo classe, volti a supportare ciascun soggetto a mettere in atto strategie e comportamenti più adeguati alla scelta effettuata, a stimolare verso il miglioramento, ad acquisire tutti gli strumenti utili per valutare ulteriori scelte di istruzione e formazione o orientarsi verso l'esperienza lavorativa.



di sportello motivazionale/orientativo.

L'accompagnamento didattico personalizzato è caratterizzato da attività di recupero e di approfondimento di quanto visto in aula. I recuperi costituiscono *il rinforzo di specifici apprendimenti al fine di condurre tutti gli allievi al successo formativo e possono essere organizzati individualmente o per piccoli gruppi con difficoltà omogenee*. Gli approfondimenti, si situano, invece, *all'interno della logica di promozione dell'eccellenza e di approfondimento o promozione di specifici interessi*.

Per quanto riguarda l'argomento delle metodologie didattiche adottate dai centri di FP infine, nelle risposte di un direttore compare il tema della semplificazione dei testi. Secondo il dirigente, *gli allievi non hanno tutti le stesse competenze in lettura, specie se un giovane proviene da paesi diversi dal nostro, così risulta utile la riscrittura dei testi adottati mediante la formulazione nuova e più semplice dei concetti esposti. Questo è un percorso da compiere come gruppo di formatori, su tutte le materie, dall'italiano alla matematica, dalle materie tecniche ai laboratori. Non tutti comprendono al 'volo' questa necessità, ma di fatto tale modalità rende molto più efficace il lavoro in aula*.

2.6 Figure e teorie di riferimento

Molteplici e diverse sono le figure e le teorie che fanno da sfondo alla pratica di quanti – ogni giorno e a titolo diverso – sono impegnati nell'attività educativo-formativa nelle agenzie. I direttori che hanno risposto al questionario propongono un panorama piuttosto ampio di concezioni, che spaziano tra i campi del sapere pedagogico, psicologico e sociologico. Non mancano spunti di riflessione che provengono dalla tradizione educativa cristiana.

Partendo da quest'ultima, un dirigente afferma che – essendo il suo centro di formazione un'opera affidata alla comunità religiosa delle Figlie della Carità di Saint Vincent de' Paul – *l'eredità culturale più significativa che informa dello 'spirito e della motivazione' con cui suore e operatori lavorano all'interno dell'Ente, proviene dalla cultura francese del 1600.*

La Compagnia deriva dalle confraternite di dame della carità istituite a partire dal 1617 da Vincenzo de' Paoli (1581-1660) per il servizio a domicilio dei poveri e degli ammalati. Il direttore precisa infatti che *l'attenzione al disagio sociale e le esperienze di scolarizzazione di ragazze in situazione di fragilità culturale ed economica, realizzate a Parigi all'interno della comunità diretta da St. Vincent de' Paul, costituiscono il 'capitale' ideale cui attingere.*

Tale particolare esperienza passa attraverso una profonda rilettura dei contesti sociali e delle nuove esigenze di cristianizzazione fra Otto e Novecento.

Nelle risposte fornite da diversi centri di ispirazione religiosa compaiono alcuni nomi dei cosiddetti 'Santi sociali' piemontesi, come don Bosco e don Murialdo, esponenti di quella 'carità operosa' che, *attraverso la scolarizzazione, formazione e avviamento al lavoro dei giovani*, ha caratterizzato la testimonianza cristiana dell'Ottocento (Chiosso, 2007). In quegli anni e nel corso del primo Novecento, parallelamente alle iniziative cattoliche, si sviluppa un profondo dibattito in seno alla Chiesa e, più in generale, nella società civile in riferimento alle questioni educative e scolastiche dei ceti popolari. Ci si chiedeva, sostanzialmente, a chi sarebbe spettato il compito di occuparsi dell'educazione della società e in quale modo (Chiosso, 1997).

Nelle interviste di alcuni dirigenti vengono citati, inoltre, Jacques Maritain¹⁵ ed Emmanuel Mounier¹⁶, esponenti della pedagogia cristiana che parteciparono, con importanti contributi, a tale dibattito. Secondo i responsabili, infatti, nel corso del Novecento *la strutturazione di un organico sistema filosofico e pedagogico delle diverse riflessioni maturate in ambito cristiano in rapporto alle tematiche educative* costituisce un *patrimonio teorico e valoriale importante* per le agenzie formative di matrice cattolica.

15 La filosofia di Maritain è contrassegnata dal personalismo cristiano, da un umanesimo integralmente cristiano, da una concezione politica democratica e cristiana. Il modello cristiano viene a informare tutti gli aspetti della vita personale, sociale, educativa. [...] emerge la proposta di un'educazione alla libertà spirituale, alla responsabilità, all'impegno, alla ricerca della verità; un'educazione umanistica come crescita culturale e spirituale dell'uomo, come sviluppo integrale della persona. Un *umanesimo integrale come potenzialità di sviluppo, di contro a una società che privilegia la specializzazione e la frantumazione dell'uomo* (Fornaca, 1991, p. 269-270).

16 In Mounier, *l'evento educativo era visto in sostanza come maturazione di una vocazione personale che si compiva in un contesto comunitario dal quale mutuava stimoli significativi (in particolare la famiglia, ma anche l'ambiente e la scuola), configurandosi, in altre parole, come itinerario volto innanzitutto verso la scoperta di sé e, attraverso questo, all'impegno personale e alla responsabilità verso gli altri* (Chiosso, 1997, p. 232).

Durante il *secolo breve*, anche il versante laico vede un fiorire di iniziative. Per effetto della presa di coscienza della molteplicità di problemi educativi e dell'affermarsi di nuove discipline, cambia il modo di intendere la pedagogia. Sempre più la si mette in relazione con i profondi e rapidi cambiamenti economici, sociali e politici in atto e, non da ultimo, con le nuove scoperte scientifiche: in particolare, si fa riferimento alla mutata visione dell'infanzia – e, più in generale, dell'uomo – che la psicologia andava elaborando nel corso degli anni. Si inizia a parlare di scienze dell'educazione, mentre si affermano, negli ultimi decenni, la didattica e le tecnologie educative, in corrispondenza di una nuova visione dei processi dell'insegnamento, dell'apprendimento, delle attività di programmazione, nonché dell'utilizzo dei computer e dei nuovi media (Fornaca, 1991).

Fra gli autori del Novecento, come fonte di ispirazione dell'iniziativa formativa delle agenzie, i direttori citano più volte l'opera del grande filosofo e pedagogista John Dewey, considerato il padre della *scuola attiva*.

Mentre la pedagogia tradizionale, fino all'inizio del Novecento, aveva costantemente messo al centro dell'evento educativo il programma di studi, l'insegnante, la disciplina e il metodo, con i lavori di Dewey e di altri esponenti dell'educazione *nuova e attiva*¹⁷ è il bambino (o l'adolescente) a diventare soggetto focale. La massima centralità e importanza viene riservata al ragazzo in formazione, mentre intorno a lui – similmente ai pianeti del sistema solare¹⁸ – vengono a costituirsi e ruotano gli strumenti dell'educazione.

L'opera di Dewey si ispira al pragmatismo e, quindi, a uno stretto legame fra il momento teorico e quello pratico, *in modo tale che il 'fare' dell'educando diventi un momento centrale dell'apprendimento* (Cambi, 2003). Le attività pratiche sono poste in primo piano: attraverso di esse il ragazzo in formazione può entrare in contatto con la realtà, sperimentarla e comprenderla. Solo in un secondo momento, una volta stimolati gli interessi degli allievi, trovano spazio apprendimenti ulteriori, di carattere più formale, ovvero quelli che tradizionalmente venivano insegnati a scuola. Significativo è, però, il fatto che il ragazzo in tutto questo processo deve avere un ruolo attivo, partecipe, che lo responsabilizzi in prima persona nel suo processo di sviluppo non solo cognitivo, ma anche relazionale. La stessa scuola è, infatti, concepita come una grande famiglia, in cui gli allievi sono divisi in piccoli gruppi,

17 Così si chiamavano i movimenti, sorti all'inizio del secolo scorso in diverse parti dell'Europa e dell'America, che ponevano particolare attenzione al bambino.

18 Non a caso si parlò, in quegli anni, di rivoluzione copernicana nel mondo dell'educazione (Dewey, 1949).

ciascuno dei quali è impegnato a svolgere il proprio lavoro in collaborazione con i compagni e contando sull'assistenza degli insegnanti.

In altri termini, la scuola non può restare estranea alle trasformazioni della società; deve, anzi, legarsi intimamente al processo sociale e diventare una sorta di comunità in miniatura in virtù di un più stretto contatto con l'ambiente e con la realtà del lavoro.

In tale prospettiva, la società democratica è quella che maggiormente consente il pieno sviluppo dell'uomo, come afferma un direttore, a proposito di Dewey: *Per me, infatti, l'educazione è trasmissione dell'eredità culturale della società; l'istruzione formale non è sufficiente, si rende necessario attivare l'esperienza diretta attraverso la continuità tra teoria e pratica. L'educazione assume quindi un aspetto pragmatico ed esperienziale, poiché la pratica genera la teoria. Dewey attribuisce quindi enorme importanza alla società democratica, considerata come società educativa perché il processo educativo è fondato sulla libertà.*

Nell'ottica del rapporto tra l'individuo e i diversi sistemi sociali nei quali è inserito, si situa anche l'opera di Bronfenbrenner (1986), citata da un'altra agenzia. Per lo psicologo americano, infatti, lo sviluppo del bambino ha luogo tramite un processo di interazione reciproca, via via sempre più complesso, tra il singolo soggetto in crescita e ciò che lo circonda: le persone, gli oggetti, i simboli, etc. Tali aspetti vanno a costituire l'ambiente di vita dell'uomo, visto come una serie di cerchi concentrici, legati fra loro da relazioni. *L'ambiente ecologico* viene infatti concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili a una serie di bambole russe.

L'autore inizia col descrivere i microsistemi – definiti come un insieme di ruoli, relazioni e attività in una situazione ambientale puntuale che comprende l'individuo in via di sviluppo (famiglia, scuola, gruppo dei pari, gruppo di lavoro, etc.) – per poi passare gradualmente a stadi successivi di relazioni, attività e processi più ampi, all'interno dei quali l'individuo viene a trovarsi o, comunque, si trova immerso. Ad esempio, il macrosistema consiste in un pattern sovraordinato di micro e meso sistemi caratteristici di una cultura o sottocultura, con particolare riferimento ai sistemi di credenze, conoscenze, risorse, stili di vita e opportunità.

In questo senso, la comprensione dello sviluppo umano richiede qualcosa di più che non la semplice osservazione diretta del comportamento di uno o due individui che condividono lo stesso luogo; essa necessita dell'analisi dei diversi sistemi di interazione composti da più persone. Non ci si deve limitare a un unico contesto, ma è necessario tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là

della situazione immediata di cui il soggetto fa parte: traslando tali significati nel mondo dell'educazione, si comprende quanto sia importante, ai fini di un'interazione efficace, cercare di capire qualcosa di più dei contesti di vita familiare e sociale in cui sono inseriti i ragazzi che frequentano i corsi di FP o altri percorsi scolastici.

Sempre in tema di teorie di riferimento, ma cambiando l'angolo prospettico, alcuni direttori di agenzia puntano i riflettori sulle teorie dell'apprendimento. In particolare, vengono citati Skinner e il neocomportamentismo per quanto riguarda alcuni approcci didattici a materie specifiche e, più in generale, le riflessioni di Vygotskij e di Lave.

Un dirigente di un centro di FP informa di un progetto educativo redatto e condiviso fra tutti gli operatori delle diverse sedi che fanno parte dell'agenzia. Tale modello fa da *'riferimento' per [...] l'attività educativa e da esso emerge che oggetto centrale della pratica professionale è l'apprendimento dei ragazzi in formazione. Nel distinguere il concetto di apprendimento in un'ottica comparativa fra diversi approcci teorici e nel definirlo in relazione con l'ambiente, l'analisi individuale e il contesto sociale, egli afferma che molta importanza viene attribuita al linguaggio e ai simboli che esso contiene.*

È su questo fronte che viene citato Lev Vygotskij, grande psicologo sovietico vissuto a cavallo tra Otto e Novecento. Secondo le parole del direttore, questo autore *definiva il linguaggio come vettore chiave della costruzione delle capacità personali, che attraverso di esso si manifestavano prima nel contesto sociale. Attraverso il concetto di 'zona di sviluppo prossimale'¹⁹ Vygotskij postulava come tali capacità si manifestassero in duplice entità: in un primo momento nel contesto sociale entro cui l'individuo era inserito, in un secondo momento, una volta interiorizzata questa capacità attraverso la comunicazione, come capacità personali. Secondo questo autore, allora, il linguaggio rappresenta il vettore chiave dello sviluppo delle capacità dei singoli individui.*

A partire dalle teorizzazioni di Vygotskij, il centro ha sviluppato *un approccio situato allo studio della comunicazione e del linguaggio che non esula l'individuo dalle dinamiche sociali in cui è inserito.*

Il lavoro si basa sulle riflessioni di Jean Lave, secondo cui il tipo di apprendimento più frequente è in funzione dell'attività svolta, del contesto e della cultura

19 La nozione di Zona di Sviluppo Professionale (ZOPEP) è definita come *la distanza fra il livello di sviluppo attuale, definito dal tipo di attività mostrata da un soggetto che affronta individualmente un compito, e il livello di sviluppo di cui un soggetto dà prova quando affronta un compito del medesimo tipo, con l'assistenza di un adulto o di un coetaneo più abile* (Carugati, Selleri, 2005, p. 51).

in cui avviene. Per rielaborare tale *approccio basato sull'apprendimento*, il dirigente informa che *Jean Lave [...] identifica tre pilastri fondamentali*:

- *attenzione per gli aspetti storici della realtà sociale;*
- *cultura locale come elemento mediatore;*
- *importanza delle pratiche e delle attività nella comunicazione e nell'apprendimento.*

Da queste dimensionalità emerge uno studio situato dell'apprendimento non più incentrato sulle caratteristiche personali che ne favoriscono o meno lo sviluppo, ma in una prospettiva sociale, incentrata totalmente sulle dinamiche di interazione che si sviluppano attraverso il linguaggio stesso, il quale diviene, oltre che il principale oggetto di studio delle pratiche di sviluppo e trasmissione della conoscenza, anche la metodologia principale adottata.

Al di là dei molteplici riferimenti teorici citati nel paragrafo, un aspetto concreto permea le risposte date dalle diverse agenzie. Si tratta di un elemento comune che, per così dire, fornisce braccia e gambe alle idee pedagogiche. Molto spesso le figure di riferimento nella pratica professionale quotidiana risultano essere i colleghi di lavoro e quanti li hanno preceduti negli anni, all'interno dell'azienda, con l'impegno di formare gli allievi. Si fa quindi riferimento a *colleghi che sanno trasmettere competenze in un contesto di 'learning by job'*, ma anche a *colleghi e confratelli*, all'interno di agenzie di ispirazione religiosa.

Un direttore sottolinea come la sua agenzia abbia *una forte connotazione industriale* e precisa che essa è *nata per volontà di alcuni imprenditori metalmeccanici. È chiaro che sin dalle origini il personale docente, specie quello pratico, proveniva dalle imprese locali, spesso erano capi reparto o tecnici specializzati. Vi è sempre stata dunque una forte attenzione per la "competenza" professionale dei formatori e, come già espresso, una forte attenzione alle attività di laboratorio. Se si vogliono cercare modelli teorici mi verrebbero da ricordare [...] i nomi di alcune persone appunto dei 'laboratori' ma anche la tradizione della scuola di formazione dell'Olivetti (sebbene la qualità del corpo docente di quella scuola sia inarrivabile).*

Sono, dunque i rapporti umani che si sviluppano all'interno dell'ambiente di lavoro, unitamente alle idee circa l'educazione, a fare da tessuto connettivo all'iniziativa formativa.

2.7. Trasformazioni di valori e contenuti nella proposta formativa

Dai contributi esperienziali emersi dal questionario si osserva che, con l'andare del tempo, sono cambiati sensibilmente i contenuti e le modalità di approccio alla formazione. In alcuni casi, l'orizzonte valoriale è rimasto il medesimo e a cambiare sono state solo *le modalità di concretizzazione dei valori*; in altri, si è spostato o ampliato il baricentro degli obiettivi a cui tendere. Per tutti, hanno inciso notevolmente sul piano dell'offerta formativa l'evolversi delle attese delle imprese e del mercato del lavoro, il mutare dei riferimenti normativi e, non da ultimo, il cambiamento delle caratteristiche dei nuovi allievi. Attraverso le risposte dei diversi direttori, emerge un percorso che, a partire dagli anni '50/'60, si snoda con continuità e differenze fino ai giorni nostri.

Fino agli anni '60 - '70 i percorsi avevano un carattere monotematico e addestrativo; la formazione era il risultato della somma di più corsi monotematici, ciascuno con il proprio attestato finale: dattilografia, stenografia, lingua straniera, contabilità [...]

Per quanto riguarda le premesse socio-culturali relative alla scelta di frequentare il corso, nella prospettiva di un inserimento lavorativo soddisfacente, nei primi anni '70 era fortemente percepito un divario di genere che, sebbene in misura minore, permane tuttora: in cucina la presenza maschile era privilegiata perché veniva richiesta una certa forza fisica, poiché si aveva a che fare con placche e pentoloni. Secondo la mentalità di quei tempi, una ragazza non avrebbe retto la fatica: nel fatto che ancora oggi le brigate di cucina del grande albergo siano prevalentemente maschili si può intravedere comunque un atteggiamento discriminante che, per quanto mascherato da elementi oggettivi e nonostante l'apparente apertura, tende a persistere. Per le ragazze di allora anche il servizio di sala era quasi inaccessibile, ma per un altro aspetto: erano viste come figure 'poco serie', considerata la clientela di un grande albergo, mentre si riusciva a inserirle più facilmente nelle pensioni e negli alberghi di montagna a una stella, quindi a conduzione familiare.

[...] in officina gli allievi erano divisi in squadre da 12, ognuno aveva a disposizione un posto di lavoro, banco o macchina utensile, e tutte le attrezzature del caso che venivano richieste in magazzino (esattamente come in un'azienda). Ogni allievo eseguiva il suo lavoro sulla base di un ciclo di lavoro precedentemente steso e discusso e di puntuali dimostrazioni da parte del docente. Tutti contemporaneamente eseguivano

lo stesso lavoro che veniva poi valutato da un collaudatore. [...] era l'applicazione del taylorismo all'insegnamento.

I corsi annuali, istituiti fino al 1980, sono frequentati da giovani, da operatori delle mense o dell'ospedale e da persone che, impegnate in un'altra attività, a tempo perso si trasformano in camerieri – i cosiddetti 'volanti' – richiesti, il sabato e la domenica per il servizio dei banchetti, e che si trovano quindi nella necessità di perfezionarsi per poi svolgere il lavoro in modo professionale.

Il modello familiare e sociale che fino agli anni '80 viene trasmesso alle giovani generazioni rispetto alle attività legate alla ristorazione non è certo incoraggiante. "Mio figlio va a servire" non suona bene, sia in casa, sia nel contesto sociale. Il fatto di 'andare a servizio' è visto in genere come uno dei lavori più umili, che porta alla sensazione di 'non essere nessuno'. Con il tempo, tale pregiudizio viene gradualmente superato, forse anche in virtù del fatto che il numero dei maschi indirizzati al lavoro di sala e di cucina resta costantemente superiore a quello delle ragazze.

Ciò che si metteva in pratica in quello specifico contesto storico, sociale, economico, costituiva *per gli allievi che provenivano dalla scuola media o, prima ancora, dall'avviamento commerciale, un'adeguata formazione per l'inserimento lavorativo.* In seguito, con il trasferimento delle competenze alle Regioni e l'attività a pieno regime della Regione Piemonte, verso gli anni '80 si è andato strutturando un sistema sempre più articolato.

[...] il cambiamento radicale è avvenuto con la LR 63/85 e l'utilizzo dei fondi europei. È stata una scossa per l'intero sistema, che ha dovuto attrezzarsi sia per affrontare una concorrenza interna molto forte, sia per acquisire una nuova mentalità molto più aziendale che scolastica. Questo però ha comportato un ampliamento della proposta formativa, sia di titoli, sia di destinatari. Nell'ambito organizzativo si sono venute a creare nuove figure professionali come il progettista, il valutatore, l'orientatore, il responsabile qualità e altre figure connesse a una gestione sempre più vicina al mondo delle imprese.

Fin dagli anni '80, il mondo della FP ha lentamente *metabolizzato gli obiettivi di formare anche le caratteristiche proprie dell'individuo ai fini di un suo orientamento nel mondo del lavoro e di una sua crescita dal punto di vista morale e intellettuale.*



[...] Parallelemente si progettava sulla multiculturalità, considerando anche l'opportunità-necessità di offrire percorsi formativi spendibili a tutte le tipologie di utenti: giovani, adulti, donne, diversamente abili, extracomunitari.

[...] si parlava e si progettavano percorsi e moduli per il potenziamento delle abilità cognitive e per il recupero dell'autostima. Si gettavano insomma le basi di quelle che sarebbero state le discussioni sulle nuove metodologie didattiche, aperte e condotte fino ai giorni nostri.

Oggi la FP ha obiettivi più ampi rispetto al passato: le offerte si sono differenziate, i contenuti dei percorsi di prima formazione hanno incluso gli assi culturali e specificato metodologie e attività laboratoriali adeguate a ciascuna qualifica.

Un'agenzia – ma la risposta potrebbe ben adattarsi anche alla *mission* di altri centri di formazione – si pone l'importante obiettivo *di far acquisire le competenze necessarie all'inserimento professionale degli allievi nel contesto locale, favorendo l'acquisizione di quei principi di cittadinanza attiva tanto importanti per progettare un avvenire di sé responsabile ed integrato. Nel caso del soggetto straniero tale acquisizione è connessa alla possibilità di regolarizzare la propria posizione giuridica nel nostro Paese, prerequisito per una effettiva integrazione. [...] Questa mission è fondamentalmente centrata su una sorta di rimotivazione generale del soggetto per promuoverne l'espressione di tutte le potenzialità che in qualche modo possono essere state svalutate e compromesse nel giovane stesso.*

In virtù dell'introduzione del triennio di qualifica, con la possibilità di proseguire gli studi fino al termine del quinto anno del secondo ciclo di istruzione, si è verificata una maggiore *valorizzazione di saperi trasversali e di base, a suo tempo*

sottovalutati nella precedente organizzazione in bienni della formazione. Oggi, infatti, con i nuovi regolamenti recanti le norme concernenti il riordino degli istituti professionali, si prospettano percorsi volti a una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale per acquisire la cultura del settore produttivo di riferimento. Il tutto in un'ottica sistemica, che valorizza sia saperi e competenze specifiche, sia capacità personali e relazionali.

Tale processo viene così sintetizzato da un direttore: *La nostra esperienza, che potrei definire di 'produzione e riconversione di competenze' ci ha permesso di attraversare il lungo percorso del passaggio dalla 'formazione mirata' alla 'formazione integrata': con tutti gli attori dello scenario – allievi giovani e adulti, genitori, docenti, personale amministrativo e referenti, dirigenti e amministratori, soggetti istituzionali e partner professionali esterni – si è vissuta infatti l'evoluzione delle attività formative dal modello tradizionale, volto a 'identificare precise lacune e a colmarle', a quello globale, che sostiene e accompagna appunto lo sviluppo della società della conoscenza, in un contesto caratterizzato da organizzazioni che richiedono sempre di più 'visioni di processo' e 'capacità di operare in rete'. Le innovazioni tecnologiche consentono inoltre nuove modalità e strumenti per apprendere, che favoriscono, a loro volta, la contaminazione tra formazione, comunicazione e organizzazione. Basti pensare alla necessità di adeguarsi ai sistemi informatizzati e agli standard di qualità.*

2.8 Variazioni nel tempo del profilo di apprendimento degli allievi

Le variazioni della risposta nell'apprendimento risultano fortemente condizionate dalle competenze possedute dai ragazzi al momento dell'ingresso nell'agenzia formativa e dalla motivazione che supporta ciascun soggetto. Il quadro è complesso – per certi versi controverso – e presenta luci e ombre.

Nel corso degli anni si sono quindi verificati notevoli cambiamenti: *Gli adolescenti degli anni '70 e '80 avevano maturato nella scuola di base (elementari e medie) quel supporto minimo di scolarità che consentiva un agevole trasferimento delle competenze professionalizzati. Essi, pur necessitando del supporto pedagogico e relazionale tipico di un soggetto in età adolescenziale, fondamentalmente erano animati dal desiderio di un ruolo lavorativo che fornisse soddisfazioni economiche e professionali.*

Un direttore afferma che da tale tipologia di utenza, che egli stesso definisce *'tranquilla'*, con una grande disponibilità verso il lavoro e con le idee chiare sul proprio futuro professionale, si è passati ad un'altra molto vivace, spesso confusa, che non ha chiaro cosa effettivamente vorrà fare, in continua costruzione di un progetto di vita.

Da più parti si evidenzia che gli allievi di oggi sono *più svegli e potenzialmente migliori* rispetto a quelli delle generazioni passate, ma presentano *maggiori difficoltà [...] a concentrarsi durante le ore di lezione e gravi problemi di disciplina*, caratteristiche che hanno come conseguenza *una sempre crescente difficoltà di risposta agli insegnamenti*.

Un dirigente descrive così alcune criticità che emergono in una parte dei ragazzi in ingresso:

- *scolarità di base fragilissima; alcuni di essi non padroneggiano adeguatamente le abilità di lettura, scrittura, far di conto;*
- *orizzonte culturale e sociale prevalentemente 'chiuso';*
- *poca capacità di attenersi a regole sociali condivise;*
- *contesto familiare estremamente problematico: provenienze da famiglie disgregate, esperienze in comunità per minori, familiarità con alcool e sostanze sono le caratteristiche di alcuni degli adolescenti che intraprendono i nostri percorsi;*
- *motivazione debole: indipendentemente dal ceto sociale e dalle condizioni economiche del nucleo di appartenenza, la motivazione all'apprendimento e in genere al lavoro è confusa; semmai allietta l'opportunità a breve di 'spendere soldi' senza dar conto a nessuno. È chiaro che le difficoltà ad apprendere aumentano!*

Di fronte a tali problematiche, gli approcci e le metodologie descritte in precedenza acquisiscono notevole importanza. Secondo un'agenzia, in alcuni casi *l'apprendimento oggi passa prima da un recupero della persona*.

Nel corso degli anni è notevolmente aumentato il numero degli allievi di recente immigrazione. La situazione viene letta su piani diversi da parte delle agenzie: per un verso, *ha creato una forte disomogeneità all'interno delle classi e una crescente necessità di personalizzazione dei corsi*, nonché la necessità di *sperimentare nuove metodologie per velocizzare l'acquisizione della lingua*. Dall'altro, ha favorito ragazzi *generalmente più motivati dei giovani che provengono da precedenti esperienze di insuccesso scolastico*.

A tal proposito, in effetti, alcuni dirigenti osservano come, tra i ragazzi che si iscrivono oggi a corsi di FP, *non ci siano soltanto allievi all'ultima chance per il successo formativo, ma anche giovani in uscita dalla terza media che decidono per una reale passione, per un mestiere [...] che hanno, dunque, scelto e voluto questo percorso*.

Non a caso viene riscontrata in molti giovani *una certa continuità nella volontà di proseguire gli studi dopo la qualifica, sia acquisendo una specializzazione, sia proseguendo nel settore dell'istruzione*.

29 Punti di forza e criticità nell'attuale offerta di formazione in Piemonte

Molti direttori di agenzia sottolineano come il sistema formativo all'interno della Regione Piemonte sia all'avanguardia sotto molteplici punti di vista. Lo stralcio di intervista riportato qui di seguito sintetizza quanto emerge dal complesso delle risposte analizzate: *Il sistema formativo piemontese ha in questi anni raggiunto un livello che, a mio parere, ha pochi eguali nel resto d'Italia per organizzazione, presenza sul territorio, professionalità degli operatori, capacità di rispondere alle esigenze del sistema socio-produttivo e alle istanze dei giovani e delle famiglie.*

Come si vede, sono molti i fattori positivi evidenziati. La presenza di un sistema 'plurale' prevede, infatti, l'erogazione di molteplici corsi di qualifica per meglio rispondere alle esigenze del territorio²⁰ e, allo stesso tempo, si adatta a una popolazione giovanile estremamente diversificata²¹.

I profili e le qualifiche sono standardizzati, cosicché il sistema acquisisce legittimazione in Italia e all'estero. Inoltre, *la leggibilità delle qualifiche – anche per i non addetti ai lavori – permette riconoscibilità, visibilità territoriale e buone possibilità di orientamento in ingresso dei giovani.*

Le risposte sottolineano la professionalità di quanti operano nella FP: *'esiste veramente' un sistema della FP piemontese, fatto di strutture e di personale competente che è in grado di operare con una flessibilità e una capacità di innovazione notevoli.*

Buona parte del merito viene anche riconosciuto alla preparazione acquisita dagli allievi al termine dei percorsi di qualifica; formazione che si è rivelata *un fattore chiave per la loro pronta assunzione nel mondo del lavoro, anche in virtù dello stretto legame esistente fra le agenzie e il territorio.*

Un ultimo punto di forza è dato dall'opportunità della creazione di rapporti costruttivi fra agenzie: è possibile, tramite commissioni tecniche, un confronto tra enti di formazione, infatti [...] *particolare attenzione è dedicata alla promozione di confronto e scambio di esperienze tra rappresentanti delle diverse agenzie, occasioni di condivisione di strumenti e "buone pratiche" necessarie per la gestione dell'istituzione nella ricerca di soluzioni efficaci e funzionali delle criticità.*

20 Un responsabile di agenzia afferma: *il portfolio di qualifiche, seppur perfettibile, è ampio e ben calibrato sulle necessità territoriali.*

21 Secondo le parole di un direttore, *il sistema è sufficientemente flessibile da poter essere adattato abbastanza facilmente alle esigenze degli allievi [...]; esiste, inoltre, un ampio ventaglio di proposte per il recupero di drop-out attraverso percorsi ancora più flessibili e personalizzati.*

Per contro, diversi sono i fattori di criticità evidenziati da parte dei centri di formazione. Probabilmente uno degli aspetti che rende più difficoltosa l'erogazione dei corsi è l'appesantimento della macchina burocratica che grava sulle spalle delle agenzie. Se a questo aspetto si aggiungono la scarsità di risorse finanziarie o i ritardi nella loro distribuzione, si ha un quadro generale delle difficoltà attraverso cui si muovono quanti operano quotidianamente nel settore della formazione.

Molti responsabili di agenzie affermano sostanzialmente che *nel corso degli anni sono aumentate a dismisura le attività più prettamente burocratiche che occupano molto tempo e risorse*²². C'è un'eccessiva politicizzazione del sistema, con conseguente appesantimento burocratico, che si traduce, peraltro, in una crescente incoerenza tra fini e procedure. Eccone alcuni esempi:

Non serve a nulla incrementare i controlli sulla qualità dei servizi erogati [...] quando questi sono di tipo burocratico-formale e non sostanziale. [...] C'è un eccesso di formalismo burocratico: occorre fare montagne di carta per consentire controlli incrociati che al limite possono porre in evidenza errori minimali dovuti a distrazioni e/o imprecisioni, mentre le verifiche dovrebbero riguardare il fatto che i corsi si svolgano realmente, che gli allievi siano davvero in classe, che le firme sui registri siano state davvero apposte dagli allievi, etc.

[...] il sistema di accreditamento è generoso: occorre ridurre drasticamente le modalità di accreditamento degli operatori. Come è adesso consente la sopravvivenza di molte realtà 'borderline' che acquisiscono corsi senza avere le necessarie condizioni per operare e contribuiscono alla cattiva nomea di tutto il sistema.

[...] le buone regole legate alla separazione tra chi fa e chi controlla non sembrano in nessun modo considerate: le commissioni fanno i profili e anche le prove, le agenzie vengono chiamate a dare i crediti, dei quali esse stesse beneficiano.

*[...] c'è una eccessiva penalizzazione delle agenzie formative in presenza di dimissioni volontarie dell'utenza (il cosiddetto 'valore atteso')*²³.

22 Un direttore sottolinea ancora più incisivamente che *l'erogazione dei percorsi dev' essere liberata dai 'lacci' burocratici che costringono l'attenzione sugli aspetti formali dei percorsi e sottraggono energie e intelligenze al servizio reale ai ragazzi!*

23 In Piemonte il valore atteso degli allievi qualificati al termine del corso viene utilizzato per definire l'impegno finanziario spettante a consuntivo. Di conseguenza, gli abbandoni prematuri incidono pesantemente sui bilanci delle agenzie formative.

Inoltre, il continuo cambiamento delle normative nazionali di riferimento *che rendono spesso temporanee o transitorie alcune scelte*, non agevola la mission degli enti di formazione sul territorio. Si lavora quindi *nell'incertezza e nella precarietà della programmazione annuale*.

Il versante economico non è altrettanto incoraggiante. Un responsabile, ad esempio, afferma che [...] *il sistema di delega alle Province [...] rende molto macchinosa l'operatività e ritarda in modo inaccettabile i finanziamenti. Gli enti di formazione seri sono alla corda: occorre risolvere il problema del riconoscimento degli interessi passivi legati alla necessità di richiedere anticipazioni alle banche a fronte dei ritardi dell'ente pubblico*.

Tale *scarsità di risorse finanziarie* si traduce, a lungo andare, in *scarsità di risorse umane, di attrezzature* (con conseguente difficoltà ad adeguarsi alle nuove tecnologie) e di *manutenzione delle infrastrutture*, con conseguente *impossibilità di garantire un'offerta formativa a tutti quei giovani a cui interesserebbe*.

A conclusione di questo paragrafo, è utile sottolineare un elemento che sembra ancora costituire una costante nella percezione del rapporto fra il sistema dell'Istruzione e quello della Formazione Professionale. Alcuni direttori affermano infatti che un nodo da sciogliere è quello relativo alla *dignità strutturale, organizzativa e pedagogica della FP, che non può e non deve essere una 'copia' del sistema scolastico*. Soltanto negli ultimi anni, secondo loro, sta tuttavia aumentando e si diffonde la consapevolezza *che le agenzie garantiscono risposte a problemi che l'istituzione scuola non può risolvere*.

2.10. Uno sguardo verso il futuro più prossimo

Abbiamo chiesto ai dirigenti di provare a immaginare quali adeguamenti nelle proposte formative sarebbero necessari per meglio rispondere alle esigenze dei rispettivi target di riferimento, in considerazione dell'evoluzione degli scenari economici e strutturali che la società sta vivendo in questi anni. Quanto segue ricalca, inevitabilmente, gli elementi di criticità evidenziati in precedenza. Ne emerge un interessante quadro di osservazione.

In primo luogo viene vista come necessaria una maggiore stabilità²⁴ e organicità del sistema di norme che regolano la FP. D'altra parte, negli anni passati non si è

²⁴ Un dirigente sostiene che *occorre dare più stabilità al sistema: stabilità negli affidi, stabilità nell'offerta, ma anche stabilità nell'apparato regionale, il quale deve sempre più avvalersi di funzionari che conoscano la formazione 'dal di dentro' e 'sul campo'*.

riusciti a *comporre un disegno unitario* e completo di percorsi e strategie, ma si sono abbozzati *solamente spezzoni, magari localmente validi, ma sempre incompleti*. Nel mondo della FP si sono tuttavia accolte istanze particolari: *ecco allora l'informatica di alto livello, la ristorazione, l'acconciatura, l'estetica e la cura del corpo, la domotica, l'impiantistica civile, i pannelli solari, l'industria del cioccolato, i percorsi turistici, etc.* Se è opportuno rimanere attenti alle esigenze socio-economiche diversificate da zona a zona, è però necessario mantenere anche un quadro di norme unitario e un *modello di sviluppo coerente che guidi l'intero settore*.

Su di esso dovrebbe, poi, innestarsi la necessaria flessibilità operativa: *la FP deve [...] adeguarsi rapidamente alle esigenze del mondo produttivo*.

Aumenta sempre di più l'esigenza di trattare in modo integrato i due canali: il sistema dell'Istruzione e quello della Formazione Professionale dovrebbero agire in sinergia, *componendo un quadro coerente della domanda formativa, dell'offerta, delle risorse utilizzate e dei risultati ottenuti*. In particolare, *i risultati devono essere considerati non solo in termini di rendimento scolastico, ma anche come efficace preparazione per un inserimento adeguato nel mercato del lavoro*.

Il sistema dev'essere *snello e flessibile, con la possibilità di erogare anche moduli formativi auto-consistenti, ma cumulabili, al fine di incentivare la formazione continua in tutto l'arco della vita ed eventualmente di innalzare il livello dei titoli di studio delle persone presenti sul territorio*.

I dirigenti auspicano, altresì, la razionalizzazione degli enti che si occupano di FP a diverso titolo. Essi sostengono infatti che in questi anni si assiste sempre di più al fenomeno delle *'sovrapposizioni delle proposte'*: *istituzioni diverse iniziano a operare su stessi obiettivi: agenzie formative, istituti professionali, CTP, scuole private a varie vocazioni propongono a volte percorsi formativo/educativi molti simili, con il risultato di generare, su uno stesso territorio, confusioni e incertezze. Sarà assolutamente indispensabile un attento governo dei perimetri di azione delle singole istituzioni per non disperdere risorse e per agevolare l'incontro domanda/offerta pur nel pieno rispetto di un mercato libero e concorrenziale*.

È necessario, anche e soprattutto, adottare una logica di lavoro di rete. Serve incrementare il lavoro tra i diversi attori del territorio: scuole secondarie di primo e secondo livello, centri per l'impiego, aziende sul territorio, enti locali. Tale maggiore integrazione *deve riguardare la gestione delle informazioni, lo scambio dei dati, così come la programmazione dell'attività formativa*. È importante l'affiancamento reciproco a sostegno delle diverse competenze. Il tutto è visto come *un'esigenza imprescindibile*

dal punto di vista gestionale, economico e di efficienza²⁵.

Un direttore sottolinea: *Negli ultimi anni abbiamo sperimentato con sempre maggiore chiarezza che progettare ed erogare un'offerta qualificata, capace di assicurare il successo formativo, facendo crescere le competenze degli allievi, e permettendo loro di scoprire e valorizzare i propri talenti e vocazioni, il proprio progetto di vita e professionale, significa misurarsi con la sfida progettuale, con l'invenzione e l'innovazione originale, responsabile e aperta, impegnandosi come professionisti e come persone nell'attenta identificazione degli obiettivi verso cui tendere, tracciati nella lettura del presente e nell'interpretazione di linee di sviluppo futuro.*

Secondo alcune agenzie è inoltre importante costruire un'efficiente anagrafe regionale degli allievi, atta a garantire un'offerta puntuale e specifica in relazione alle esigenze del territorio e dei giovani e ritengono essenziale riformulare in modo rigoroso l'analisi dei fabbisogni formativi²⁶.

In sintesi, i centri di formazione auspicano quindi più monitoraggio, maggiore progettazione e una messa a valore della logica di rete. Ciò vale *non solo sul piano orizzontale, ovvero dell'integrazione locale fra gli enti, ma anche sul piano verticale, attraverso un rafforzamento delle strutture di coordinamento regionale e nazionale.*

I dirigenti non trascurano ovviamente l'aspetto finanziario. A tal proposito, il responsabile di un centro evidenzia i tagli a cui la formazione, come altri settori, è attualmente sottoposta, sottolineando un paradosso: *Si cadrebbe in un grossolano errore se, pur in presenza di contenimento dei costi e tagli di risorse, non si continuasse a operare per migliorare, accompagnare, sostenere e sviluppare, anche verso nuove forme, il sistema della FP. Il problema del controllo della spesa costituisce un vincolo imprescindibile in un quadro generale di limitazione delle risorse, in cui si profila un'ulteriore incertezza sulla stabilità dei finanziamenti.*

Infine, molte risposte mettono in risalto le attività che le agenzie di formazione hanno svolto e continueranno a svolgere a livello territoriale, se le condizioni generali permetteranno loro di farlo. Sono certi che, rispetto ai rapidi cambiamenti a cui assistiamo in ambito economico e sociale, la FP giocherà sempre di più un ruolo importante: per gli adulti soprattutto in ambito di riqualificazione e ricollocazione, per i giovani dal punto di vista educativo e come base per un primo inserimento

25 Una razionalizzazione complessiva degli enti consentirebbe una migliore e più mirata gestione delle risorse e una più efficiente valorizzazione delle capacità professionali accumulate.

26 Su quest'ultimo aspetto un'agenzia propone di rilevare almeno ogni cinque anni le reali esigenze territoriali, al fine di modificare l'offerta formativa di base. Un'altra afferma: *ci deve essere il coraggio di monitorare realmente le azioni, pena lo sperpero di risorse e la mancata ricaduta in termini di nuova occupazione.*

lavorativo: *Quando il legame tra aziende presenti sul territorio, i centri di formazione e le istituzioni è stretto e collaborativo, la FP non può che trovarne giovamento: si presenta, in momenti critici come una 'scialuppa di salvataggio' e in momenti favorevoli come una splendida risorsa di ricerca e rilancio delle risorse umane con livelli di specializzazione sempre più alti.*

3. La parola agli ex-allievi

Tra i percorsi della presente ricerca è compresa anche la raccolta di elementi autobiografici utili a ricostruire e a confrontare percorsi di vita professionale che possano dar conto del reale impatto socio-culturale del sistema formativo. Tale complesso – che ha attraversato decenni caratterizzati, come si è visto, da notevoli trasformazioni socio-culturali e organizzative, in linea con i parametri e le direttive provinciali, regionali, nazionali ed europee che ne hanno consentito l'espansione in nuovi apparati e strutture – ha tuttavia mantenuto una certa coesione interna, rinforzando progressivamente la propria *mission*.

Dai resoconti che seguono, emergono infatti profili di ragazzi e ragazze²⁷ che – in tempi più o meno lontani, con il loro impegno, l'applicazione in teoria e in pratica e la motivazione alla realizzazione professionale – hanno aderito al mandato formativo del centro frequentato, superando in molti casi anche le migliori aspettative, tanto che oggi, ormai adulti, operano nei più svariati settori lavorativi con competenza e successo.

Il contributo individuale e collettivo che traspare dalle loro pagine di vita porta incise le tracce di un percorso di crescita umana e professionale che, iniziato durante la frequenza dei rispettivi corsi e coniugato in seguito con le diverse realtà operative, ne rivela il valore esponenziale.

Testimoni preziosi della cultura e della tradizione del territorio piemontese, questi ex-allievi confermano la portata educativa dei modelli di pensiero e di azione acquisiti negli anni dei corsi, sottolineando la validità degli insegnamenti relativi al comportamento, alla cura della persona, agli apprendimenti teorici e pratici orientati all'eccellenza della prestazione, ma ricordando soprattutto di aver ricevuto dai docenti modelli di *passione per il lavoro*, di competenza e di stile, trasmessi attraverso la possibilità di dialogo, il continuo incoraggiamento, la spinta alla motivazione e

²⁷ I giovani-adulti e gli adulti che hanno partecipato al progetto di ricerca sono stati individuati dai responsabili delle agenzie formative tra gli ex-allievi che, verosimilmente, hanno risposto con successo alla proposta pedagogico-didattica.

una buona guida alle strategie di scelta.

L'intervista è stata condotta secondo il metodo della ricostruzione autobiografica, la quale ha consentito di far emergere nella memoria di ciascun ex-allievo gli elementi formativi che ne hanno segnato il successivo percorso professionale e le relative scelte di vita, fornendo un quadro realistico delle acquisizioni avvenute nel periodo di frequenza del corso e, nel contempo, il possibile grado di incidenza di quella dimensione didattico-educativa nell'ambito dei settori lavorativi di appartenenza.

Si è quindi ritenuto significativo indagare, a distanza di tempo dall'impatto della formazione di base e nella differenza di ruoli e condizioni operative di ciascun professionista, quali percorsi e contenuti appaiano essenziali e quale valenza possano assumere, nella pratica quotidiana, quelli connessi alla riproposizione di principi e metodi di insegnamento che, recepiti durante la frequenza della scuola, risultino ancora validi per i giovani d'oggi e, in particolare, per chi frequenta o si accinge a scegliere un percorso di FP.

Agli ex-allievi è stato quindi chiesto di offrire il proprio contributo rispetto ai seguenti argomenti²⁸ :

- opinione complessiva sul corso di formazione che si è svolto in anni più o meno recenti. Tale valutazione personale comprende diversi elementi:
 - a . motivazioni iniziali che hanno spinto a effettuare quel tipo di scelta;
 - b. competenze acquisite;
 - c. modelli dei docenti che hanno inciso sul proprio sviluppo;
 - d. spendibilità nella pratica lavorativa di quanto imparato;
- motivazioni a ulteriore formazione/aggiornamento, anche in vista di un incremento della propria carriera lavorativa;
- caratteristiche di personalità necessarie nel proprio lavoro;
- punti di forza e criticità del corso di formazione che si è seguito.

3.1. Uno sguardo d'insieme

Dall'analisi delle risposte dei 21 ex-allievi, di età compresa tra i 16 e i 48 anni e coinvolti nella compilazione del *Questionario sui modelli socio-pedagogici per ex-allievi* (allegato B), emerge che la metà di essi si è iscritta alla FP nell'ultimo decennio,

28 Vedi allegato B: *Questionario sui modelli socio-pedagogici per ex-allievi*.



mentre, della restante parte, tre persone hanno partecipato a un corso negli anni '90 e sei l'hanno frequentato tra il 1980 e il 1990; infine, due sono stati studenti negli anni '70. La maggior parte degli ex-allievi intervistati (nove persone) ha alle spalle tre anni di scuola professionale; altri sei hanno optato per la qualifica biennale e altrettanti hanno, invece, intrapreso un percorso annuale.

Per quanto riguarda l'area di provenienza, il gruppo più corposo degli intervistati ha compiuto il proprio percorso formativo in agenzie della zona di Torino e la restante parte (otto in tutto) si divide più o meno equamente tra le province di Cuneo, Alessandria, Asti e Novara.

In relazione alle qualifiche ottenute, invece, 12 dei 21 ex-allievi si sono orientati verso il settore industriale, prediligendo il comparto metalmeccanico e, a seguire, quelli elettromeccanico, elettronico ed edilizio. Quattro persone hanno optato per un percorso formativo legato al settore terziario scegliendo i corsi di Servizi all'impresa. Infine, altri cinque intervistati hanno conseguito qualifiche inerenti il settore dell'artigianato (attività di ristorazione e servizi estetici).

Il nucleo centrale del questionario constava di una serie di domande che richiedevano agli ex-allievi di fornire alcune valutazioni personali relative alla propria esperienza formativa pregressa. Ciascun intervistato ha proposto interessanti riflessioni, dove i ricordi più o meno vividi del periodo di formazione si mescolano alle esperienze di vita. Ne risulta un quadro globale complesso e dinamico che, in qualche modo, fa da contraltare alle riflessioni dei dirigenti delle agenzie.

Quali sono state le motivazioni e i criteri che hanno guidato gli ex-allievi nella scelta della FP? Molti hanno risposto che desideravano ottenere *un veloce ingresso al mondo del lavoro*: volevano, cioè, *imparare un mestiere* – come ci dice un intervi-

stato – e frequentare un corso che offrisse loro competenze tecnico-specifiche nel settore lavorativo di preferenza.

Alcuni fanno anche riferimento al maggiore interessere per *materie prevalentemente pratiche*, mentre altri al desiderio di ottenere, attraverso la formazione, una riqualificazione professionale. Dalle risposte emerge, altresì, il peso dei consigli di amici e parenti nella scelta della scuola, oltre alla fama che l'istituto ha sul territorio.

Sul fronte delle competenze acquisite durante il percorso di formazione, la quasi totalità degli intervistati mette l'accento sulle competenze tecnico/specifiche di indirizzo strettamente legate al contesto lavorativo successivo. Vale a dire che le agenzie formative hanno, sì, privilegiato la trasmissione di un *sapere teorico*, ma lo hanno fortemente ancorato alla spendibilità nel mondo del lavoro. È un *sapere pratico*, costituito dalla capacità di *saper fare* (di cui spesso si parla nella formazione), necessario nei lavori con forti componenti applicative e manuali.

Diversi ex-allievi sostengono di aver appreso le competenze di base tra i banchi di scuola e che tali capacità *si sono fortemente ampliate con la pratica negli anni successivi*. Oltre a ciò, si evince che la FP ha contribuito a costruire negli intervistati *la precisione e il rispetto di procedure e regole lavorative e, in alcuni casi, l'impegno e la passione per le proprie mansioni*.

Per raggiungere tali obiettivi sono stati molto importanti i modelli educativi incontrati nel percorso formativo. In quasi tutte le risposte, infatti, si sottolineano due caratteristiche fondamentali nei docenti: da un lato, insegnanti competenti nei loro ambiti disciplinari (molti erano esperti che provenivano da aziende sul territorio), dall'altro, persone abili nelle relazioni educative.

Secondo le parole degli intervistati, i formatori sono stati *seri ed esigenti, duri e precisi* nelle loro richieste scolastiche ma, al contempo, hanno saputo essere *comprensivi e disponibili*, riuscendo, in questo modo, a ottenere rispetto da parte di tutti.

Due domande del questionario chiedevano agli ex-allievi di fornire una 'valutazione complessiva' della personale esperienza di FP, terminata in anni più o meno recenti. In un quesito, il giudizio espresso doveva tener presente la spendibilità delle competenze acquisite in ambito lavorativo e, nell'altro, si richiedeva una valutazione in riferimento alla propria crescita professionale e personale. Tutti gli intervistati hanno risposto in maniera positiva a entrambe le domande. Per molti, come già emerso in precedenza, la scuola ha fornito la preparazione tecnica di base nei settori di riferimento. La spendibilità di tali conoscenze è stata *elevata* per quasi tutti e ha agevolato un buon adattamento alle richieste delle aziende e agli stessi macchinari da utilizzare. Cambiano i contesti e le macchine, ma, secondo alcuni, risulta *facile*

acquisire procedure ed effettuare autocontrolli sul proprio operato.

Giudizi che vanno dall'*ottimo* al *positivo* si riscontrano anche per quanto riguarda la propria crescita professionale e umana. Molti sostengono che il percorso formativo ha costituito la *base di partenza* o il *trampolino di lancio* attraverso il quale si è sviluppata la loro attività di lavoro successiva. Si tratta, dunque, *di una bella esperienza* – come viene definita da alcuni –, che è *parte integrante della propria crescita professionale*. Inoltre, grazie al contatto umano con i rispettivi formatori, la frequenza dei vari corsi è stata utile per lo sviluppo di competenze relazionali e, in alcuni casi, ha *protetto dalle cattive compagnie* questi ex-allievi.

Alla domanda del questionario che chiedeva di esplicitare le motivazioni per un'eventuale ulteriore percorso di formazione/aggiornamento nel proprio ambito lavorativo, tutti gli intervistati hanno risposto di aver frequentato corsi di aggiornamento. In alcuni casi la formazione è continuata fino al raggiungimento del diploma di scuola superiore e, in un caso, al conseguimento della laurea. A spingere verso la formazione continua è stato il desiderio di *completare e migliorare le [...] competenze* nel settore lavorativo di riferimento, ma anche la *necessità di non rimanere fermo di fronte allo sviluppo tecnologico e per stare al passo coi tempi o con le mode e i gusti che cambiano*, come emerge soprattutto da chi opera nel settore terziario e turistico-alberghiero.

Qualche ex-allievo sostiene che il fatto di aggiornare continuamente le proprie competenze tecniche porta *nuova linfa* alla propria motivazione al lavoro e, nel contempo, aumenta la concorrenzialità dei servizi svolti. Il rientro in formazione per alcuni ha anche corrisposto a un avanzamento di carriera; in altri casi, il nuovo percorso ha favorito la realizzazione delle proprie aspirazioni (quali l'apertura di un negozio o l'avvio di un'attività in proprio).

La portata di tali affermazioni chiama in causa, seppur indirettamente, le caratteristiche di personalità e le attitudini necessarie per svolgere efficacemente le proprie mansioni. Molti autori delle testimonianze considerano indispensabile *saper lavorare in gruppo e coltivare una buona comunicazione con le persone che si hanno di fronte*. In relazione al settore lavorativo di riferimento e al ruolo ricoperto dall'intervistato, di volta in volta, tale capacità viene declinata in forme diverse: in *autorevolezza* e in *leadership se si è quadri o si agisce guidando un gruppo di lavoro* o, comunque, se *si occupano posti di responsabilità*; in *facilità di adattamento al gruppo* e nell'abilità di essere *elastici e disponibili* se si ricoprono ruoli connessi alla *manualità*²⁹; in *educazione*

29 Alcune di queste caratteristiche sono state enunciate anche da chi ha incarichi di responsabilità.

e *gentilezza, pazienza e discrezione* se si ha a che fare con la *clientela di un negozio o di un attività commerciale*.

Dalla globalità delle risposte si evince poi la necessità inderogabile di possedere una *valida competenza tecnica di settore*: tutti devono saper fare bene il lavoro di cui si occupano. Nei diversi casi emerge come prioritaria la capacità di *saper organizzare e programmare le proprie attività, essere precisi, controllare e verificare ciò che si è fatto, possedere senso del dovere e serietà, avere autonomia di lavoro, etc.* In alcune mansioni, specialmente quelle del settore terziario e dei servizi, compare anche il bisogno di *essere curiosi e creativi* e di *avere una mente aperta*.

Per quanto riguarda la prospettiva del proprio futuro professionale, agli ex-allievi è stato chiesto di esplicitare se prevedono incrementi di carriera sulla base del percorso lavorativo e formativo svolto fino al momento della compilazione del questionario. La maggior parte di loro ha affermato che, allo stato attuale, la situazione è stabile. Il resto degli intervistati ha fornito risposte diverse: soltanto due persone danno per certa una possibilità di avanzamento entro breve, mentre alcuni intervistati hanno espresso il desiderio di un miglioramento delle proprie mansioni sulla base dei lavori svolti, ma non sanno dire se e quando ciò si verificherà. Una parte di loro, invece, è rientrata in formazione o ha intenzione di farlo: essendo in possesso di un diploma di scuola superiore avrebbe in previsione avanzamenti di carriera. Infine, un esiguo numero di ex-allievi vorrebbe *poter migliorare la propria condizione lavorativa*, ma, a causa dell'attuale incertezza economica, non ne intravede la possibilità.

L'ultima domanda del questionario chiedeva agli intervistati di esprimere un giudizio, 'col senno di poi', sui corsi di FP seguiti. Quali i punti di forza e quali le debolezze dell'offerta formativa di cui hanno fruito?

Fra i primi emerge il profilo di una *scuola a prevalenza pratica*, molto vicina alla realtà lavorativa. Secondo gli ex-allievi i percorsi di formazione erano ben strutturati, con notevole attenzione agli aspetti tecnico-operativi. I laboratori disponevano di attrezzature valide, di macchinari adeguati e materiali di qualità (soltanto un ex-studente lamenta la mancanza 'cronica' di materiale lavorativo nel laboratorio). Altro punto di forza che torna frequentemente nelle parole degli intervistati è *la presenza dello stage in azienda*, realtà che permette ai giovani di *avvicinarsi alle mansioni che dovranno svolgere in futuro*.

Gli insegnanti vengono ricordati perlopiù in modo molto positivo, come *persone preparate e professionisti provenienti dal mondo del lavoro*. Inoltre, essi *erano attenti a seguire tutti gli allievi e a non lasciare indietro nessuno*.

Fra le criticità emergono aspetti tra loro divergenti: alcuni ex-allievi vorrebbero



aver ricevuto una maggiore preparazione a livello di cultura generale, sottolineando la scarsità di materie umanistiche, quali l'insegnamento di italiano o storia, mentre altri chiedono di ridurre le materie teoriche (tra cui si annoverano anche quelle appena citate, oltre alle materie teorico/tecniche di settore) o di finalizzarle alla qualifica professionale di riferimento.

Alcuni, soprattutto quelli che hanno partecipato a corsi annuali o biennali, lamentano il fatto che gli argomenti trattati fossero troppi e troppo concentrati, con il conseguente appesantimento delle ore di lezione e dichiarano che avrebbero preferito lezioni 'spalmate' su un periodo di tempo più lungo.

Infine, secondo una parte degli intervistati, le criticità erano legate a loro stessi: *non si capiva abbastanza l'importanza del corso, affrontando superficialmente argomenti difficili, ma importanti.*

In tal direzione, questi ex-allievi sembrano affidare i loro suggerimenti agli attuali e futuri iscritti ai corsi di FP. In una sorta di 'messaggio in bottiglia', compare un appello a *curare la presa in carico del proprio percorso di formazione, a non partecipare alla FP in modo passivo, ma a cercare di metterci l'anima e di affrontare con grinta questo momento della propria vita, come un'occasione che viene loro offerta.* Alla scuola professionale nel suo complesso si chiede di essere più seria con i ragazzi, perché il mondo del lavoro richiede serietà.

4. Le testimonianze

I resoconti che seguono, ricchi di informazioni e di contributi esperienziali, redatti da ex-allievi che hanno partecipato all'indagine qualitativa, rappresentano idealmente il pensiero di innumerevoli colleghi di apprendimento e di lavoro, dando

vita a un confronto trasversale, rispetto sia all'estensione cronologica dell'attività formativa, sia alla condivisione di modelli che li hanno accomunati nel percorso.

Le risposte al questionario sono state riunite e strutturate in forma di racconto, cercando di mantenere la maggior fedeltà possibile al testo originario, al fine di consentire una lettura più agile e scorrevole, pur senza tradire il significato originale.

1. Insegno nella stessa scuola che mi ha avuto come allievo anni fa

Mi sono iscritto a un corso di FP nel 1991 presso la ENGIM di Nichelino, dove ho ottenuto la qualifica triennale di Costruttore al banco di MU (Macchine Utensili), insieme alla specializzazione come Operatore in sistemi automatici CNC (*Computer Numerical Control*).

Ho scelto questo tipo di scuola perché avevo la necessità di un rapido inserimento nel mondo del lavoro, in un settore che desse garanzie lavorative.

Negli anni di formazione mi sono state trasmesse le conoscenze teoriche necessarie per il lavoro da svolgere, come matematica d'officina, tecnologia, fisica, etc. Ho, inoltre, acquisito le competenze pratiche necessarie all'utilizzo di macchine utensili e disegno meccanico su carta e con sistemi Cad. Le molte ore di officina erano una degna riproduzione dell'ambiente di lavoro che ho trovato, in seguito, nelle varie esperienze lavorative.

Successivamente al percorso in ENGIM, ho deciso di proseguire gli studi fino al conseguimento del diploma di scuola superiore. Desideravo migliorare e completare le mie conoscenze nell'ambito della meccanica, per poter ambire a un impiego che soddisfacesse le mie aspirazioni.

Oggi insegno come formatore presso la ENGIM Piemonte, nella stessa sede che mi ha visto come allievo anni prima. Penso che la mia 'carriera' lavorativa debba molto ad alcuni insegnanti che ho incontrato durante il mio percorso di studi. Le loro indicazioni, i moniti e il loro modo di relazionarsi con noi mi servono ancora oggi come modello di riferimento per il lavoro che svolgo. Bisogna avere un carattere forte e, in qualche modo, anche molto autoritario, ma allo stesso tempo comprensivo ed 'elastico'. Sono soddisfatto della mia crescita professionale e personale e penso che le competenze che ho acquisito negli anni di formazione siano spendibili a 360 gradi nell'ambito della meccanica.

2. Volevo imparare un mestiere

Ho acquisito la qualifica triennale di Montatore-manutentore di sistemi automatici nel 1990, presso il CFP di Dronero (CN). Terminate le medie, volevo imparare un mestiere, ma non sapevo bene cosa fare, così ho seguito le scelte dei miei amici. Devo dire che sono soddisfatto del corso di studi che ho frequentato, anche alla luce della mia crescita professionale e umana degli anni successivi (oggi sono impiegato tecnico): buone le competenze tecniche che mi sono state impartite e strettamente aderenti alla realtà lavorativa le esercitazioni pratiche. Inoltre, negli anni di scuola professionale, ho trovato docenti attenti e preparati, che hanno saputo riconoscere le mie capacità e mi hanno consigliato e aiutato nella scelta di proseguire gli studi fino al conseguimento della laurea.

Nella mia attività devo saper gestire un gruppo di lavoro ed essere capace a coniugare in modo proficuo il lavoro più prettamente pratico con l'attività di programmazione e sviluppo: credo sia molto importante non 'rimanere fermo' di fronte allo sviluppo tecnologico.

Se riguardo indietro agli anni di FP, penso che essa sia stata importante per le conoscenze tecnico-pratiche, non disgiunte dai valori umani che ho acquisito. Peccato che nei programmi non fossero inserite materie come italiano o storia.

3. Desideravo crescere e migliorare

Dopo un anno di scuola superiore al Giuseppe Peano³⁰ di Torino sono stato respinto, così ho iniziato a lavorare come addetto alle presse.

Il desiderio di acquisire maggiori capacità tecniche, di un migliore inquadramento personale e di rivalsa nei confronti di miei superiori che ritenevo meno capaci di me, insieme con un crescente interesse per il mondo della meccanica, mi ha spinto a iscrivermi a un corso serale per ottenere una qualifica.

A partire dal 1976, per tre anni, ho frequentato il corso da Fresatore alla Casa di Carità Arti e Mestieri di Torino.

Ciò che ha inciso di più nel mio percorso formativo (e, successivamente, nel mio modo di lavorare) è stato l'atteggiamento di molti insegnanti: allo stesso tempo severo, esigente e puntuale, ma anche comprensivo, improntato alla stima e al rico-

30 Istituto Tecnico e Liceo Scientifico.

noscimento dei risultati che raggiungevo. Dal punto di vista tecnico ritengo di aver ottenuto un buon inquadramento complessivo: una buona capacità di utilizzare le macchine e le basi generali (ma di riferimento) della professione. Dal punto di vista dell'atteggiamento lavorativo credo di aver sviluppato una maggiore responsabilità personale e la passione per la professione.

L'esperienza della FP è parte integrante della mia crescita professionale: la considero il punto di partenza, la base dalla quale la mia carriera si è sviluppata. Molto importante è stato anche l'aiuto datomi dalla FP a individuare, al termine del percorso, il posto di lavoro più adatto alle mie caratteristiche e aspettative. Oggi lavoro come capo officina e il ruolo che occupo mi dà soddisfazione. Conosco, però, la situazione attuale del mondo del lavoro e so che non si possono rifiutare a priori offerte o possibilità.

Gli elementi che mi porto sempre dietro sono le nozioni di base che ho acquisito. Cambiano le macchine, gli strumenti, i sistemi, ma il quadro generale di riferimento rimane lo stesso. Nel mio lavoro mi trovo spesso a combattere con chi non possiede le basi, i fondamenti (l'uso della lima, per esempio). Ancora oggi uso alcuni materiali didattici e manuali, che ho imparato a utilizzare nella FP.

Negli anni mi sono iscritto a diversi percorsi di aggiornamento (Katia, Cad, etc.) finanziati dal FSE. Ho partecipato e penso continuerò a partecipare a queste iniziative, sia perché capisco che servono per stare al passo con i tempi, sia perché sono gratuite.

Per svolgere il mio ruolo credo sia necessario possedere una certa autorevolezza, cioè la capacità di dimostrare a chi dipende da me che sono in grado di fare ciò che chiedo a loro e che sono all'altezza del compito che i miei sottoposti devono svolgere. Una seconda caratteristica necessaria è quella di riconoscere e capitalizzare le esperienze degli altri (non bisogna essere presuntuosi). Infine è necessario saper decidere e prendersi responsabilità.

Ai giovani che frequentano oggi la FP (ne ospito alcuni nell'azienda in cui lavoro) suggerisco di curare la presa in carico del proprio percorso di formazione, di non partecipare alla FP in modo passivo – “faccio quello che mi chiedono di fare” –, ma cercare di ‘metterci l'anima’, di affrontare con grinta questo momento della propria vita.

4. Possedevo un'ottima abilità manuale

Mi presento attraverso il mio percorso di FP:

- Anno di iscrizione al corso: 1985
- Anno di conseguimento del titolo: 1987
- Tipologia del corso: biennale
- Centro/Ente di formazione: Mario Enrico
- Località: Torino
- Qualifica ottenuta: Attrezzista Meccanico
- Mansione lavorativa attuale: Operaio Specializzato Capotecnico

Ho scelto di frequentare un corso di FP su consiglio dei miei genitori e degli insegnanti della scuola media: avevo uno scarso interesse per le materie teoriche, ma possedevo un'ottima abilità manuale e una discreta passione per la meccanica.

Durante i miei due anni al Mario Enrico di Torino penso di aver acquisito specifiche competenze tecniche legate alle lavorazioni alle macchine utensili e di aver imparato il rispetto delle procedure. Ho ottenuto una buona base di partenza per iniziare a lavorare in aziende metalmeccaniche e il percorso che ho fatto ha contribuito alla mia crescita umana e professionale, soprattutto nel lavoro in équipe e nel rispetto delle regole.

L'aver acquisito una buona preparazione tecnica e discrete competenze relazionali mi ha dato ampie possibilità in aziende metalmeccaniche. Oggi lavoro come capofficina ed è in previsione un avanzamento di carriera: per il mio ruolo sono importanti autorevolezza, competenza professionale e disponibilità. Per la propria crescita professionale penso siano importanti la passione per il lavoro e la capacità di approfondire e aggiornare le competenze tecniche in relazione all'innovazione tecnologica.

Se mi chiedono un giudizio sul percorso di formazione che ho seguito, rispondo che sono stati ottimi gli aspetti tecnico-operativi, ma che sarebbe necessario ridurre le materie teoriche o, comunque, finalizzarle alla qualifica professionale.

5. Non sono uno che si accontenta facilmente

Sono arrivato alla scuola professionale Casa di Carità Arti e Mestieri di Torino nel 2004, dopo aver frequentato in precedenza altri due istituti superiori. Ho iniziato al Peano per 2 mesi e successivamente sono passato allo Zerboni³¹, dove ho seguito fino alla seconda. Proprio da queste due esperienze mi sono accorto che quell'ambiente di studio non faceva per me: io volevo frequentare un corso per imparare un mestiere per poi andare a lavorare. Da qui, l'idea di iscrivermi alla Casa di Carità. Ho conseguito la qualifica triennale di Costruttore su MU nel 2007.

Tutti i docenti che ho avuto mi hanno trasmesso capacità tecniche, ma anche un messaggio personale, come ad esempio: pignoleria e passione nel lavoro, umanità, comprensione, etc. Gli insegnanti sono sempre stati molto seri ed esigenti, ma anche comprensivi e disponibili a un rapporto personale. Durante i miei anni di formazione ho acquisito atteggiamenti lavorativi, quali la voglia di fare, la dedizione, la grinta e l'ambizione, che mi sarebbero tornati utili negli anni successivi.

Oggi sono impiegato in un ambito un po' diverso da ciò per cui ho studiato – sono, infatti, un Tecnico di laboratorio settore metalmeccanico (navale) – ma, allo stesso modo, mi servono la dimestichezza con gli strumenti meccanici, la manualità e la capacità di fare operazioni non uguali, ma simili a quelle che ho imparato nella FP. Continuano ad essermi utili la precisione, il rispetto dei tempi di esecuzione e l'abitudine a programmare il ciclo di lavoro. Nella mia professione servono, inoltre, capacità di concentrazione, di controllo e verifica, e (molta) pazienza.

Sono soddisfatto di come sta procedendo la mia crescita professionale e personale, anche se non sono uno che si accontenta facilmente. Lavoro da 3 anni, ma ogni giorno colgo esperienze sempre nuove, sia come persona, sia come lavoratore. Credo comunque di essere solo all'inizio del mio percorso, e ho ancora molta voglia di imparare.

Se guardo la mia azienda e l'ambito in cui lavoro, credo di possedere le competenze di base, quelle necessarie per svolgere la mansione che mi è affidata. La cosa che mi rende più contento è che so adattarmi a diverse macchine e lavorare in diversi contesti.

Io sono un tipo abbastanza ambizioso, ma credo di non avere ancora tutte le competenze necessarie per seguire le mie ambizioni. Vorrei ricoprire ruoli in cui il livello di responsabilità e di autonomia è più alto di quello che ho ora. Per me la soddisfazione nel lavoro è direttamente collegata ai livelli di responsabilità. Ho già

31 Istituto Professionale Industria e Artigianato "Romolo Zerboni".



partecipato a diversi corsi aziendali, soprattutto legati alla sicurezza e ho intenzione di frequentare altri corsi in futuro: corsi che trattino più nello specifico delle tecniche che ora sto usando nell'azienda in cui lavoro (ora io sono in grado di operare, ma mi sembra di non avere le basi tecniche necessarie). Vorrei raggiungere una maggiore autonomia nell'ambito lavorativo in cui sono impegnato.

Pensando oggi alle mie competenze professionali e personali, mi sono reso conto che solo quando sono andato a lavorare le ho acquisite in modo più completo e sicuro. Credo che le competenze acquisite a scuola siano solo di base e non bastino per raggiungere un alto grado di professionalità. Un punto di forza della formazione è l'impegno a seguire tutti, a non lasciare indietro nessuno e a cercare di far migliorare tutti. Ai ragazzi verrei volentieri a raccontare la mia esperienza, ma cercherei anche di fargli capire che quello che stanno facendo nella FP è importante, anche se a volte sembra noioso o inutile, o una cosa che non mi servirà: a lungo andare quello che si fa nella FP è la base dalla quale si possono cercare di raggiungere le proprie ambizioni.

6. L'importanza della formazione continua

L'anno della mia qualifica è stato il 1995. Ho frequentato il corso biennale di Costruttore al banco ausilio di macchine utensili, indirizzo montatore manutentore, a Valperga, presso il Consorzio Interaziendale Canavesano per la FP (CIAC). Mi sono specializzato come Operatore e programmatore MU a Cuneo.

Ciò che mi ha spinto a seguire questo percorso è stata la voglia di acquisire le competenze teoriche e pratiche necessarie per entrare nel mondo del lavoro. In

particolare, al CIAC ho appreso le competenze tecniche da utilizzare nelle lavorazioni al banco e con le macchine utensili tradizionali, unitamente alla capacità di lettura e comprensione del disegno meccanico e degli schemi pneumatici finalizzati alla costruzione di parti meccaniche. Nella scuola ci è stato anche insegnato sia il rispetto per le norme antinfortunistiche, sia l'attenzione alla qualità del prodotto. I docenti usavano una certa durezza con noi, ma sempre con attenzione all'allievo e ai valori umani. Da loro ho imparato la cultura del lavoro ben fatto, la precisione e l'attenzione nel realizzarlo. Queste cose mi hanno aiutato a non considerarmi mai professionalmente arrivato.

Terminato il corso di qualifica, sono entrato subito in un'azienda metalmeccanica, dove ho potuto immediatamente applicare le competenze apprese. Mi sono reso conto che, a differenza di altri lavoratori anche più anziani, mi era molto più facile acquisire procedure ed effettuare autocontrolli sul mio operato.

Sia negli anni trascorsi all'interno dell'azienda metalmeccanica, sia negli ultimi anni di lavoro come ufficio acquisti, ho frequentato diversi corsi di aggiornamento professionale. Proprio grazie all'aggiornamento continuo ho potuto passare da un'attività lavorativa legata alla produzione a un ruolo più gestionale. Il mio nuovo incarico mi richiede: capacità relazionali e di lavoro in team, utilizzo di software gestionali, conoscenza tecnica in vari settori merceologici mirati alla valutazione della qualità e del costo di materiali o servizi richiesti. Oltre a ciò è necessario avere una buona capacità di negoziazione e di leadership.

Il percorso di formazione che ho concluso anni fa mi sta dando parecchie soddisfazioni sia nell'ambito professionale, sia in quello personale. In particolare, mi ha fatto riflettere sull'importanza della formazione continua, motivo per cui ho frequentato altri corsi fino a convincermi a riprendere gli studi. Quest'anno, a 34 anni, conseguirò il diploma di perito meccanico. L'acquisizione di un titolo di scuola media superiore pone le basi per un successivo sviluppo di carriera: ad esempio, diventare formatore sui corsi di obbligo di istruzione.

Ripensando alla scuola professionale, dico sicuramente che i laboratori, le attrezzature, i macchinari, la possibilità di svolgere stage presso aziende qualificate e, non per ultimo, l'organizzazione sono stati punti di forza. Un'ulteriore qualifica, che ho conseguito in quegli anni, è stata l'insegnamento e l'attenzione per le norme antinfortunistiche. Un neo: avrei voluto che vi fosse maggiore spazio alla cultura generale.

7. La FP: un trampolino di lancio nel mondo del lavoro

Nel 2003 a Torino, presso il CIOFS-FP Piemonte, ho frequentato un corso di un anno come Addetta ai lavori d'ufficio, un indirizzo che prevedeva materie come la contabilità, le paghe e diverse ore di informatica. Avendo cominciato proprio dalle basi, posso dire che per me l'esperienza formativa è stata una grande opportunità che mi consente, oggi, di essere impiegata in uno studio di consulenza del lavoro e di occuparmi di paghe e contributi. Nel mio impiego attuale sono importanti la serietà lavorativa, la puntualità, nonché la precisione e l'attenzione. Da un punto di vista più strettamente relazionale è necessaria la collaborazione e il rispetto tra colleghi e datore di lavoro.

Ho scelto la FP fondamentalmente per due motivi: dovevo assolvere all'obbligo scolastico e desideravo un rapido sbocco lavorativo. Non ho avuto la possibilità di studiare per motivi familiari, così, grazie al corso del CIOFS e a un po' di buona volontà, ho realizzato gli obiettivi che mi ero posta. La FP mi è servita come una sorta di trampolino di lancio nel mondo del lavoro; mi ha dato l'opportunità di arrivare oggi ad avere un posto più o meno sicuro, visto e considerato anche il periodo di crisi nel quale ci troviamo.

Nonostante siano passati un po' di anni da quando frequentavo le lezioni, ricordo ancora l'insegnamento che ho ricevuto dai formatori e dai coordinatori del CIOFS, sia dal punto di vista formativo-pratico, sia dal lato umano: i valori che ho appreso mi sono indispensabili nel corso della vita lavorativa.

Partendo dal presupposto che è stata un'esperienza molto positiva, avrei preferito che la durata del corso fosse più lunga, proprio perché ho trovato un metodo di insegnamento eccellente. Terminati gli studi, mi sarebbe piaciuto prendere l'ECDL (la patente europea del computer), ma non ho avuto la possibilità di farlo per problemi di tempo. Tuttavia, non escludo di farlo a breve, insieme a un'eventuale corso avanzato di paghe e contributi, qualora fosse previsto nel calendario dei corsi del CIOFS.

In futuro mi piacerebbe conseguire il diploma in ragioneria e poi, chissà, magari anche la laurea breve per poter diventare consulente del lavoro visto che, lavorando, ho la fortuna di poter unire lo studio alla pratica stessa.

8. Il tecnico informatico: mente aperta e nuove sfide

Mi presento attraverso il mio percorso di FP:

- Anno di iscrizione al corso: 2004
- Anno di conseguimento del titolo: 2004
- Tipologia del corso: annuale
- Centro/Ente di formazione: ASSOCAM Scuola Camerana
- Località: Torino
- Qualifica ottenuta: Tecnico gestione reti informatiche
- Mansione lavorativa attuale: Tecnico assistenza software hardware e reti

La scelta del corso si è basata principalmente sugli interessi e le conoscenze che avevo in precedenza e, inoltre, sul desiderio di colmare le mie lacune nel settore informatico. Seguendo il corso di formazione, oltre ad acquisire competenze tecniche utilissime per eseguire il lavoro che in seguito ho trovato, ho imparato a rapportarmi in modo migliore con un team di lavoro.

Durante l'anno di frequenza al corso ho incontrato docenti preparati e disponibili. Molto utili e più che adeguati i materiali e le attrezzature. In sintesi, direi che il corso è stato ottimo ed è altamente spendibile.

Nel mio lavoro sono essenziali la curiosità e una mente molto aperta ad apprendere, anche perché sono necessari aggiornamenti continui alle nuove tecnologie per poter far fronte ai nuovi problemi.

9. Oggi sono iscritto al primo anno di Università

Inizio col dire che oggi sono iscritto al primo anno di Università, alla Facoltà di Economia e Commercio. Penso che abbia contribuito a questa scelta l'esperienza molto positiva avuta negli anni delle scuole superiori.

Dal 2004 al 2007 ho frequentato i tre anni di FP al CIOFS PIEMONTE (in Torino), conseguendo la qualifica di Operatore ai servizi all'impresa: servizi gestionali. All'epoca avevo deciso di intraprendere questo tipo di percorso perché mi era piaciuta la presentazione che mi era stata fornita e pensavo mi avrebbe aiutato ad acquisire alcune capacità che personalmente consideravo molto importanti per il raggiungimento dei miei obiettivi.

In effetti, in quegli anni ho appreso non solo le tradizionali capacità previste dal corso, come lo svolgimento di casi concreti lavorativi o la compilazione di documenti

(fatture, dtt, ricevute bancarie, assegni, etc.), ma, grazie alle metodologie adottate e allo stage, sono riuscito a migliorare anche il mio modo di lavorare in gruppo. Questi sono tutti aspetti che mi avrebbero aiutato a trovare un impiego e mi sarebbero stati utili per gli anni successivi di studio. Penso che i tre anni frequentati presso il CIOFS-FP PIEMONTE abbiano inciso molto sul mio sviluppo, anche grazie ai docenti, ai compagni e al clima in cui si svolgevano le attività.

Per ciò che riguarda la mia carriera, prevedo che sarà molto positiva, soprattutto grazie al corso frequentato che mi ha fornito le basi per completare gli studi durante gli anni successivi.

10. Ho fatto una bella carriera... a volte ho rischiato, ma sono soddisfatto

Nel 1989 mi sono iscritto a un corso triennale per Montatore manutentore sistemi di automazione principalmente perché ero interessato all'elettronica/elettrotecnica. Ho scelto il CFP di Alba un po' per l'ottima fama della scuola e un po' per la scarsità di altre proposte formative simili sul territorio.

Le competenze elettroniche, elettrotecniche e di laboratorio che mi hanno trasmesso in quel periodo sono state sicuramente molto alte e, penso, superiori alle medesime erogate da altre scuole. La trasmissione delle conoscenze tecniche è stata molto concreta perché diversi formatori arrivavano da esperienze aziendali. Essi hanno saputo riproporci i saperi che erano richiesti dal mercato del lavoro locale e le modalità di approccio al lavoro stesso. Gli insegnanti sono stati dei modelli (anche di vita): ci davano spesso consigli; il loro approccio era molto diretto con noi.

Dal punto di vista personale il CFP è stata una bella esperienza: si viveva in un ambiente positivo, sia con i compagni, sia con i formatori. Penso che la scuola debba avere un ruolo importante nella crescita della persona non solo dal punto di vista tecnico e culturale, ma anche personale. L'istruzione professionale a me ha dato questo.

Ottenuta la qualifica, l'integrazione all'interno del mondo del lavoro è stata praticamente immediata, grazie soprattutto allo stage in azienda. Le basi della conoscenza tecnica che la scuola ci ha fornito sono state importanti all'inizio della mia 'carriera' e si sono sviluppate negli anni a venire con la pratica lavorativa.

Da allora ad oggi ho fatto una bella carriera: sono socio di un'azienda di automazione industriale (imprenditore) e mi occupo del settore commerciale. Per arrivare a questo traguardo a volte ho rischiato, ma sono soddisfatto. Sono contento soprattutto di aver saputo trasmettere in azienda la mia passione e di vedere un bel gruppo di collaboratori che vivono in un bell'ambiente e sono motivati al lavoro.

Svolgendo questa mansione, oltre a disporre di solide competenze tecniche, ho necessità di avere un buon approccio comunicativo col cliente. Purtroppo la scuola non mi aveva insegnato questo tipo di conoscenze più ‘umanistiche’. Nel mio ruolo, inoltre, è importante conoscere le lingue straniere e anche ‘conoscere il mondo’ per poter intrattenere una piacevole conversazione con l’interlocutore.

Attualmente alla scuola chiederei di essere più severa con i ragazzi, perché il lavoro richiede serietà. Ai nuovi iscritti consiglio di sfruttare l’occasione che viene loro offerta.

11. Insegnanti come titolari d’azienda

Ricordo volentieri gli anni della formazione dopo le medie. Alcuni aspetti mi sono rimasti impressi in modo particolare. Il rapporto personale con i miei formatori è fra questi bei ricordi: nonostante le classi fossero formate da 12-14 persone, a turno, gli insegnanti riuscivano a stabilire un rapporto umano con ciascuno di noi. Mio papà era un formatore della scuola ed è stato anche mio docente. Fra tutti gli insegnanti che ho avuto in quel periodo, uno, del terzo anno, è fortemente vivo nella mia testa: in classe aveva lo stesso atteggiamento di un titolare di azienda e ha insegnato a ciascuno di noi come ci si deve comportare nel mondo del lavoro. Richiedeva e otteneva il rispetto da parte di tutti e la serietà in ciò che si fa. Anche con i compagni il rapporto era buono, con loro ho costruito la mia prima ‘compagnia’ di amici.

Eravamo tutti iscritti al corso triennale di Conduttore di sistemi automatici tra il ’90 e il ’93 al CFP di Alba. Io volevo la qualifica soprattutto perché intendevo aumentare le mie possibilità di ingresso al mondo del lavoro.

Al CFP ho appreso l’abc nell’utilizzo delle MU (Macchine Utensili) e, durante lo stage, ho imparato a progettare con SW Cad (all’avanguardia per i tempi) utilizzando una macchina work-station imprestata alla scuola da un’azienda del territorio. Io sono stato formato appositamente sull’applicativo al fine di essere assunto.

La scuola mi ha dato le basi per poter entrare nel mondo del lavoro e le mie competenze sono cresciute attraverso l’esperienza successiva. All’inizio della mia attività ho fatto molta ‘gavetta’, spendendomi in mansioni diverse nella stessa azienda. Sono stato magazziniere, montatore, trasfertista e disegnatore; ho anche fatto i lavori che i colleghi più anziani si rifiutavano di fare. Ritengo che questo sia stato possibile perché la scuola mi ha fornito tutte le competenze meccaniche necessarie.

Da un punto di vista più personale, a scuola ho potuto vivere in un ambiente ‘protetto dalle cattive compagnie’ e crescere umanamente grazie al rapporto con i formatori.

Oggi sono un formatore Tecnico-progettista meccanico. La motivazione è fondamentale nel mio lavoro, anche perché, spesso, esso mi richiede sacrifici, come il doversi portare a casa le commissioni. Serve una personalità forte e, nel contempo, collaborazione con colleghi e dipendenti.

La formazione e l'aggiornamento continuo sono molto importanti per aumentare la concorrenzialità e il servizio e ritengo che aiutino a dare nuova linfa a quello che si fa. Attualmente sono iscritto a un corso di aggiornamento Cad 3D. Sono molto interessato a continuare la mia formazione tecnica, non solo per poter migliorare le mie competenze, ma anche perché mi interessa molto il settore in cui lavoro: sono un appassionato.

Attualmente non ho prospettive di avanzamento di carriera: sono titolare di piccola azienda di progettazione meccanica e penso di non poter avere di più. In ogni caso non sono un tipo che si ferma.

Alla luce della mia esperienza lavorativa, riguardando al percorso formativo svolto, ritengo che punti di forza del CFP siano:

- scuola a prevalenza pratica;
- stage in azienda (aiuta a far capire il mondo del lavoro);
- coesione del gruppo docenti.

Forse eravamo noi a non capire abbastanza l'importanza del corso, affrontando superficialmente argomenti difficili, seppur rilevanti. Ai nuovi iscritti suggerisco di affrontare le lezioni con entusiasmo: in breve capiranno l'importanza della formazione per entrare nel mondo del lavoro.

12. La scuola come crescita professionale e umana

La motivazione per cui ho scelto il corso di formazione Operatore Servizi all'Impresa: servizi gestionali ³² è stata essenzialmente la mia predisposizione per gli aspetti pratici delle tecniche contabili. Infatti, già nella scuola secondaria di primo grado mi sono reso conto di non essere particolarmente 'adatto' a contenuti esclusivamente teorici. Tra i criteri della mia decisione c'è stato anche il desiderio di prepararmi a intraprendere lavori d'ufficio, visto che dopo un percorso di FP si hanno molte

32 Percorso di tre anni, dal 2004 al 2007 a Rivoli.

probabilità di trovare lavoro. Inoltre, la scelta dell'Agenzia Formativa Salotto & Fiorito è stata motivata dal fatto che io e la mia famiglia avevamo appreso da diverse fonti che gli operatori di questa Agenzia Formativa si distinguevano per impegno e professionalità.

Le competenze che ho acquisito durante il percorso di formazione sono relative alle tecniche di segreteria (come, per esempio, comunicazione aziendale, corrispondenza commerciale, tecniche di archiviazione e due lingue straniere a livello commerciale – inglese e francese) e alle tecniche contabili (tecniche di rilevazione contabile, tecnica commerciale e mercantile, normativa civilistica e fiscale di riferimento, etc.). Nello specifico, una competenza tecnica che ritengo molto importante è quella dell'uso di un pacchetto applicativo per la contabilità.

L'approccio al lavoro che ho acquisito nel percorso di formazione si basa sulla serietà, sulla responsabilità, sull'onestà e sull'impegno nei confronti dei compiti che mi sono affidati. Ho imparato a pianificare le cose da fare secondo le priorità, a individuare eventuali problemi e a cercare strategie per la loro soluzione.

Molti docenti sono stati per me un modello di vita: in modo particolare ho apprezzato le loro modalità di instaurare relazioni educative con gli allievi, l'attenzione alla persona, la correttezza nella preparazione delle lezioni, la passione per l'istruzione e la formazione dei ragazzi. Le attività svolte che ritengo più significative nel mio sviluppo sono quelle legate alla crescita professionale, come Simulimpresa (una simulazione del funzionamento di un'impresa), alcune visite aziendali, lo stage e le esperienze improntate alla crescita umana e sulla formazione ai valori, come i campi scuola, gli itinerari storico-artistico-culturali e le iniziative extracurricolari di canto e recitazione. Non meno interessanti sono state le attività di volontariato parallele, come quelle presso un centro per persone senza fissa dimora a Torino o il campo di lavoro in una tendopoli abruzzese (appena dopo il terremoto!).

Sicuramente le competenze che ho acquisito sono risultate utili per quanto riguarda i vari lavori che ho intrapreso dopo la qualifica e anche nella prosecuzione degli studi per il conseguimento del diploma di Stato di ragioneria – IGEA.

La mia valutazione della scuola è positiva sia per la crescita professionale, sia per quella personale. In modo particolare, dopo l'esperienza del proseguimento degli studi all'istruzione secondaria di secondo grado, mi sono reso conto che nel percorso alla FP ho acquisito molteplici competenze tecnico-pratiche di cui la scuola di stato è carente, in quanto orientata verso saperi esclusivamente teorici.

Una delle criticità che ritengo rilevante è che tre anni non sono abbastanza per completare un percorso di crescita umana e professionale. Un suggerimento che

vorrei dare, quindi, non è rivolto ai nuovi iscritti ma alla scuola, in quanto sarebbe opportuno pensare al diploma professionale.

Ad oggi, dopo la qualifica e il diploma, mi sento motivato a continuare lavori part-time, ma anche a iscrivermi a un altro corso post-diploma nella FP (sempre al Salotto & Fiorito) unitamente, forse, alla frequenza di un corso universitario.

Sicuramente desidero un incremento della mia carriera e cercherò di impegnarmi per questo. Sono, però, consapevole che ci sono molteplici fattori non prevedibili che condizionano la crescita professionale di tutti noi e, quindi, credo sia difficile fare previsioni circa il proprio futuro lavorativo.

Nel percorso lavorativo e di studio che desidero affrontare, penso mi potranno essere di aiuto alcuni miei tratti di personalità: fortunatamente ho un carattere estroverso e conciliante e ritengo di saper esercitare un'influente leadership. Ho una buona attitudine operativa di 'front-office', mi sento capace nelle relazioni con la clientela e possiedo una dialettica sciolta. Penso anche di avere attitudine alla riflessione e quindi di riuscire nei lavori d'ufficio che richiedono attenzione e capacità di concentrazione.

13. La passione per la cucina

Mi sono iscritto all'Istituto Alberghiero di Acqui Terme nel 1985. All'epoca, il corso che avevo scelto si chiamava Apprendista Commissioni di Cucina e durava due anni.

Volevo fare il cuoco perché avevo la passione per la cucina e desideravo conoscere tutto il possibile legato al mondo della ristorazione. Naturalmente a scuola ho appreso le basi, mentre le 'astuzie' nel preparare piatti raffinati, la cura del dettaglio e la disciplina sono aspetti che ho capito solamente dopo, con la pratica.

Purtroppo, 'ai miei tempi' non esisteva ancora lo stage, che permette di fare esperienze lavorative pur essendo ancora in formazione. I ragazzi di oggi hanno molte più opportunità di conoscere metodologie diverse; possono entrare in contatto diretto con ristoranti e girare in paesi esteri, etc., ampliando così il loro bagaglio culturale. In ogni caso (e per fortuna), il direttore della nostra scuola, il sig. Pasquale Tosetto, ha sempre assistito gli allievi nell'inserimento nel mondo del lavoro. Anche grazie a lui sono stato assunto al Turin Palace Hotel: era il mio primo impiego!

Oltre al direttore, ricordo con affetto diversi insegnanti sia di materie pratiche, sia di discipline teoriche, persone eccezionali che mi hanno dato molto. Ad oggi mi ritengo fortunato e pienamente soddisfatto perché, anche sulla base delle conoscen-

ze acquisite in quei due anni di formazione, sono riuscito a fare lo chef in Italia e all'estero, in hotel prestigiosi a 4 e 5 stelle.

La mia mansione attuale è quella di *Executive Chef* a Villa Cipriani ad Asolo. Qui, come negli altri posti in cui sono stato, c'è bisogno di serietà, disciplina e senso del dovere sia nei confronti dei datori di lavoro, sia verso i collaboratori. Penso, inoltre, sia fondamentale essere dei buoni 'motivatori', soggetti, cioè, capaci a responsabilizzare il personale al fine di ottenere un buon servizio.

Da qualche tempo a questa parte ho avuto necessità di intraprendere nuovi percorsi di formazione: siccome mi occupo anche del Reparto F/B (*Food & Beverage*), sto imparando ad utilizzare nuovi strumenti informatici utili per le mie mansioni quali, ad esempio, Fidelio ed Opera.

Tra i 'sogni nel cassetto' c'è quello di diventare *Executive Chef* di Area (Venezia), dato che sono l'unico (e lo dico con un pizzico di orgoglio, perché sono piuttosto giovane) ad aver fatto lo chef in tre strutture importanti come Excelsior, Des Bains, e Villa Cipriani.

14. Ora sono impiegata in un ufficio

Nel 2004 ho preso la qualifica di Tecnico di automazione d'ufficio (annuale) presso l'agenzia FORAL di Casale Monferrato. Avevo voglia di cambiare e desideravo svolgere mansioni lavorative più qualificate e gratificanti rispetto al passato, così mi sono decisa a rientrare in formazione. In un anno di lezioni ho imparato ad utilizzare il pc e il pacchetto Office (conseguendo l'ECDL), insieme alle principali nozioni e pratiche dei lavori d'ufficio. Anche l'inserimento lavorativo durante lo stage aziendale è stato utile per impratichirsi.

Tutti i docenti hanno trasmesso il loro sapere in modo coinvolgente. In modo particolare l'insegnante di installazioni e configurazioni pc ha stimolato l'interesse a conoscere non solo il software, ma anche le procedure di manutenzione e l'hardware. Queste nozioni, in apparenza più 'tecniche', mi sono state d'aiuto durante la mia attività lavorativa successiva.

Valuto il corso che ho fatto in maniera più che positiva non solamente dal punto di vista didattico, ma anche sotto il profilo lavorativo. Infatti, grazie alla frequenza del corso stesso, ho avuto la possibilità di presentare curriculum come impiegata e trovare successivamente una collocazione.

In questo momento lavoro come impiegata a tempo determinato e spero in una trasformazione del contratto.

15. Ho scelto la professione di parrucchiere per signora

Ad oggi, nel 2010, sono quasi trent'anni che esercito la professione di parrucchiere per signora e sono molto soddisfatto del mio lavoro. L'attività che svolgo mi richiede un aggiornamento costante, essenziale per essere sempre al passo con le mode e i gusti che cambiano.

Già fin dalle medie desideravo qualificarmi in acconciatura: il mio sogno era quello di poter aprire un'attività in proprio. Penso di aver sempre avuto una spiccata creatività e una particolare attitudine a relazionarmi con le persone: questo mi ha aiutato nel mestiere che faccio.

Era il '74 quando ho avuto la possibilità di iscrivermi a un corso per acconciatori. Le lezioni erano tenute dalla Regione Piemonte e si svolgevano ad Alessandria. Nei locali della scuola ho appreso tutte le conoscenze teoriche e pratiche relative al mestiere che ho, ovviamente, ampliato e sempre aggiornato in seguito.

Ricordo in modo particolare l'insegnante di Acconciatura, all'epoca una professionista nel settore, che non solo mi ha insegnato le tecniche del mestiere, ma mi ha stimolato con la sua competenza ed eleganza. Posso azzardare che per me è stato un esempio lavorativo e umano.

Nel '75, a pochi mesi dalla fine delle lezioni, ho intrapreso un'attività in proprio, seguita negli anni da un'apertura di un secondo salone di acconciatura. Per il ruolo che ricopro, ritengo indispensabili: la manualità, la creatività, la capacità organizzativa e la 'discrezione'.

Dal 2006 sono anche docente nella FP presso FORAL (ad Alessandria): insegno nei corsi di prima qualifica per Operatore dei Trattamenti Estetici indirizzo Acconciatore. Mi gratifica molto lavorare con i giovani e poter trasmettere la mia competenza. È una soddisfazione personale assistere al cambiamento degli atteggiamenti e della manualità dei giovani durante i due anni di lezione.

Ai miei allievi consiglio sempre di apprezzare quello che la scuola mette a disposizione in termini di docenti e attrezzature (valide e con materiali di qualità), e di affrontare il corso con determinazione e serietà.

16. Il mio mestiere mette a dura prova la resistenza fisica

Nel 1996 ho ottenuto la qualifica triennale nel settore edilizio presso l'Ente Scuola CIPET di Torino. La scuola mi era stata suggerita da mio zio che qui aveva già frequentato un corso serale.

Nei tre anni al CIPET ho appreso diverse conoscenze nel settore delle costruzioni, come, ad esempio: fare le murature, intonacare, piombare gli spigoli, etc. In sintesi, mi sono state date tutte le basi che poi nella pratica non si ha tempo di imparare. Direi che circa il 70% delle competenze acquisite sono state spese nel cantiere negli anni di lavoro successivi alla formazione.

Oggi sono Assistente di cantiere, un mestiere che mette a dura prova la resistenza fisica. Per poterlo svolgere al meglio sono necessarie buone capacità di organizzazione e la conoscenza delle fasi di lavoro che vengono svolte durante tutto il cantiere. Sulla base del percorso fatto e dell'esperienza di questi ultimi anni ho pensato di poter creare la mia impresa, ma le condizioni attuali non lo consentono.

17. Un problema per l'immediato futuro

Mi presento attraverso il mio percorso di FP:

- Anno di iscrizione al corso: 2007
- Anno di conseguimento del titolo: 2008
- Tipologia del corso: annuale
- Centro/Ente di formazione: Scuola Camerana
- Località: Torino
- Qualifica ottenuta: Tecnico gestione reti informatiche

Mi sono iscritto a un corso di FP soprattutto perché ero interessato a una riqualificazione lavorativa. I docenti sono stati molto professionali con noi e, in generale, posso dire che l'esperienza è stata positiva. Il mio problema attuale è che non si prospettano molte opportunità nell'immediato futuro: ci sono troppe persone che ricoprono la mia figura professionale.

Ai nuovi iscritti consiglieri di partire con il corso di Tecnico Installatore Reti Informatiche e proseguire poi con Tecnico Gestione Reti Informatiche, per avere maggiori possibilità nel lavoro.



18. Il desiderio di una riqualificazione professionale

Nell'anno scolastico 2006/2007 ho conseguito il certificato di specializzazione tecnico (IFTS)³³ all'Agenzia Immaginazione e Lavoro di Torino. Ho frequentato il corso principalmente per due motivi: il desiderio di una riqualificazione professionale e un ampliamento delle competenze già in mio possesso. Per quanto riguarda il primo, devo dire di essere soddisfatto perché, grazie al corso, adesso sono un coordinatore di corsi di formazione e un insegnante di informatica. È stata la figura del docente tecnico di *networking* che mi ha spinto a scegliere la mia attuale professione.

Anche la seconda motivazione a fare il corso ha portato i suoi frutti: le lezioni hanno, infatti, giocato un ruolo fondamentale per l'ampliamento delle mie competenze tecniche e organizzative. Inoltre, la spendibilità delle conoscenze erogatate (ad esempio: teoria delle reti informatiche, funzionamento dei *router* e degli *switch*, sistemi operativi, nozioni di elettronica per le telecomunicazioni, etc.) è stata pressoché totale.

In sintesi, dunque, il percorso formativo era ben strutturato, sia nelle parti tecniche, sia in quelle 'trasversali'. Fondamentale, a mio avviso, la provenienza dal mondo del lavoro dei docenti tecnici.

In futuro mi piacerebbe approfondire le tematiche legate alle reti informatiche (nel corso frequentato erano impartite conoscenze di primo livello), anche perché ho

33 L'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (ISFT), già citata nei capitoli precedenti, è un canale formativo post secondario a carattere specialistico e parallelo a quello universitario, previsto nell'ambito del più ampio sistema della Formazione Integrata Superiore (FIS).

in prospettiva di diventare sistemista di reti senior e di occupare incarichi gestionali e di coordinamento delle risorse umane.

19. Mi piace l'idea di aiutare le persone a sentirsi più belle

Soltanto l'anno scorso ho terminato gli studi allo IAL CISL Piemonte di Novara. Ho scelto il percorso biennale per diventare Operatore dei Trattamenti Estetici perché mi piace stare a contatto con la gente e l'idea di aiutare le persone a sentirsi più 'belle'. Amo la cura della bellezza.

Subito dopo il corso sono stata assunta in un salone come apprendista.

Come ho detto, è da poco che ho finito gli studi e ho iniziato con la pratica: non so fare ancora tutto, ma una buona parte. Con i clienti sono professionale e solare.

Le materie trattate in classe sono state interessanti e, attualmente, ho la possibilità di mettere in pratica tutto ciò che ho imparato. Dovessi, però, rifare il corso, vorrei che gli argomenti fossero un po' meno concentrati e sviluppati in un periodo di tempo più lungo.

Mi sento cresciuta rispetto al mio primo anno di scuola: sono migliorata molto e su alcune cose ormai sono tranquilla. Per migliorare ancora, poco tempo fa ho deciso di frequentare un corso di specializzazione. Vorrei avere un'attività mia e inserire anche qualcosa per quanto riguarda la mansione di estetista.

20. La pratica per diventare acconciatrice

Ho scelto di fare il lavoro dell'acconciatore³⁴ perché è un mestiere che mi ha sempre attirato. Mi piace il fatto di poter rendere una persona più sicura del suo aspetto. Devo ancora imparare molto, ma posso ritenermi soddisfatta su quanto appreso fin d'ora nel corso di FP e nella pratica lavorativa.

Per me sono state importanti la sicurezza e la capacità dell'insegnante delle materie professionalizzanti a trasmetterci le nozioni di base nel campo dell'acconciatura (a partire dallo shampoo, all'applicazione del colore, al taglio, alla cura in generale del capello, etc.). Le lezioni erano molto concentrate e l'orario a volte molto pesante e impegnativo. In ogni caso, i docenti sapevano coinvolgere facendoci fare molta pratica e in più avevamo la possibilità di lavorare con vere clienti (e non solo su modelli con

³⁴ Presso il centro di FP IAL CISL PIEMONTE di Novara. Anno di conseguimento della qualifica biennale: 2009.

parrucche³⁵) che venivano nella scuola per farsi sistemare i capelli. Loro potevano commentare il tuo lavoro e ‘dire cosa non va’. Grazie a questo, anche quando sono in negozio, mi sento più sicura e meno timorosa nel relazionarmi con la cliente.

Bisogna saper essere professionali con le persone che entrano nel salone; poi seguono le gentilezza e la disponibilità. Inoltre, è importante essere poco invadenti e insistenti con loro: si deve cercare di ragionare con la cliente circa il taglio che potrebbe andare meglio, discutere sugli argomenti più disparati, ma, in ogni caso, è sempre preferibile non entrare nel privato.

Attualmente sto frequentando il corso di specializzazione per avere la possibilità futura di aprire un negozio in proprio. Di sicuro dovrò impegnarmi molto.

21. Spingersi sempre più in alto³⁶

Ho frequentato la Scuola Alberghiera di Agliano (ora Agenzia delle Colline Astigiane) negli anni 1988/1990, ottenendo la qualifica di Addetto sala/bar, con punteggio 80. La mia attuale mansione è *Assistant Director of Food & Beverage* presso The Portman Ritz Carlton Hotel di Shanghai (Cina).

Il mio lavoro consiste nell’assistere il mio diretto superiore e il direttore generale nel supervisionare quattro ristoranti (italiano, giapponese, cinese, buffet restaurant, con un bar e un bar-lounge).

E non solo, ma come leader devo guidare, assistere e insegnare ad altri manager e staff come prendersi cura degli ospiti, attività che va dal servizio, al modo di parlare col cliente, all’arte di assisterlo non solo rispetto alle richieste esplicite, ma nel saper ‘leggere’ i suoi desideri e cercare di andare oltre, a offrirgli insomma un’esperienza unica, che vada al di là del solito soggiorno, facendo sì che il cliente si ricordi di noi e quasi non possa farne a meno. Inoltre partecipo alla pianificazione dei nuovi concetti, menu e carte del vino. Nel tempo libero, come hobby vado a vedere altri locali e altre realtà per mantenermi sempre aggiornato su quello che succede attorno.

Il mio ruolo va oltre il servizio. Devo dedicare tanto tempo ai clienti e ancora di più al personale, assicurandomi che faccio il possibile per metterli in condizioni di rendere al meglio delle loro potenzialità e, ancor prima, individuare di ognuno le proprie capacità e debolezze, per poi aiutarli ad arrivare alla loro meta. Così facendo

35 A volte mancava il materiale nel laboratorio.

36 Testimonianza già pubblicata in *Ristorazione e cultura del territorio. Il modello formativo dell’Agenzia delle Colline Astigiane di Agliano Terme*, a cura di Antonella Saracco (2008, Milano, FrancoAngeli).

ottengo un personale contento e di conseguenza dei clienti soddisfatti. Non è facile, e di certo bisogna investire parecchie energie.

Al tempo della scuola, sì che si stava bene, mi viene da dire: pochi pensieri, in confronto! Prima di tutto, rispetto a quei ricordi, vorrei fare una premessa: non so che cosa disponga ora la legge italiana, ma è veramente difficile dover scegliere a dodici anni che cosa fare da grande.

Se non è passata una legge, bisognerebbe far sì che i ragazzi andassero a scuola fino a diciott'anni, in modo da scegliere dopo che cosa fare. Allora avrebbero le idee più chiare. Comunque sono molto contento della mia scelta. Della scuola ricordo molto bene tutti i professori e Lucia Barbarino e ho ben presenti gli sforzi di tutti loro per farci capire il più possibile cosa volesse dire intraprendere questa carriera e prepararci ad affrontarla al meglio.

Purtroppo la scuola allora non offriva corsi di computer: quelli sì avrebbero potuto aiutarmi molto. Comunque ho ricevuto gli elementi fondamentali: proprio il tempo speso a studiare i vini e l'educazione alimentare. In più tutte le ore di pratica: queste sono servite a farmi le ossa e a prepararmi per gli anni avvenire.

Molto utili, inoltre, sono stati tutti gli extra che ho fatto durante i due anni di scuola: ogni volta erano esperienze che mi mettevano alla prova, in posti nuovi e in nuovi tipi di servizio.

Il passo più importante è certamente l'essere andato all'estero, in Irlanda, per alcuni mesi, tanto per avere una base di inglese, e poi a Londra. Questo è stato il momento più importante della mia carriera, perché per la prima volta mi ha veramente messo in contatto con il mondo dell'hotellerie di grande livello nei grandi alberghi che ancora oggi sono visti come i Numeri Uno al mondo, con servizi che allora per me era impensabile saper gestire.

È stata una bella realtà essere maître in un ristorante stellato a venticinque anni e da lì vedere l'apertura di altre possibilità sempre come maître di altri ristoranti stellati. Una grande esperienza è stata poi quella di andare nel Medio Oriente e ora in Cina a lavorare per una delle migliori Compagnie al mondo, di cui molti vorrebbero far parte, ma solo alcuni ce la fanno. Questo mi rende orgoglioso e lo sono ancora di più se considero che in sedici mesi sono riuscito a prendere questa promozione e mi rendo conto che pian piano continuo a scalare verso la vetta.

Alla base della mia preparazione, però, sono state importanti tutte le nozioni sui vini e sul servizio e fondamentale l'educazione molto severa dei miei genitori: come a tutti i ragazzi sul momento sembrava una seccatura, ma poi col passare del tempo ho capito e ringrazio. Sono stati i primi ad avermi insegnato il rispetto verso

gli altri e lo spirito di sacrificio: se si vuole qualcosa bisogna crederci e lavorare sodo per ottenerlo.

Ringrazio anche i professori che, malgrado non avessero a disposizione le risorse di oggi, facevano di tutto per darci buone competenze di base, sia nel servizio pratico, sia nelle nozioni dei vini e in quelle teoriche. E poi alcuni maître e chef coi quali ho lavorato: da tutti ho imparato qualcosa.

Ricordo Giampiero Saredi del ristorante Monte Sole, che mi ha aiutato proprio quando ero alle prime armi e Mauro Governato, ora *General Manager* al Four Seasons, che mi ha insegnato l'importanza del saper fare col prossimo e del contatto umano. E ora il mio capo, Jerome Colon, che non si accontenta mai e che pretende sempre di più: ma solo così si cresce. In questo settore si devono fare molte scelte: molto difficile, per esempio, è decidere se stare con la famiglia o andare lontano, alla scoperta di nuovi mondi e culture. Ho scelto di viaggiare e ne sono soddisfatto, perché così facendo sono sempre in contatto con gente di mondi, culture e modi di fare diversi.

L'esperienza è una delle poche cose che nessuno ci può rubare. La grande fortuna di spostarmi è che imparo qualcosa da ogni posto, da ogni situazione vissuta e dalle persone con le quali finisco per interagire. Bisogna solo avere la mente aperta a nuove cose e a nuove idee. Questo atteggiamento, poi, incide sulla propria persona, sul modo di vedere il mondo e di certo fa cambiare in meglio. Si è anche molto più propensi ad accettare le differenze degli altri e a tollerare diversi modi di pensare, anche se non conformi ai nostri.

Tra le motivazioni personali che mi hanno accompagnato in questo percorso, forse la più grande è il desiderio di non accontentarmi mai e di spingermi sempre un gradino più su. Solo così si migliora, con la voglia di imparare e di poter dire un giorno: "Ce l'ho fatta".

Prima di tutto vorrei dire a tutti quelli che intraprendono questa carriera di pensarci molto bene e di chiedere a se stessi quanto sono preparati a soffrire e quanto di quello che hanno sono disposti a sacrificare. Con ciò non voglio scoraggiare nessuno, ma il lavoro richiede molti, ma molti sforzi: le ore di attività sono tante e si è impegnati sempre quando tutti gli altri amici (famigliari inclusi) fanno festa.

Si rinuncia ai propri hobby, perché non c'è più tempo da dedicarvi e infine molte volte si sacrificano le relazioni perché l'altra persona, che fa magari un lavoro diverso, non capisce o non accetta il nostro stile di vita. Ai ragazzi, in particolare, direi: "Se dopo tutto ciò volete ancora continuare ad avviarvi a questa carriera, sappiate però che vi darà molto. Avrete modo di vedere il mondo, di conoscere altre persone com-

pletamente diverse da noi, con lingua, usi e costumi totalmente differenti. Si cresce molto anche come persona e si impara come avere a che fare con altri individui”.

Il fatto di conoscere e di saper apprezzare il proprio territorio è importante: specialmente quando sono all'estero, voglio imparare gli usi di quel Paese e conoscere il cibo e la storia e agli stranieri può interessare la mia (può essere un modo come un altro per legare e creare un rapporto).

Quando si è a scuola, invece, molte volte non si ha la minima idea di quello a cui si va incontro. Il fatto è che, nel mondo del lavoro, bisogna essere molto preparati. Al giorno d'oggi la gente gira il mondo, è informata e dà fastidio conversare con qualcuno che non ha la minima idea di cosa dice.

Nel percorso di formazione, molto importanti sono le nozioni tecniche di servizio, le conoscenze relative a cibo e bevande in genere, le nozioni di computer: queste, in particolare, non bastano mai. Bisogna inoltre conoscere le lingue, almeno le principali, il galateo e saperlo utilizzare a seconda del posto, del tipo di persone con cui si ha a che fare e dell'occasione. Infine, molto importante è saper comunicare, che comporta il “saper fare” con gli altri, la pazienza e il saper accettare le differenze che ognuno di noi ha. Queste ultime capacità sono essenziali soprattutto quando si ha a che fare con culture e religioni diverse. Il settore alberghiero è cambiato ed è in continua evoluzione. Un cuoco o un cameriere non sono più visti come servitori, ma come persone che si pongono alla pari con il cliente che sta di fronte. Bisogna però crederci e comportarsi come tali. Chi intende far carriera non deve però pensare che, più si va avanti, più si sale di grado, più diventa facile, anzi! Si guadagnano più soldi, è vero, ma a quale prezzo? Se si hanno più responsabilità, si deve essere a conoscenza di tutto ciò che succede nel mondo, in modo da saper affrontare qualunque tipo di conversazione. Insomma, consiglio questa attività solo a chi l'ama per davvero, perché se ci si impegna in un settore che, se piace davvero, non pesa e non diventa un obbligo, ma un modo di vita.

Il fatto di provenire da una regione come il Piemonte, in cui al vino è rivolta quasi una ‘devozione’, mi ha aiutato inoltre a conoscere il mondo dell'enologia fin da giovane e ad appassionarmi a tale ricchezza. Quando mi trovo all'estero, soltanto nel dichiarare la mia provenienza, mi viene riservato molto rispetto in onore dei grandi vini piemontesi. Recentemente sono stato insignito del *Wine Spectator Award*.

L'eccellenza della prestazione, a mio parere, si verifica quando veramente in una particolare situazione non si poteva fare di meglio e il cliente magari non si ricorda esattamente di ciò che ha mangiato o bevuto, ma della straordinaria esperienza e riconosce l'individuo come quello che ha reso possibile il tutto.

Una delle caratteristiche essenziali di questa professione è quella di essere positivi, di non farsi mai influenzare dai contesti negativi o da persone che hanno a cuore solo i propri interessi personali e non quello del gruppo col quale si lavora. L'onestà, la sincerità, il rispetto, l'integrità verso il prossimo e verso la compagnia per la quale lavoro per me sono principi fondamentali, insieme allo sviluppo delle attitudini umane.

Le più importanti? Non mollare mai, visualizzare la meta e mantenersi focalizzati sull'obiettivo.

5. Allegati

5.1. Allegato A: Questionario sui modelli socio-pedagogici per dirigenti e formatori

1. Centro/Ente di formazione
2. Località (es. Moncalieri, To)
3. Ruolo professionale
4. Generalità (facoltative)
5. Secondo Lei, qual è il ruolo e l'incidenza della formazione iniziale sul versante socio-economico nella nostra Regione?
6. Quale apporto offre il percorso formativo sul piano della crescita personale e sociale?
7. Quali motivazioni e attitudini personali L'hanno indirizzata e sostenuta nell'operare in tale ambito?
8. Quali aspetti socio-pedagogici caratterizzano il Suo modello di formazione?
9. Quali strategie didattiche ritiene più efficaci, alla luce della Sua esperienza?
10. A quali figure e/o teorie ha fatto e fa riferimento nella Sua pratica professionale?
11. Nella Sua esperienza, ha potuto notare trasformazioni significative nei valori e nei contenuti della proposta formativa?
12. Quali cambiamenti ha potuto osservare nella risposta di apprendimento degli iscritti ai corsi?
13. Quali sono, secondo Lei, i punti di forza e le criticità dell'attuale erogazione di formazione in Piemonte?
14. Di fronte agli attuali cambiamenti economici e strutturali della società, quale ruolo può avere la formazione e come dovrebbero adeguarsi le offerte formative per rispondere alle esigenze dei rispettivi target di riferimento?

5.2. Allegato B: Questionario sui modelli socio-pedagogici per ex-allievi

1. Anno di iscrizione al corso
2. Anno di conseguimento del titolo
3. Tipologia di corso
 - Annuale (o di durata inferiore)
 - Biennale
 - Triennale
4. Centro/Ente di formazione
5. Località (es. Moncalieri, To)
6. Qualifica ottenuta
7. Attuale mansione lavorativa svolta
8. Motivazioni personali e criteri della scelta del corso di formazione
9. Competenze tecnologiche e atteggiamento lavorativo acquisito durante il percorso di formazione
10. Modelli di docenti o di professionisti, valori umani, stili di vita e di attività che hanno inciso sul proprio sviluppo
11. Valutazione complessiva rispetto alla propria crescita professionale personale
12. Spendibilità nella pratica lavorativa delle competenze acquisite
13. Motivazione a ulteriore formazione/aggiornamento nel proprio ambito lavorativo
14. Caratteristiche di personalità e attitudini operative essenziali per il ruolo che ricopre
15. Previsione di incremento della carriera in base al percorso effettuato
16. Punti di forza e criticità nel corso di formazione seguito ed eventuali suggerimento per i nuovi iscritti

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1986) (trad. it.), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma, GLF Editori Laterza.
- Carugati F., Selleri P. (2005), *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Chiosso G. (2007), *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo del primo '800*, Torino, Sei.
- (1997), *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La scuola.
- Dewey J. (1949)(trad. it.), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dolto F. (a cura di Catherine Dolto-Tolitch)(1998), *I problemi degli adolescenti*, Milano, Tea.
- Fornaca R. (1991), *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Goleman D. (2007)(ed. originale 1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Luciano A. (1999), *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*, Torino, Utet.
- Saracco A. (2008)(a cura di), *Ristorazione e cultura del territorio. Il modello formativo dell'Agenzia delle Colline Astigiane di Agliano Terme*, Milano, FrancoAngeli.









Schede descrittive delle agenzie formative

di Piero Martina e Antonella Saracco

Vengono qui inserite le schede di presentazione di alcune agenzie formative attive sul territorio piemontese, con le informazioni relative all'evoluzione storica di ogni ente e le proposte corsuali in atto e in prospettiva.

Occorre precisare che i seguenti profili non rappresentano l'universo delle agenzie di formazione piemontesi, ma corrispondono agli enti oggetto dell'indagine quantitativa i cui dati sono stati raccolti ed elaborati nei capitoli 6, 7 e 8 del presente volume.

Si ringraziano tutti coloro che hanno risposto a questa iniziativa.

ELENCO DELLE AGENZIE FORMATIVE

1	AFP DRONERO	18	EFAP
2	AGENFORM	19	ENAIP
3	APRO	20	ENFAP
4	ASSOCAM SCUOLA CAMERANA	21	ENGIM
5	CEBANO	22	EUROQUALITA'
6	CESMA	23	FEYLES
7	CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI	24	FORAL
8	CFPP CASA DI CARITÀ ONLUS	25	FORCOOP
9	CIAC	26	FORMEDIL
10	CIOFS	27	FORMONT
11	CNOS	28	IAL
12	COLLINE ASTIGIANE	29	IMMAGINAZIONE LAVORO
13	CONSORZIO ACQUI TERME	30	SALOTTO & FIORITO
14	CONSORZIO VCO	31	SCUOLE TECNICHE SAN CARLO
15	COREP	32	TEXILIA
16	COVERFOP	33	TUTTOEUROPA
17	CSEA		

LEGENDA SIMBOLI ACCREDITAMENTO

FORMAZIONE

MA	MACROTIPOLOGIA A - obbligo formativo
MB	MACROTIPOLOGIA B - formazione superiore
MC	MACROTIPOLOGIA C - formazione continua

tap	tipologia apprendistato
tad	tipologia formazione continua a domanda individuale
td	tipologia disagio
th	tipologia handicap
tfad	tipologia formazione a distanza

ORIENTAMENTO

Io	Informazione orientativa
Fo	Formazione orientativa
Co	Consulenza orientativa
Sil	Sostegno all'inserimento lavorativo

1. Informazioni generali dell'Ente

AFP DRONERO

Denominazione Ente **AZIENDA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Natura dell'Ente Società Consortile a Responsabilità Limitata di natura mista (pubblica e privata)

Anno di costituzione 1998

NOTE

S.c.a r.l., costituita con l'obiettivo di rispondere al bando regionale di privatizzazione dei CFP a Gestione diretta (art. 15 LR 63/85).

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP DRONERO (Cn)**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 390

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

L'inizio dell'attività risale al 1954, quando viene costituito il Centro di Addestramento al Lavoro (CAP) sotto l'egida dell'ENAP. Successivamente, nel 1985, viene trasformato in Consorzio per la Gestione del CFP di Dronero.

Il CFP è specializzato in Meccanica, Elettrotecnica ed Elettronica (Corsi erogati nell'Obbligo Formativo) e in Automazione Industriale (Corsi post-qualifica e post-diploma).

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

CFP CUNEO

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

540

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Ex CFP di Cuneo della Gestione Diretta regionale confluito in AFP nel 1998, con l'obiettivo di rispondere al bando regionale di privatizzazione dei CFP a Gestione diretta (art. 15 LR 63/85). Il CFP è specializzato in servizi alla persona (Estetista - Acconciatrice). Il Centro eroga Corsi per OSS.

Denominazione CFP e luogo

CFP VERZUOLO (Cn)

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

480

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Ex CFP di Verzuolo della Gestione Diretta regionale confluito in AFP nel 1998, con l'obiettivo di rispondere al bando regionale di privatizzazione dei CFP a Gestione diretta (art. 15 LR. 63/85).

Il CFP è specializzato in Saldocarpenteria, Meccanica d'auto (Corsi erogati nell'Obbligo Formativo) e in Controllo Numerico (Corsi post-qualifica e post-diploma).

2. Informazioni generali dell'Ente

AGENFORM

Denominazione Ente **AGENZIA DEI SERVIZI FORMATIVI DELLA PROVINCIA DI CUNEO**

Natura dell'Ente Consorzio

Anno di costituzione 2001

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **SEDE CENTRALE CUNEO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 15

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede centrale dell'Agenzia ospita gli uffici di direzione generale e amministrativa, di segreteria didattica e amministrativa, e di progettazione, che svolgono le principali funzioni di gestione e coordinamento. Sono presenti inoltre locali per attività di formazione (corsi, seminari, incontri). La sede di Cuneo gestisce direttamente tutte le sedi formative occasionali e coordina le attività didattiche svolte presso le altre sedi operative.

Denominazione CFP e luogo

**ISTITUTO LATTIERO- CASEARIO
E DELLE TECNOLOGIE AGROALIMENTARI
MORETTA (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

42

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Sorto nel 1990 come Centro di Formazione nel settore Lattiero-caseario, per poi rivolgersi a tutto il comparto agroalimentare, deve la sua creazione all'impegno dell'AGENFORM e al sostegno di Regione Piemonte (Assessorati Formazione Professionale e Agricoltura), Provincia di Cuneo, Comune di Moretta e Camera di Commercio di Cuneo. L'Istituto si trova all'interno del complesso del Santuario della Madonna del Pilone (XVII sec.), una struttura riqualificata in modo funzionale per le attività formative, che viene oggi utilizzata in comune con l'INOQ (Istituto Nord Ovest Qualità) e con la Facoltà di Medicina Veterinaria-Università degli Studi di Torino, per i Corsi di specializzazione post-laurea in Patologie Suine e in Igiene degli alimenti. L'attività didattica si svolge in aule e laboratori attrezzati per l'analisi (chimica e microbiologica) e la trasformazione alimentare, tra cui il caseificio sperimentale e il nuovo salumificio didattico. Il complesso dispone inoltre di una foresteria per gli studenti (camere doppie e triple, cucina, lavanderia). L'Istituto, oltre alle attività formative, si dedica a numerosi progetti di consulenza e assistenza tecnica nel settore ed è sede dell'Agenzia piemontese di consulenza casearia alle aziende agricole.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**CENTRO EUROPEO DI MODELLISMO INDUSTRIALE
SAVIGLIANO (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

36

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il Centro Europeo Modellismo Industriale nasce nel 1998 dalla stretta collaborazione tra l’Agenzia dei Servizi Formativi della Provincia di Cuneo – oggi Consorzio – e l’ANFIA (Associazione Nazionale fra Industrie Automobilistiche) come ‘scuola’ che potesse rispondere, formando nuovi operatori della modellazione, ai fabbisogni occupazionali di molte aziende del settore Auto e carrozzeria. Il Centro di -Formazione venne creato presso i locali messi a disposizione dal Comune di Garessio con il contributo di Provincia di Cuneo, Camera di Commercio di Cuneo e Fondazione CRT. L’allestimento della sede con laboratori e strumentazione per la lavorazione dei materiali da modellazione ha permesso fin dal primo anno una formazione pratica specialistica. Tale impostazione si è rafforzata con la nuova localizzazione a Savigliano, avvenuta grazie all’impegno dell’Amministrazione Comunale. Oggi la nuova sede è fornita di aula didattica e informatica, e di laboratori per la modellazione in legno, gesso, resine e clay. È inoltre presente una cucina con spazio-mensa a disposizione degli studenti.

Denominazione CFP e luogo

**SCUOLA MALVA ARNALDI
BIBIANA (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

12

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La Scuola è un ente morale nato nel 1931 dal lascito testamentario dei coniugi Liborio Malva e Virginia Arnaldi, con lo scopo di “migliorare e intensificare la coltivazione delle nostre terre con l’istruzione nei primi e più rudimentali principi di agraria e di educazione morale, associando alla teoria esercitazioni pratiche, specialmente di concimazione, innesto, potatura e coltura di piante fruttifere e manutenzione di strade campestri” (art. 1 dello Statuto originario).

Presso la sede, recentemente restaurata e ampliata, vengono oggi svolte iniziative di ricerca, sperimentazione, divulgazione e formazione. I sei ettari di terreno che circondano la struttura accolgono un importante conservatorio delle biodiversità agrarie piemontesi (varietà tradizionali di mele, pere, castagne e vitigni piemontesi) e permettono la realizzazione di attività didattiche e dimostrative sulle tecniche colturali. I Corsi si svolgono in aula e in campo e, grazie ai laboratori di lavorazione dei prodotti agricoli e di vinificazione, possono prevedere approfondimenti sulle trasformazioni alimentari.

La Scuola MALVA ARNALDI è inoltre sede del CRAB - Centro di Riferimento per l’Agricoltura Biologica, del Consorzio PINFRUIT per la tutela e la valorizzazione della frutta pinerolese, e delle associazioni di tutela delle “antiche mele piemontesi”, della “patata di montagna della Provincia di Torino” e degli “antichi mais piemontesi”.

3. Informazioni generali dell'Ente

APRO FORMAZIONE

<i>Denominazione Ente</i>	APRO FORMAZIONE
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile a Responsabilità limitata
<i>Anno di costituzione</i>	1997

NOTE

S.c.a.r.l., costituita con l'obiettivo di rispondere al bando regionale di privatizzazione dei CFP a Gestione diretta (art. 15 LR 63/85).

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP DI ALBA (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 390 Obbligo d'Istruzione; oltre 2.500 Direttive varie (Occupati, FCI, Fondimpresa, Apprendistato, etc.).

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP costituito dalla Regione Piemonte nel 1958. Alla fine degli anni '50, la città di Alba, ad economia agricola e con qualche riverbero di natura commerciale, si stava trasformando in una città particolarmente viva, attiva, intraprendente, tanto da non avere la pari con le consorelle del Basso Piemonte. Don Giovanni Battista Gianolio, giovane cappellano di fabbrica, vicino a quei giovani contadini di Langa che si stavano trasformando in operai delle nascenti industrie, comprese ben presto che i ragazzi di questa terra non dovevano vivere subordinati agli operai specializzati che venivano da Torino, o da altre parti, ma essere messi in grado di costruire una loro identità di maestranze qualificate all'interno delle fabbriche albesi, facendo crescere un capitale umano locale al servizio delle aziende e dando a queste ultime la possibilità di contare su personale locale di buona qualificazione.

Il 2 gennaio 1958 quel giovane cappellano del lavoro diede vita al CFP Alba, nel decennio dal '50 al '60, conobbe un periodo di grande splendore. Le fabbriche crescevano a un ritmo impressionante, i giovani albesi e di Langa si specializzavano nella meccanica e nell'elettrotecnica e diventavano a loro volta artefici dello sviluppo.

Denominazione CFP e luogo

CFP DI BAROLO (Cn)

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

Attualmente chiusa per ristrutturazione. Riaprirà a settembre 2010.
Si prevedono circa 80-100 corsisti.

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP costituito dalla Regione Piemonte nel 1981. Prima degli anni '80, molti comuni dell'albese cercarono di ottenere dalla Regione un Centro di Formazione per lo sviluppo dell'enogastronomia. Fu proprio Barolo a vincere la partita, anche perché poteva vantare un nome conosciuto nel mondo, una sede di grandissimo prestigio, come il Castello della Marchesa Giulia Falletti Colbert e soprattutto perché, essendo vicina ad Alba, la Regione poté contare, ancora, per la direzione, sulla figura di don Battista Gianolio. Al fine di confrontare le idee sino ad allora maturate e definire gli indirizzi ultimi da adottarsi il giorno 7 aprile 1981, fu indetta in Barolo, una qualificata riunione, cui parteciparono rappresentanti della Regione Piemonte, della Provincia di Cuneo, della Camera di Commercio di Cuneo, del Comprensorio di Alba-Bra, dei Comuni limitrofi, della Città di Alba, degli organi scolastici, delle associazioni professionali (commercianti, albergatori, cuochi, sommelier), delle organizzazioni sindacali, delle associazioni culturali e turistiche. Nell'anno formativo 1982-1983 si avviarono i primi percorsi biennali di qualifica del settore: Addetto Sala/Bar e Addetto Cucina.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP DI CANELLI (At)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

110 Obbligo d'Istruzione; oltre 300 Direttive varie (Occupati, FCI, Fondimpresa, Apprendistato, etc.).

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP costituito da APRO nel 2000 per colmare il fabbisogno inevaso di formazione professionale per l'avviamento al lavoro sia per il terziario, sia, in particolar modo, per il distretto enomeccanico della Valle Belbo, traino e fiore all'occhiello dell'economia del Sud Astigiano. Con i Corsi di Impiantista elettrica civile e industriale e i Corsi di Progettazione rivolti al settore Enomeccanico, APRO Canelli rappresenta un riferimento indispensabile per le aziende locali.

4. Informazioni generali dell'Ente

ASSOCAM SCUOLA CAMERANA

Denominazione Ente **ASSOCAM SCUOLA CAMERANA**

Natura dell'Ente Associazione

Anno di costituzione 1960

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **ASSOCAM SCUOLA CAMERANA
TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MC	tap	tad
----	-----	-----

N° allievi medi anno 500

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

ASSOCAM SCUOLA CAMERANA, agenzia formativa dell'AMMA, Unione Industriale e Camera di Commercio di Torino, opera dal 1960 con l'obiettivo di fornire un concreto contributo allo sviluppo delle competenze professionali di personale occupato e non occupato (giovani e adulti). Prevalentemente svolge attività di formazione professionale nelle aree della sicurezza sul lavoro e delle tecnologie applicate ai processi produttivi, in particolare tra quelle di più diffuso interesse sul territorio: lavorazioni meccaniche con ausilio di macchine utensili tradizionali e a controllo numerico, informatica industriale (tecniche Cad, Cam e reti informatiche), costruzione stampi, saldatura, oleopneumatica elettromeccanica, automazione industriale e informatica gestionale. Le azioni formative sono caratterizzate da percorsi integrati tra teoria e attività pratica svolta in laboratori dotati di attrezzature normalmente utilizzate nelle realtà operative. La progettazione dei percorsi di apprendimento, l'erogazione dei corsi e il processo di valutazione costituiscono le principali fasi dell'attività formativa realizzate nell'ambito di un sistema Qualità certificato UNI EN ISO 9001:2000.

ASSOCAM SCUOLA CAMERANA è accreditata dalla Regione Piemonte ai fini dello svolgimento delle attività formative con finanziamento pubblico ed è sede d'esami per il conseguimento delle abilitazioni professionali in saldatura (UNI EN 287) e della patente europea per l'uso del computer (ECDL) e della patente europea della Qualità (EQDL). L'attività istituzionale della Scuola è rappresentata dalle azioni di formazione permanente per lavoratori occupati, finalizzate a soddisfare esigenze individuali di crescita professionale e svolte attraverso dei Corsi gratuiti in orario serale e/o pre-serale. Nell'ambito della formazione iniziale, la Scuola offre specifici percorsi formativi, in parte rivolti a persone disoccupate e svolti in integrazione con esperienze di permanenza nelle realtà operative (stage aziendale) per migliorarne la finalizzazione all'occupazione; in parte rivolti a neoassunti in apprendistato e svolti in alternanza con la formazione aziendale. Un ulteriore canale di attività è costituito dall'erogazione di moduli formativi normalmente di breve durata, rivolti a soddisfare specifiche esigenze di formazione continua proveniente dalle aziende del territorio per la formazione di personale operativo nell'area delle tecnologie applicate, delle abilitazioni professionali e della sicurezza.

5. Informazioni generali dell'Ente

CFP CEBANO-MONREGALESE

Denominazione Ente

**CENTRO FORMAZIONE PROFESSIONALE
CEBANO-MONREGALESE (Cn)**

Natura dell'Ente

Società Consortile a Responsabilità Limitata di natura mista
(pubblica e privata)

Anno di costituzione

1999

NOTE

Il Centro di Formazione Professionale Cebano-Monregalese S.c.a r.l. è un ente pubblico-privato fortemente voluto dalle Amministrazioni locali e dalle principali Associazioni di categoria del territorio. I soci fondatori sono:

- per la componente pubblica la Provincia di Cuneo, i Comuni di Mondovì, Ceva, Priola, Garessio, Ormea, le Comunità Montane del Monregalese, del Cebano e dell'Alta Val Tanaro;

- per quanto riguarda la parte privata, l'Unione Industriale di Cuneo, la Confartigianato di Cuneo, l'Unione del Commercio del Turismo e dei Servizi della Provincia di Cuneo, oltre a circa 30 Aziende private industriali, artigianali, commerciali e di servizi del Cebano e del Monregalese.

La mission della società è sviluppare azioni di formazione professionale e di orientamento e attuare politiche attive del lavoro finalizzate all'inserimento e al reinserimento lavorativo e alla riqualificazione dei lavoratori per rispondere alle esigenze di sviluppo economico, sociale e culturale del territorio di riferimento.

Questi obiettivi sono perseguiti tramite la gestione integrata di strumenti, quali: informazione, ricerca, assistenza, insegnamento e consulenza.

Il CFP progetta ed eroga corsi di formazione iniziale, post qualifica, post diploma, post laurea e di formazione continua nei settori dell'industria, dell'artigianato, del terziario, dell'informatica, dei servizi alla persona e della pubblica amministrazione. Gestisce attività di formazione finanziate dal Fondo Sociale Europeo in convenzione con i Ministeri competenti, la Regione Piemonte e la Provincia di Cuneo.

Vengono inoltre proposte e organizzate attività ad hoc su richiesta di singoli soggetti o di aziende pubbliche e private.

Denominazione CFP e luogo **CFP CEVA (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 1.600

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Nel 1953 nasce il CFP per iniziativa del Circolo ACLI di Ceva, con corsi serali relativi al settore Meccanico, rivolti a giovani disoccupati. La gestione del Centro nel 1956 viene assunta dall'INAPLI e hanno inizio i Corsi diurni per meccanici rivolti a giovani con l'obbligo scolastico assolto. Nel 1958 inizia anche l'attività di formazione nel settore Elettrico. Sette anni dopo si riscontra la necessità di dare inizio a Corsi diurni per Analisti Chimici. Nel 1970 si tengono i primi Corsi per Analisti Chimico-Clinici, che riscuotono ampia partecipazione e consenso. Nel 1972 la gestione del CFP viene trasferita direttamente alla Regione Piemonte. Nel 1984 viene a cessare l'attività di formazione nel settore Chimico per decisione regionale, mentre prosegue normalmente l'attività nei settori Meccanico ed Elettrico e viene introdotto il Corso di specializzazione nel comparto Automazione, rivolto ai giovani in possesso di attestato di qualifica professionale.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP MONDOVÌ (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 2.000

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Nel 1996 hanno inizio i Corsi diurni di II livello, relativi al comparto Informatico, rivolti a giovani diplomati e a disoccupati col solo obbligo scolastico assolto. Dal 1997 si sono attivate esperienze di integrazione tra il sistema di istruzione statale e il sistema della formazione professionale regionale, dando vita ai corsi definiti di III area (*ex-Progetto '92*), con istituti professionali di Ceva, Ormea, Mondovì e Fossano. A seguito dell'emanazione della LR 13 aprile 1995 n. 63 (art. 15), la Regione Piemonte ha promosso la costituzione di società consortili pubblico-private per la gestione dei CFP regionali. La gestione del CFP passa al Consorzio CFP Cebano-Monregalese S.c.a r.l., costituito il 24 Febbraio 1999, che opera con piena autonomia nella sede di Ceva e nella nuova sede di Mondovì, ampliando gli ambiti di attività in risposta al fabbisogno territoriale.

6. Informazioni generali dell'Ente

CESMA S.c.ar.l.

<i>Denominazione Ente</i>	CESMA
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile a Responsabilità Limitata
<i>Anno di costituzione</i>	1990

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	CESMA FORMAZIONE E CULTURA CUORGNÈ (To)		
<i>Accreditamento</i>	FORMAZIONE <table border="1"><tr><td>MB</td><td>MC</td></tr></table>	MB	MC
MB	MC		
<i>N° allievi medi anno</i>	50		

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CESMA è attiva nel Sistema di Formazione Professionale dal 1996 con una particolare vocazione alla formazione nel campo dei Beni Culturali e dal 1998 attiva a Castellamonte Corsi di specializzazione post diploma nel campo del Restauro. In oltre un decennio di attività, CESMA ha sviluppato importanti collaborazioni con l'Università degli Studi e il Politecnico di Torino per la realizzazione di Corsi IFTS nel campo dell'archeologia e dell'ambiente, con molti importanti Musei e Soprintendenze per le attività nel campo del restauro. Tra tutte si segnala la decennale collaborazione con i laboratori di Restauro di Pompei. Nel 2004 CESMA sposta la sua sede a Cuoragnè, dove tuttora continua le attività di formazione post diploma negli ambiti del Restauro, del Turismo, della Multimedialità e dell'Ambiente, senza tralasciare la Formazione continua. Per la particolarità e la peculiarità dei Corsi proposti, gli allievi CESMA hanno una provenienza molto varia, da ogni regione italiana.

7. Informazioni generali dell'Ente | **CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI** |

<i>Denominazione Ente</i>	CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI
<i>Natura dell'Ente</i>	Fondazione Onlus con promotori: - Associazione «Fratelli delle Scuole Cristiane» - «Unione Catechisti del SS. Crocifisso» - Curia Metropolitana di Torino
<i>Anno di costituzione</i>	1969 2008 (Fondazione)

NOTE

Ente senza fine di lucro con Soci: Associazione «Fratelli delle Scuole Cristiane» e «Unione Catechisti del SS. Crocifisso»

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>Anno di costituzione</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP TORINO (C.so B. Brin) Sede storica di CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI	1950	1150
CFP GRUGLIASCO (To) Sede storica di CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI	1974	250
CFP IVREA (To) Ex ISAP confluito in CASA DI CARITÀ nel 1997	1997	220
CFP SUSÀ (To) Ex ISTITUTO BANDA confluito in CASA DI CARITÀ nel 1998	1998	200
CFP CHIVASSO CASTELROSSO (To) Ex CASA DELLA GIOVENTÙ confluito in CASA DI CARITÀ nel 2001	2001	440
CFP GIAVENO (To) Ex ISTITUTO TECNICO paritario, confluito in CASA DI CARITÀ nel 2000	2000	440

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>Anno di costituzione</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP VENARIA REALE (To) Sede costituita direttamente da CASA DI CARITÀ	2000	360
CFP CITTÀ DEI RAGAZZI - TORINO Ex CITTÀ DEI RAGAZZI, confluito in CASA DI CARITÀ nel 1995	1995	100
CFP LANZO (To) Ex AIFOP di Lanzo dal 2005	2005	80
CFP NOVI LIGURE (AI) Ex Istituto Tecnico paritario, confluito in CASA DI CARITÀ nel 1997	1997	210
CFP OVADA (AI) Ex FICIAP di Ovada, confluito in CASA DI CARITÀ nel 1993	1993	320
CFP CRESCENTINO (Vc) Sede costituita direttamente da CASA DI CARITÀ	2007	40
CFP VERBANIA Sede costituita direttamente da CASA DI CARITÀ	2003	250
CFP PINEROLO (To) Ex AIFOP di Pinerolo dal 2008	2008	230
CFP ASTI Ex IAL, confluito nel 2010	2010	150
CFP AVIGLIANA (To)	2010	120
CFP TORTONA (AI)	2010	100

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC
----	----	----

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

8. Informazioni generali dell'Ente

| CFPP CASA DI CARITÀ Onlus |

<i>Denominazione Ente</i>	CFPP CASA DI CARITÀ
<i>Natura dell'Ente</i>	Associazione riconosciuta dalla Regione Piemonte dal 1992
<i>Anno di costituzione</i>	1974

NOTE

1974-1985: S. Maria delle Grazie (Ente nazionale); 1985-1997: Centro Formazione Professionale Piemontese (Società cooperativa); dal 1998 CFPP - CASA DI CARITÀ - Onlus.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP SALUZZO (Cn) Presente dal 1974-1993 La Castiglia; dal 1993 nuovo carcere La Felicina; dal 1991 anche corso esterno per semiliberi o art. 21	45
CFP VERCELLI Presente dal 1983	40
CFP NOVARA Presente dal 1980	25
CFP VERBANIA Presente dal 1986; dal 1990 anche Corsi esterni per target diversi	150
PCFP TORINO Presente dal 1976-1991 Le Nuove; dal 1991 Le Vallette	90
CFP IPM FERRANTE APORTI - TORINO Dal 1997 in ATS con FORCOOP ed ENIGM	70
CFP IVREA (To) Presente dal 1981	35

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

N° allievi medi anno

CFP ALESSANDRIA

Presente dal 1976 CR Don Soria; dal 1984 anche CC S. Michele

80

CFP ASTI

Presente dal 1988; dal 1994 presente anche a Montegrosso d'Asti (giovani a rischio e semiliberi)

45

CFP BIELLA

Presente dal 1990

25

CFP ALBA (Cn)

Presente dal 1990

25

CFP FOSSANO (Cn)

Presente dal 1974

40

Totale allievi

(di cui 540 con problemi di giustizia, pari all'80%)

670

Nota

Dal 1990 al 2009 sono stati effettuati 1.678 inserimenti in stage con borsa lavoro di detenuti semiliberi, in art. 21 o ex detenuti

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	Tap	Td
----	----	----	-----	----

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

9. Informazioni generali dell'Ente

CIAC S.c a.r. l.

Denominazione Ente **CONSORZIO INTERAZIENDALE CANAVESANO PER LA FP**

Natura dell'Ente Società Consortile a Responsabilità Limitata di natura mista (pubblica e privata)

Anno di costituzione 1997

NOTE

La Società Consortile CIAC nasce come evoluzione del CONSORZIO INTERAZIENDALE ALTOCANAVESANO PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE, costituitosi nel 1969 e modificato nel 1980 con l'entrata di soggetti pubblici a seguito del trasferimento della sede da Cuornè a Valperga.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo *N° allievi medi anno*

SEDE OPERATIVA CIAC P. CINOTTO - VALPERGA (To) 300

Ex CFP Consorzio Interaziendale Altocanavesano ENFAPI, capostipite della costituzione di CIAC.

SEDE OPERATIVA CIAC A. SADA - RIVAROLO C. SE (To) 500

Ex CFP Scuola Don Bosco, confluito in CIAC nel 1997

SEDE OPERATIVA CIAC D. NEGRO - CIRIÈ (To) 700

Ex CFP della Gestione Diretta regionale confluito in CIAC nel 1997 con l'obiettivo di rispondere al bando regionale di privatizzazione dei CFP a Gestione diretta (art.15 L.R.63/85).

SEDE OPERATIVA CIAC - IVREA (To) 50

CFP costituito da CIAC nel 2008

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

Denominazione Ente

CIOFS-FP REGIONE PIEMONTE

Natura dell'Ente

Associazione senza fine di lucro. Emanazione dell'Associazione Centro Italiano Opere Femminili Salesiane - FP

Anno di costituzione

1977

NOTE

L'Associazione ha profonde radici nel carisma e nella missione salesiana, nasce dalle scelte di Don Bosco e di Madre Mazzarello di occuparsi dei giovani del popolo dell'800, in un momento di crisi economico-sociale del Piemonte e dell'Italia. Raccogliendo l'urgenza di promozione sociale e culturale delle giovani donne a Mornese (piccolo centro in provincia di Alessandria), Madre Mazzarello intuisce l'opportunità e avvia laboratori familiari e artigianali. L'Associazione, nata nel 1967, accoglie le istanze dei Fondatori, che hanno fatto della salvezza dei giovani lo scopo della loro vita, aiutandoli a guadagnarsi onestamente il pane, favorendo l'opportunità di sviluppare competenze e di maturare valori umani e cristiani per un adeguato inserimento lavorativo.

CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane) è un ente giuridico riconosciuto con DPR del 20 ottobre 1967. Si ispira al progetto educativo dei salesiani e affonda le sue origini nella seconda metà del XIX secolo. Fu allora che Don Bosco stipulò il primo contratto di apprendistato della storia italiana e Maria Mazzarello avviò i laboratori artigianali per le giovani donne. San Giovanni Bosco fu un educatore eccezionale. La sua acuta intelligenza, il suo buon senso e la profonda spiritualità lo guidarono a creare un sistema di educazione che sviluppa tutta la persona: corpo, cuore, mente e spirito. Esso favorisce la crescita e la libertà, mentre mette il ragazzo al centro di tutta l'opera educativa. Per distinguerlo dal sistema repressivo di educazione prevalente nel IX secolo in Italia, egli ha chiamato il proprio metodo sistema 'preventivo', poiché intende prevenire la necessità della punizione, collocando il ragazzo in un ambiente in cui è incoraggiato, in modo da dare il meglio di sé. Si tratta di un approccio congeniale, amichevole e integrale all'educazione, che crea un clima in grado di 'trarre fuori' (ex-ducere) il meglio dal ragazzo, favorendone la completa e piena espressione di sé e aiutandolo ad acquisire atteggiamenti che lo guidino a scegliere ciò che è buono, sano, gioioso e fa crescere la vita.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

CENTRO DI ORIENTAMENTO E BILANCIO DELLE COMPETENZE BILCO G. MORELLO TORINO

Accreditamento

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

300

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale del CIOFS/FP Piemonte è un “luogo-risorsa” rivolto alle persone che hanno il desiderio di gestire il proprio percorso formativo-professionale per far fronte alle trasformazioni del mercato del lavoro nei diversi momenti storici. CIBC francesi (Centro Interistituzionale Bilancio delle Competenze) e dal 2005 è membro della Federazione Europea dei Centri di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale (www.fecbop.eu). Dal 2007 la sede BILCO ha ottenuto l’accreditamento anche dalla Regione Piemonte per l’erogazione di servizi orientativi e, nel gennaio 2009, ha conseguito la certificazione ISO 9001:2008.

BILCO offre i seguenti servizi di orientamento - percorsi di Bilancio delle Competenze rivolti ad adulti con esperienze lavorative recenti e significative che desiderano fare il punto sulle proprie competenze in vista della definizione e validazione di un progetto formativo-professionale nel medio-lungo periodo percorsi di Bilancio Professionale, svolti per conto della Città di Torino, rivolti a disoccupati con l’esigenza del reinserimento lavorativo nel breve periodo; percorsi di Bilancio Giovani, svolti in collaborazione con il Servizio Orientarsi della Provincia di Torino, rivolti a giovani di età compresa tra i 18 e i 22 anni in “transizione” dal contesto scolastico-formativo al mercato del lavoro o all’alta formazione; consultazione, libera o guidata, di materiale informativo inerente il mercato del lavoro, i Corsi di FP, i settori professionali e i servizi per il lavoro; colloqui di orientamento finalizzati a verificare la coerenza tra aspettative, motivazioni, risorse personali e possibilità offerte dal territorio di riferimento; laboratori tematici rivolti ad allievi, insegnanti, genitori, operatori della formazione e dell’orientamento professionale.

BILCO si distingue anche per l’impiego di strumenti innovativi, nati dall’apporto dell’Intelligenza Artificiale e della Psicologia Comportamentale, finalizzati alla valutazione e alla gestione delle competenze; l’implementazione di servizi di informazione e consulenza orientativa on-line (sportello orientativo virtuale, laboratori virtuali delle professioni, siti web per l’autoorientamento); l’aggiornamento della documentazione per il miglioramento delle pratiche orientative e delle competenze degli operatori; l’attività di ricerca e sperimentazione di nuove pratiche orientative divulgata nella Collana BILCO. Il *Portfolio delle Competenze* è la prima pubblicazione della Collana “I quaderni di BILCO” [Edizione - febbraio 2009].

Denominazione CFP e luogo

**CFP AUXILIUM
TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

300

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP AUXILIUM ha le sue origini nella seconda metà dell'Ottocento, quando nei primi decenni dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, in continuità con Mornese (la prima casa), quasi ogni opera sorgeva con l'oratorio e accanto un laboratorio familiare per insegnare alle giovani l'arte del cucito. In piazza Maria Ausiliatrice è sempre esistito un 'laboratorio' in cui le ragazze diventavano piccole sarte. Era un modo semplice per preparare la donna integralmente, capace di essere professionalmente utile a sé e agli altri. L'arte del cucito si frazionava in vari indirizzi: dal ricamo alla sartoria, dalla camiceria alla maglieria etc., secondo le esigenze delle giovani. Le esperienze si susseguirono nel tempo con modalità varie, fino all'applicazione della legge quadro 845 del 21/12/1978, che assegnava alle Regioni il compito di sostenere economicamente le attività di FP. Lo spostamento della sede, nel 1997, presso il palazzo della FP a Valdocco, in Via Maria Ausiliatrice 36, dotato di ampi e numerosi spazi, ha favorito uno sviluppo notevole nei settori Informatico, Gestionale, Abbigliamento, Socio-sanitario, Commercio e Alimentazione. Sul modello del laboratorio iniziato dalla giovane Maria Domenica Mazzarello e dall'amica Petronilla che, divenute Figlie di Maria Ausiliatrice, lo continueranno nella Casa Madre di Mornese e nelle varie comunità che sorgeranno, la Casa Maria Ausiliatrice di Torino, sorta nel 1876, lo promuove per le ragazze di Valdocco, come laboratorio di ricamo e di cucito. Il laboratorio 'a mano' si struttura in modo organico quale "Corso artigiano femminile di taglio e confezione". Il Corso è annuale e il taglio viene insegnato con metodo chiamato "Metodo Maria Ausiliatrice"; è sostenuto dall'Istituto, le cui suore prestano la loro opera gratuitamente. Nel 1973 la Regione Piemonte autorizza il Centro di Formazione Professionale AUXILIUM e ha inizio il Corso per Confezioniste in serie. Negli anni successivi al Corso base si aggiungono Corsi di specializzazione quali: Abbigliamento industriale, Modelliste, Indumenti per bambini.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP M. MAZZARELLO
TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 250

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP M. MAZZARELLO opera dal 1978 a Torino, nella zona del Parco Ruffini, ai confini con Grugliasco. È intitolato a Maria Mazzarello, la santa che ha vissuto al femminile l'amore di don Bosco per i giovani e ha fondato i primi laboratori artigianali per sarte. Dall'anno formativo 2001-2002, il Centro di Formazione Professionale MARIA MAZZARELLO è diventato sede autonoma. Il Centro ha attivato una positiva collaborazione con gli Enti locali, con numerose aziende e scuole e offre al territorio di Torino e della prima cintura Corsi di FP nei settori Industria (Abbigliamento), Terziario (Informatica gestionale, Servizi commerciali, Turismo) e Socio-assistenziale. Offre, inoltre, servizi di orientamento attraverso lo sportello a cui può accedere chi si trova in una fase di scelta scolastica o professionale e attraverso la collaborazione con le scuole, insieme alle quali progetta percorsi integrati finalizzati alla riduzione della dispersione scolastica. Dispone di una struttura che ben risponde alle esigenze dei Corsi e che può garantire, attraverso un'attenta scelta del personale docente, una valida formazione professionale e un buon contributo per lo sviluppo integrale dei propri utenti. Infatti, oltre alle attività formative professionalizzanti, il Centro di Formazione Professionale M. MAZZARELLO offre esperienze di socializzazione e di spiritualità, condividendo la ricchezza carismatica che caratterizza ogni ambiente salesiano. Nel Centro sono presenti il gruppo MGS (Movimento Giovanile Salesiano) e il Gruppo Ex-Allievi (www.exallivimazzarello.it) che, nei momenti più significativi della vita salesiana, convocano chi ha frequentato percorsi formativi a qualsiasi livello.

Denominazione CFP e luogo

**CFP IST. V. AGNELLI
TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

350

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP IST. V. AGNELLI opera con esperienza consolidata nella zona Mirafiori Nord di Torino, raggiungendo anche i Comuni della cintura; interagisce con Aziende, Associazioni, Studi Professionali, Scuole ed Enti del territorio, con la precisa volontà di erogare azioni formative e di orientamento a servizio di giovani e adulti, nei settori: Terziario (Informatica gestionale, Servizi commerciali), Commerciale, Agroalimentare, Turistico e Socio-educativo. Partecipa al Polo Agroalimentare della Provincia di Cuneo e alla Cordata degli IFTS del "Tecnico superiore dell'organizzazione e della gestione dell'impresa sociale". Offre, inoltre, servizi di orientamento attraverso lo sportello, a cui può accedere chi si trova in una fase di scelta scolastica o professionale e attraverso la collaborazione con le scuole, insieme alle quali progetta percorsi integrati finalizzati alla riduzione della dispersione scolastica e partecipa ai Progetti Scuola Formazione LAPIS (Laboratori per il Successo). Il CFP VIRGINIA AGNELLI sorge alla periferia di Torino e inizia la sua attività nel 1960, con i Corsi liberi di Stenografia e Dattilografia. Nel 1969, per venire incontro alle esigenze delle giovani della zona, si ottiene il riconoscimento dei Corsi da parte del Ministero del lavoro, con la qualifica Segretarie stenodattilografe. Nel corso degli anni le qualifiche professionali si modificano e variano in base alle esigenze del territorio e delle aziende. Con la realizzazione dell'adeguamento delle qualifiche da parte della Regione Piemonte, nel 1983 l'attività corsuale si realizza nella modularità per aiutare le nuove generazioni a conseguire una professionalità più vicina alla realtà aziendale in cui dovranno inserirsi. L'esperienza dello 'stage' è considerata dalle alunne arricchente in quanto si offre loro la possibilità di realizzare una maggior professionalità e l'occasione di una maturazione umana e sociale. Nel 1983/84 il Centro si apre anche ai Corsi per Diplomati.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**CFP IST. SANTA TERESA
CHIERI (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

350

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Chieri, situata a 15 km da Torino e a 316 m sul livello del mare, è la cittadina che offre a Giovannino Bosco, dal 1831 al 1841, un'ottima palestra (studente, garzone di bar, falegname, stalliere, sarto, pasticcere) che lo abiliterà al *Da mihi animas* per i giovani più poveri, per guidarli all'acquisizione di un mestiere con i Corsi Professionali. Le FMA, che dal 1878 svolgono la loro attività a favore della gioventù chierese, seguono la traccia del Santo Fondatore, come lui attente alle esigenze del territorio. Nel 1950 il mondo del lavoro chiede impiegate e dattilografe; nell'ottobre perciò si inizia un Corso festivo di preparazione all'impiego e due di Dattilografia, uno diurno e uno serale, per offrire a tutte le giovani la possibilità di partecipare. Dal 1960 al 1970 Chieri si ingrandisce, la popolazione aumenta e le piccole e medie aziende si moltiplicano; cresce la richiesta di personale preparato. Si iniziano i biennali per Segretarie stenodattilografe, desiderando offrire alle giovani una maggior preparazione e un più alto grado di formazione e di professionalità. Nel 1976 le esigenze del mercato richiedono evoluzione e adeguamento innovativo nella preparazione delle future impiegate; anche il CFP S. TERESA si rinnova e offre Corsi per Operatori aziendali e fiscali e per Corrispondenti in lingue estere. Poiché l'applicazione dell'informatica nell'ambito dell'organizzazione aziendale richiede al Centro un'azione formativa adeguata a una professionalità più aggiornata e più approfondita, vengono messi in piano i Corsi per Addetti lavori d'ufficio a indirizzo contabile per le allieve del biennio e Gestione aziendale e Tecniche in EDP, *Office Automation* per il post diploma.

Denominazione CFP e luogo

**CFP MADRE DAGHERO
CUMIANA (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

350

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP MADRE DAGHERO di Cumiana opera dal 1974. Fin dall'inizio oggetto di particolare attenzione sono state le esigenze del territorio e del mondo del lavoro. La qualifica di Segretaria Stenodattilografa dei primi anni è stata sostituita da quella di Operatore aziendale, arricchendo la professionalità con la metodologia interdisciplinare, meno scolastica e più vicina alla realtà lavorativa. Il rapporto stabilito con il mondo del lavoro è stato costantemente buono, tanto da poter offrire alle allieve un'esperienza prelaborativa di circa 100 ore annuali, formalizzata in stage nel 1983/84. Gli anni '80, caratterizzati da una forte innovazione tecnologica, hanno richiesto alla FP di adeguarsi ai nuovi processi, sia nelle attrezzature, sia nei programmi.

Il CFP, sollecitato dalle stesse imprese, ha attivato la formazione di 2° livello per i diplomati e dal 1984 prepara Programmatori in RPG II e Cobol, per le aziende della zona e offre alle ragazze il biennio per Addette Lavori d'ufficio, indirizzo Acquisti e Vendite.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

CFP PEROSA
PEROSA ARGENTINA (To)

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

150

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP PEROSA viene aperto nell'anno formativo 1974/75 per rispondere in modo affermativo alle richieste della popolazione che, non potendo far continuare gli studi alle giovani del luogo, chiede nuove forme di educazione e di preparazione al lavoro. Il CFP quindi si pone nella linea di tradizione salesiana e offre alle giovani delle valli del Pinerolese la possibilità di inserirsi in modo serio e qualificato nel mondo del lavoro. Nel Centro si realizza pienamente l'atteggiamento di apertura del Santo Fondatore verso i giovani, senza distinzione, e il suo motto: "Basta che siate giovani perché vi ami assai!"; infatti le allieve cattoliche e valdesi fraternizzano tra di loro senza difficoltà e si aiutano vicendevolmente ad acquisire una formazione umana e professionale. L'evolversi delle società del mercato e del mondo del lavoro ha stimolato il CFP a interagire con il territorio e ad attrezzarsi in forma più rispondente alle esigenze di competenza tecnologica da parte delle aziende. Si è così introdotto l'uso delle nuove tecnologie, dopo un aggiornamento qualificato dei docenti, sui contenuti e sui metodi, da parte sia della Regione Piemonte, sia del CIOFS/FP nazionale e regionale.

Denominazione CFP e luogo

**CFP IST. IMMACOLATA
NOVARA**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

450

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP IMMACOLATA di Novara nasce nel 1973 e le attività si moltiplicano di anno in anno. Nel 1980 si apre all'Informatica con i Corsi di II livello e il Centro si propone sul territorio come luogo di avanzata professionalità, fino a raggiungere, nell'anno formativo 1987/88, l'obiettivo di 4 Corsi di 1° livello per Amministrazione del Personale e Contabilità e 10 Corsi di specializzazione per i Diplomi, di cui 2 per Programmatori. Negli anni '90, l'impegno del CFP si è ampliato rivolgendosi al fronte delle iniziative europee e aderendo ad alcuni progetti finanziati dalla CEE, in particolare rivolti alle giovani donne, ai giovani e ai lavoratori a rischio di disoccupazione. Nel gennaio 2000 il CFP ottiene la Certificazione di Qualità rilasciata da parte della *Lloyd's Register Quality Assurance*, secondo i requisiti dell'ISO 9001:2008. Nel 2002 consegue il certificato di accreditamento rilasciato dalla Regione Piemonte per i Servizi formativi e, nel 2003, per quelli Orientativi. I docenti contribuiscono all'incremento dell'attività formativa con qualificata esperienza professionale, disponibilità, sensibilità salesiana, partecipazione e corresponsabilità nella condivisione del progetto formativo e apertura alle varie iniziative e attività paraformative.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**CFP S. CUORE
VERCELLI**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

190

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

I Corsi biennali di FP e quelli di specializzazione post diploma del settore Commercio e Industria che attualmente si svolgono all'ISTITUTO SACRO CUORE di Vercelli sono il risultato dello zelo apostolico, dell'attenzione e apertura al territorio delle Figlie di Maria Ausiliatrice dell'allora Ispettorica Vercellese Madre Mazzarello. Sono nati nel silenzio e nella semplicità, per preparare le ragazze a immettersi nella società e nel mondo del lavoro con una valida base umano-cristiana e con competenza professionale. I primi Corsi hanno inizio nel lontano 1934 con un laboratorio di Taglio, Confezione e Camiceria e, nel 1945 circa, con Corsi di Stenografia, Dattilografia e Comptometria. Con il riconoscimento da parte del Ministero del Lavoro, l'organizzazione e la professionalità dei Corsi se ne avvantaggiano e le allieve sono sempre più numerose e ricercate per la loro buona preparazione e competenza. Nel 1972, con il decentramento alle Regioni e le indicazioni del Centro Nazionale CIOFS - FP, si operano nuove riforme e nuove qualifiche: Segretarie stenodattilografe per il settore Terziario e Confezioniste per il settore Tessile. L'evoluzione continua sempre più rapida e il Centro, per essere all'altezza e mantenere il passo con le aziende, segue le varie trasformazioni culturali e innovative ristrutturandosi, aggiornando e riqualificando le docenti fino ad offrire, successivamente, alla gioventù vercellese, dopo la scuola media o il diploma di scuola secondaria superiore, Corsi per Addette lavori d'ufficio a indirizzo contabile, Confezioniste, Office Automation, Contabilità EDP, Amministrazione del personale in EDP.

Denominazione CFP e luogo

**CFP IST. M. AUSILIATRICE
ALESSANDRIA**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

200

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP MARIA AUSILIATRICE di Alessandria svolge attività di formazione dal 1968 quando, constatata la necessità di preparare manodopera qualificata per rispondere alla domanda di lavoro del settore Artistico, su parere dello stesso Ufficio Provinciale del Lavoro, si avvia il 1° Corso per Decoratrici Ceramiche. Nel 1972, dopo un'attenta analisi circa le esigenze territoriali e il nuovo fabbisogno di FP, il Centro si apre al settore Terziario con i Corsi per Segretarie e Stenodattilografe, Operatori tributari e fiscali e Corsi brevi di specializzazione di Contabilità Iva e Contabilità paghe e contributi. Nel 1978 e nel 1980 una ancor più attenta riflessione sugli interventi formativi fa scaturire una serie di iniziative a livello nazionale, regionale e locale tendenti a effettuare l'aggiornamento metodologico-didattico dei docenti per avviare programmi di formazione professionale strutturati in base a criteri di essenzialità, brevità e modularità dei cicli formativi. Dall'anno formativo 1981/1982 l'evoluzione tecnologica della nostra epoca ha portato nei Corsi di primo livello l'introduzione delle conoscenze informatiche, con l'acquisizione di metodi, di nozioni intellettuali e operative tali da consentire al giovane di comprendere il proprio lavoro e di svolgere un ruolo attivo nell'azienda; e, al secondo livello, l'apertura di Corsi per Programmatori, Contabilità in EDP, Contabilità di magazzino, Iva, Gestione aziendale e Tecniche in EDP. A partire dall'anno formativo 2002/2003, il Centro apre prospettive di formazione nel campo socio-educativo e socio-sanitario, realizzando il Corso Educatore prima infanzia ed Elementi di collaborazione familiare, che negli anni successivi si concretizzerà nella realizzazione di moduli per Operatore Socio-Sanitario.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**CFP S. GIUSEPPE
TORTONA (AI)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

150

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

L'istruzione professionale, strettamente legata alla formazione umano-cristiana delle giovani, è da sempre lo scopo principale dell'ISTITUTO S. GIUSEPPE di Tortona, fondato nel 1911 dal sacerdote don Giuseppe Ravazzano, che ne affidò la direzione alle FMA come orfanotrofio. Inizia ad operare nel 1912 con la Scuola Professionale di 4 anni, utilizzando un programma in uso presso altre scuole professionali salesiane; in seguito si trasforma in Scuola Secondaria di Avviamento Professionale. Nel 1943 ottiene l'apertura di un Corso Professionale femminile di perfezionamento che lavora affiancato alla Federazione Stenografica Meschini per l'insegnamento della stenografia e un'adeguata preparazione all'impiego. Dal 1954 al 1962 funzionano Corsi di Addestramento Professionale per Tecniche di biancheria e dal 1958 Corsi per Segretarie stenodattilografe. Nel 1967, con l'autorizzazione del Ministero del Lavoro, il CFP opera un rinnovamento e un'articolazione diversa sia nelle strutture, sia nei programmi con una sempre più vasta attenzione alle esigenze del territorio. Nel 1972, alle giovani che chiedono una adeguata preparazione per il mondo del lavoro si offrono Corsi di qualifica per Operatori aziendali che, a seguito di rinnovamenti culturali e innovativi, negli anni '80 vedranno l'introduzione dell'informatica anche nel settore Terziario del 1° livello. In quest'ultimo periodo il Centro si apre anche alla richiesta di giovani diplomati che, per saldare la loro scollatura tra il mondo della scuola e del lavoro, vogliono prepararsi con serietà e impegno, attraverso le nuove tecnologie, al loro inserimento nel mondo lavorativo. La richiesta al CFP di manodopera responsabile e qualificata, adeguata alle necessità del territorio e alle innovazioni tecnologiche, dimostra l'apprezzamento dei datori di lavoro per l'opera svolta in tanti anni con lo stile di Don Bosco.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**CFP NIZZA
NIZZA MONF. (At)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

50

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Nell'anno formativo 1995/96 inizia il percorso formativo-educativo, con proposte approvate e finanziate dalla Regione Piemonte. Da questo periodo al Centro si dà inizio a Corsi di frequenza biennale per ragazzi e adolescenti. Le qualifiche di primo livello conseguite al termine di tali conoscono varie denominazioni, in ragione delle richieste del mercato, sempre più rivolte a preparare personale per il settore Terziario. Vengono presentati anche Corsi di specializzazione per diplomati sempre nel settore Terziario Informativo-gestionale e Corsi di aggiornamento ECDL. In questi anni il Centro ha sempre operato nel settore Terziario. Attualmente si è aperto anche all'ambito dell'Agricoltura nel comparto Agroalimentare ed Enologico.

11. Informazioni generali dell'Ente

CNOS-FAP Regione Piemonte

<i>Denominazione Ente</i>	ASSOCIAZIONE CNOS-FAP REGIONE PIEMONTE
<i>Natura dell'Ente</i>	Ente senza fine di lucro, emanazione della Federazione CNOS-FAP
<i>Anno di costituzione</i>	1978

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CNOS-FAP nasce nel 1978: vi aderiscono le sedi di Alessandria, Muzzano (Bi), San Benigno (To), Torino Rebaudengo, Torino Valdocco, Vercelli e Torino Agnelli. Nell'anno 1978/79 i 6 CFP gestiscono 45 Corsi di 1.225 ore cadauno (Totale 52.650), mentre Torino Agnelli gestisce i Corsi di Formazione Formatori. Nell'anno 1979 si tiene la prima assemblea ordinaria dell'Associazione e altri 3 istituti salesiani chiedono di entrare a far parte dell'Associazione, convertendosi in CFP: Bra, Fossano e Colle don Bosco.

Nell'anno 1979/80 sono in funzione 53 attività di 1.225 ore, a cui si aggiungono 5 Corsi di durata breve tra 150-600 ore (Totale 66.125). Nell'anno successivo vi è ancora un aumento di attività: i Corsi da 1.225 ore salgono a 63 e si aggiungono 12 Corsi brevi. Nell'anno 1981/82 il CFP di Muzzano (Bi) si trasferisce a Vigliano Biellese. Nel 1982/83 viene firmata la prima convenzione tra Associazione e Regione per l'erogazione di 68 Corsi di qualifica di 1.200 ore e 16 Corsi brevi. Per la prima volta nei percorsi di qualifica vengono inseriti 16 allievi portatori di handicap. Le persone operanti nell'Associazione sono 198, tutte con contratto a tempo indeterminato. In questo anno formativo nasce anche la Sede Regionale, al fine di centralizzare le procedure contabili inerenti la gestione del personale. Nel 1984/85 vengono finanziati i primi Corsi post qualifica per gli allievi uscenti dai percorsi biennali. Nel triennio 1985/89 si vivono momenti di difficoltà, sempre superati attraverso un buon lavoro congiunto tra Enti di formazione e Regione. Le criticità più forti sono rappresentate dagli stanziamenti per l'erogazione dei Corsi e dall'incertezza dei finanziamenti. L'anno 1989/90 vede un primo momento di crisi del sistema, causato dalla mobilità di personale di alcuni Enti: questa situazione crea alcuni disagi, soprattutto dove vi è necessità di turnover. Le attività proseguono regolarmente negli anni 1990/93: in questi anni viene centralizzata la gestione del personale e si iniziano a vedere i primi cambiamenti nelle strategie della Regione Piemonte. Il 1993/94 è l'anno dell'unificazione dell'Ispettorato Salesiano Piemontese. Inoltre, per il CNOS-FAP s'impone la necessità di gestire la contabilità ordinaria e l'apertura di una posizione IVA. Per agevolare la gestione delle attività, l'anno fiscale di attività viene adeguato all'anno formativo (1 settembre - 31 agosto). Nel 1995 viene approvata la nuova legge regionale con relativi cambiamenti in ambito amministrativo, gestionale e didattico ed è l'anno in cui s'iniziano a finanziare i Corsi di FP con il FSE. Cambiano anche le modalità di affidamento delle attività attraverso l'introduzione di avvisi pubblici.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

N° allievi medi anno

CFP TORINO VALDOCCO	350
CFP TORINO REBAUDENGO	300
CFP TORINO EDOARDO AGNELLI	60
CFP SAN BENIGNO (To)	720
CFP CASTELNUOVO DON BOSCO (At)	170
CFP FOSSANO (Cn)	1.000
CFP BRA (Cn)	500
CFP VERCELLI	240
CFP VIGLIANO BIELLESE (Bi)	410
CFP ALESSANDRIA	570

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

12. Informazioni generali dell'Ente | **AGENZIA FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLE COLLINE ASTIGIANE S.c.a.r.l** |

<i>Denominazione Ente</i>	AGENZIA FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLE COLLINE ASTIGIANE
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile a Responsabilità Limitata di natura mista (pubblica e privata)
<i>Anno di costituzione</i>	1999

NOTE

La Società Consortile nasce come evoluzione del Centrp Addestramento Professionale che aveva come Ente Gestore il Comune di Agliano, in provincia di Asti. Il progetto di sviluppo dell'Agenzia, rivolto a cittadini italiani e stranieri, giovani e adulti disoccupati e occupati, con un ampio ventaglio di offerte formative (che rispondono alle Direttive Mercato del Lavoro e Formazione continua) si concentra sulla qualificazione e la professionalizzazione dell'accoglienza turistica e sulla promozione socio-economica e la valorizzazione delle specialità gastronomiche e dei vini del territorio, che costituiscono anche uno stimolo all'avviamento di attività inedite, in grado di suscitare ulteriori opportunità di occupazione e di impresa. Nell'intento di valorizzare la realtà territoriale e i progetti di sviluppo in Ambito Turistico legati alla pregevole tradizione enogastronomica locale, l'AGENZIA DELLE COLLINE ASTIGIANE si propone di favorire l'occupazione e la promozione della professionalità attraverso servizi di qualità, con un'attenzione costante alle esigenze delle realtà produttive, incentivando la diffusione di una cultura aperta all'innovazione tecnologica, organizzativa e sociale.

L'Agenzia svolge una funzione di orientamento e di aiuto a giovani e adulti nell'acquisire livelli ottimali di competenza professionale e nel coniugare il progetto personale alle opportunità del contesto, in modo da rendere il soggetto protagonista attivo e determinato nelle scelte operative, privilegiando la formazione della persona come individuo, come cittadino e come lavoratore. Ai giovani in obbligo d'istruzione, l'Agenzia offre la scelta di percorsi formativi biennali e triennali per la qualifica professionale di Operatore dei Servizi Ristorativi nei settori Cucina e Sala/bar, titolo riconosciuto nei concorsi e necessario per avviare un'attività come pubblico esercizio. L'AFP è impegnata inoltre sul versante internazionale, quale promotore o partner di programmi comunitari e non, allo scopo di allargare la propria rete di contatti fruibili per l'organizzazione di un sistema di apprendimento - comparativo e allo stesso tempo promozionale - delle eccellenze enogastronomiche del territorio astigiano. L'Agenzia è titolare del Progetto Leonardo ETRAP (*European Training Programme*), co-finanziato dall'UE per la realizzazione di tirocini all'estero nel comparto Turistico-Alberghiero per i giovani in obbligo formativo.

Denominazione CFP e luogo

**AGENZIA FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLE COLLINE ASTIGIANE
S.c.a r.l.
AGLIANO TERME (At)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

350

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

1972/1973 - Percorso misto Cucina e Sala, presso l'ALBERGO RISTORANTE DELLAVALLE in via Principe Amedeo, sede che consente nei primi anni di svolgere le attività non ancora consolidate senza investimenti strutturali e di attrezzature. Attraverso questi Corsi si sono qualificati gli operatori delle mense del Comune e dell'Ospedale di Asti.

1980/1981 - Inizio dei percorsi biennali misti presso Ca' Tesi, in via D. Alighieri 2, storica struttura che consente lo sviluppo dei percorsi biennali, sia per gli spazi a disposizione, sia per il prestigio dell'ambiente.

1982/1983 - Percorsi di qualifica distinti in Addetto Cucina e Addetto Sala/bar.

1985/1986 - Lezioni pratiche presso Ca' Tesi e lezioni teoriche presso ex Casa Comunale di via Arullani 16. A seguito dell'ampliamento e della ristrutturazione della villa a vantaggio dell'attività pratica, lezioni teoriche e uffici vengono trasferiti nell'ex Casa Comunale.

1999/2000 - Trasformazione da CFP Alberghiero Comune di Agliano in AGENZIA FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLE COLLINE ASTIGIANE S.c.a r.l.

2000/2001 - Primi anni con 15enni per riforma dell'obbligo scolastico e trasferimento presso la nuova sede di Reg. San Rocco 74, struttura costruita ad hoc, che consente un maggiore impulso delle attività, rivolte non solo ai giovani, ma anche agli adulti nelle diverse proposte formative.

2001/2002 - Percorsi biennali anche per 14enni.

2004/2005 - Inizio dei percorsi triennali (1 Cucina e 1 Sala/bar) in aggiunta ai biennali (Cucina e Sala/bar) già avviati.

2009/2010 - Attivazione di un secondo Corso di cucina triennale.

2010/2011 - L'attività formativa registra un totale di 12 Corsi per complessivi 230 allievi.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**AGENZIA FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLE COLLINE ASTIGIANE
S.c.a r.l.
UNITÀ LOCALE DI ASTI**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

110

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

2010 - L'AGENZIA FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLE COLLINE ASTIGIANE S.c.a r.l. di Agliano Terme, nell'ambito di un processo di sviluppo e di ulteriore servizio al territorio nel suo insieme, ha aperto una unità locale nella città di Asti, in via Asinari 5. La struttura comprende tre aule e uffici, oltre ai laboratori di cucina e sala/bar. Sono presenti in questa sede i 5 Corsi di 1° anno.

Nell'allestimento dei laboratori è stata posta la massima attenzione innovativa con tecnologie sul piano della didattica interattiva. Il laboratorio di cucina, in particolare, vero gioiello di tecnologia, ergonomia, funzionalità e sicurezza e rispetto dell'igiene, si sviluppa su 109 mq di superficie ed è realizzato in spettacolare impianto a vista, corredato da un sistema informatico di gestione energetica. Novità assoluta nel campo della ristorazione, la sala ristorante è dotata di un sistema di comunicazione wireless tra sala e cucina.

Una comoda rete di trasporto pubblico consente un ulteriore incremento dell'attività formativa a tutti i livelli. Dall'apertura dell'anno formativo 2010/2011 si registra un aumento di iscrizioni del 15 % relativo al solo Obbligo d'Istruzione e si attende un aumento del 20-25% delle iscrizioni nei prossimi anni. Per sfruttare tutte le potenzialità delle attrezzature presenti ad alta innovazione tecnologica saranno attivati percorsi di formazione rivolti ai docenti di cucina. Gli allievi già formati nel laboratorio di Agliano Terme potranno specializzarsi nella sede di Asti utilizzando attrezzature e impianti innovativi a completamento dell'acquisizione di competenze di grado elevato. Nel periodo tra ottobre e aprile, è attivo in entrambe le sedi, su prenotazione, il Ristorante Didattico, in cui vengono preparati e serviti piatti tradizionali di alta cucina, in abbinamento ai vini più importanti, con esercitazioni condotte da grandi chef di rinomati ristoranti.

13. Informazioni generali dell'Ente

CONSORZIO PER LA FP NELL'ACQUESE

<i>Denominazione Ente</i>	CONSORZIO PER LA FP NELL'ACQUESE
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile a Responsabilità Limitata
<i>Anno di costituzione</i>	1980

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CENTRO FP ALBERGHIERO
ACQUI TERME (A)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 300

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Nel 1979, su proposta del distretto scolastico di Acqui Terme, ha inizio la fase progettuale per la realizzazione del CFP Alberghiero. Il Comune promuove e coordina tutta la fase organizzativa e inizia l'attività il 20/11/1980 presso l'ex stabilimento Carlo Alberto, sede provvisoria. Fino al 1987 la scuola è gestita direttamente dal Comune. A partire da quella data ai nostri giorni la gestione è del CONSORZIO PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE NELL'ACQUESE, ente costituito dal Comune di Acqui Terme, dalla Comunità Montana Suol D'Aleramo e dalle Terme di Acqui S. p. A. novembre 2004 il CFP viene trasferito nell'ampia e modernissima sede di Via Principato di Seborga. L'attività corsuale del CFP Alberghiero è varia e in costante sviluppo per soddisfare i bisogni del territorio. Vengono offerti Corsi tradizionali del settore Alberghiero per espletare l'obbligo scolastico, quali Operatore Servizi Ristorativi indirizzo Sala e Bar e indirizzo Cucina, Corsi post qualifica nel settore Alimentare, nei settori Panificazione, Pasticceria, Pizzeria, Corsi di riqualificazione, Formazione Continua, Apprendistato, Corsi post diploma, quali Tecnico Ricevimento Cassa, Operatore meeting e congressi, etc. Dal 1988 si svolgono, inoltre, attività formative con i paesi UE attraverso programmi comunitari Petra, Lingua e Leonardo.

14. Informazioni generali dell'Ente

VCO FORMAZIONE

<i>Denominazione Ente</i>	VCO FORMAZIONE
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile a Responsabilità Limitata di natura mista (pubblica e privata)
<i>Anno di costituzione</i>	1980

NOTE

La Società Consortile VERBANO CUSIO OSSOLA FORMAZIONE nasce come evoluzione del CFP Consorzio del VCO per la Formazione Professionale di Omegna e del CFP del Comune di Verbania

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP OMEGNA	240
CFP VERBANIA	250
CFP GRAVELLONA TOCE	150
CFP NOVARA	100

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Nel marzo del 2003 nasce il CONSORZIO VCO FORMAZIONE, costituito dal CONSORZIO DEL VCO per la formazione professionale di Omegna, dal Comune di Verbania, dall'Unione Industriale del VCO. Nel 2008 entra anche la Confartigianato di Novara e del VCO: non una somma, ma un potenziamento delle risorse per lo sviluppo della Formazione Professionale. VCO FORMAZIONE rappresenta un punto di partenza aperto alla partecipazione di altri soggetti, pubblici e privati, che condividono scopi e modalità organizzative dell'Ente, al fine di potenziare la già diffusa collaborazione e integrazione con il sistema dell'istruzione scolastica e universitaria, con tutte le realtà produttive del territorio e con l'insieme delle politiche del lavoro. VCO FORMAZIONE promuove Corsi per giovani in obbligo formativo nel settore della Meccanica strumentale, dell'Impiantistica civile e industriale, della Distribuzione commerciale, della Panificazione e pasticceria, del settore Agricolo; Corsi di secondo livello nel settore Tecnologie avanzate, Grafica Web, Turismo e Tutela ambientale.

15. Informazioni generali dell'Ente

COREP TORINO

<i>Denominazione Ente</i>	COREP TORINO
<i>Natura dell'Ente</i>	Consorzio
<i>Anno di costituzione</i>	1987

NOTE

Nato nel 1987, il COREP è un Consorzio senza fini di lucro costituito da Politecnico di Torino, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi del Piemonte Orientale A. Avogadro e da enti locali, associazioni imprenditoriali e importanti realtà industriali. Il COREP opera come strumento per attuare iniziative di collaborazione fra gli atenei, il mondo della produzione e dei servizi e le istituzioni pubbliche locali, in due principali aree di intervento: la formazione specialistica e di alto livello e i servizi per i consorziati. Nel campo della formazione, il COREP realizza Master universitari, rivolti sia a giovani laureati, sia a professionisti e Corsi brevi di educazione permanente, anche progettati sulla base di specifiche esigenze. A garanzia di serietà e professionalità, alcune sedi COREP sono accreditate dalla Regione Piemonte per la Formazione Superiore.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **COREP SEDE MASTER 1- TORINO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC
----	----

N° allievi medi anno 400

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Accreditata dal 2003, fino dai primi anni di vita dell'Ente, questa sede ospita attività formative, rivolte sia a neolaureati, sia a persone già occupate. Da sempre la sede di Corso Trento ospita i Master gestiti da COREP per conto degli Atenei piemontesi, i quali dal 2000 ne riconoscono il titolo universitario. Dal 1997 ad oggi sono stati attivati oltre 50 Master diversi, per un totale di almeno 150 edizioni, che hanno visto la partecipazione di circa 2800 iscritti. Alcuni Master e Corsi di formazione sono stati attivati per più edizioni, opportunamente aggiornati e integrati per offrire un prodotto sempre attuale, segno della qualità dei contenuti e della valenza altamente professionalizzante dei percorsi formativi. Tra le attività sono noti gli ormai storici Master in Tecniche per la Progettazione e la Valutazione Ambientale (giunto alla sua 20a edizione nell'a.a. 2009/2010) - il Master in Real Estate: Pianificazione Territoriale e Mercato Immobiliare (giunto alla sua 15a edizione nell'a.a. 2009/2010) - i Master in Ingegneria della Sicurezza e Analisi dei Rischi e in Progettazione e Management del Multimedia per la Comunicazione (giunti entrambi alla loro 14a edizione nell'anno 2009/2010). Accanto ai Master, la sede ha ospitato diversi Corsi di educazione permanente e di formazione su commessa, finalizzati all'aggiornamento di competenze professionali su temi nuovi o all'acquisizione di conoscenze in settori non previsti dalla didattica istituzionale delle Università.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **COREP SEDE MASTER - NOVARA**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC
----	----

N° allievi medi anno 10

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede, accreditata dal 2008, ospita dall'a.a. 2008/2009 il Master in Materiali per Energia e Ambiente dell'Università degli Studi del Piemonte Orientale A. Avogadro.

16. Informazioni generali dell'Ente

COVERFOP

<i>Denominazione Ente</i>	COVERFOP
<i>Natura dell'Ente</i>	Consorzio a capitale in maggioranza pubblico (Città di Vercelli, Consorzio dei Comuni per lo sviluppo del Vercellese, Camera di Commercio)
<i>Anno di costituzione</i>	1999

NOTE

I soci in questi anni sono cambiati, ma la tendenza è il consolidamento delle quote pubbliche, con la progressiva cessione delle quote residuali di privati acquisite dai soci pubblici. La città di Vercelli detiene in questo momento il 39% delle quote e i comuni consorziati il 16%. (La Città di Vercelli guida indirettamente anche il Consorzio dei Comuni, essendo la città capoluogo). In questi anni l'unico socio pubblico che ha ritirato la partecipazione è il Comune di Cossato. COVERFOP non ha sedi al di fuori della provincia di Vercelli.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**COVERFOP GEOM. F. BORGOGNA
VERCELLI**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

250

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

IL CONSORZIO VERCELLESE DI FORMAZIONE PROFESSIONALE ha come soci: la Città di Vercelli, il Consorzio dei Comuni per lo sviluppo del Vercellese, l'Unione Industriale del Vercellese e della Valsesia, la Camera di Commercio, ASCOM, l'Associazione Piccoli Imprenditori, l'Ente Morale GEOM. F. BORGOGNA, il CNA, la Confartigianato, la Confesercenti, le OPERE SALESIANE e il Comune di Cossato. Un legame particolare, fatto non solo di contiguità ma anche di affinità elettive e di proficua collaborazione, lega COVERFOP alla Scuola Professionale GEOM. F. BORGOGNA.

COVERFOP nasce dalla Scuola Professionale Regionale di via F.lli Garrone 20, di cui eredita laboratori e sede. Successivamente, per volontà della città di Vercelli, la sede viene ceduta alla nascente Università del Piemonte Orientale. La missione che i soci fondatori si sono dati è stata di creare uno strumento societario che permettesse di coordinare molteplici iniziative affinché i vari sforzi operati nel campo della formazione non venissero vanificati in piccoli rivoli o in pericolosi doppioni. È così che il Centro di Vercelli si orienta ad operare soprattutto in Obbligo di Istruzione (qualifica di Operatore elettrico, Impiantista Civile e Industriale) e si colloca come ponte di comunicazione tra il mondo dell'istruzione vercellese e la FP. La maggior parte dei progetti integrati e dei percorsi di terza area in provincia di Vercelli sono svolti da COVERFOP, che ha anche introdotto, in collaborazione con Casa di Carità, i primi progetti Polis in provincia.

17. Informazioni generali dell'Ente

CSEA

<i>Denominazione Ente</i>	CONSORZIO PER LO SVILUPPO DELL'ELETTRONICA E DELL'AUTOMAZIONE
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile per Azioni di natura mista (pubblica e privata)
<i>Anno di costituzione</i>	1979

NOTE

CSEA è una società consortile per azioni (S.C.p.A.) senza scopo di lucro, nata nel 1979 e costituita da un gruppo di imprese ad alto contenuto tecnologico e da una significativa partecipazione della Città di Torino.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
----------------------------------	-----------------------------

CFP GIORGIO QUAZZA - TORINO

Sede storica di fondazione di CSEA, ex Centro per le Tecnologie Informatiche	400
--	-----

CFP MARIO ENRICO - TORINO

Ex CFP del Comune di Torino confluito in CSEA, nel 1997	800
---	-----

CFP GIULIO PASTORE - TORINO

Ex CFP della Cassa del Mezzogiorno, in seguito passato alla gestione del Comune di Torino e confluito in CSEA, nel 1997	1000
---	------

CFP CADUTI PER LA LIBERTÀ - TORINO

Ex CFP del Comune di Torino confluito in CSEA, nel 1997	500
---	-----

CFP ITALO CREMONA - TORINO

Ex CFP del Comune di Torino confluito in CSEA nel 1997	200
--	-----

CFP BONAFIOUS - CHIERI (To)

Ex CFP del Comune di Torino confluito in CSEA nel 1997	300
--	-----

CFP GAETANO CEPPI - ORBASSANO (To)

Ex CFP del Comune di Orbassano confluito in CSEA nel 1991	600
---	-----

Denominazione CFP e luogo

N° allievi medi anno

CFP CARLO GHIgliENO E PRATT - IVREA (To)

Ex CFP per l'Informatica e Alberghiero del Consorzio Forum di Ivrea (nato a sua volta dalla dismissione della gestione da parte del Comune di Ivrea) confluiti in CSEA nel 2004

800

CFP NATALE CAPPELLARO - IVREA (To)

Ex CFP per la Meccatronica del Consorzio Forum di Ivrea (nato a sua volta dalla dismissione della gestione da parte del Comune di Ivrea) confluito in CSEA nel 2004

200

CFP VILLAR PEROSA (To)

Ex CFP del Consorzio Val Chisone (sorto dallo storico CFP di Formazione Aziendale RIV - SKF), confluito in CSEA nel 2007

200

CFP CALUSO (To)

CFP costituito da CSEA nel 2007

100

CFP CUORGNÈ (To)

CFP costituito da CSEA nel 2002

300

CFP FOSSANO (To)

CFP costituito da CSEA nel 2001

200

CFP SALUGGIA (Vc)

Ex CFP gestito dalla Provincia di Vercelli (Tamburelli) confluito in CSEA nel 2003

200

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

Fa eccezione il **CFP Caluso**, accreditato solo per

MB	MC
----	----

Il **CFP LANZA E PORCEDDU** ex CFP del Comune di Torino, confluito in CSEA nel 1997 e chiuso nel 2000, non è mai stato accreditato.

18. Informazioni generali dell'Ente

EFAP

<i>Denominazione Ente</i>	ENTE FORMAZIONE ABILITAZIONI PROFESSIONALI
<i>Natura dell'Ente</i>	Associazione senza scopo di lucro
<i>Anno di costituzione</i>	1999

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	EFAP, ENTE FORMAZIONE ABILITAZIONI PROFESSIONALI TORINO			
<i>Accreditamento</i>	FORMAZIONE <table border="1"><tr><td>MB</td><td>MC</td><td>tad</td></tr></table> Sviluppo Metodologie Organizzazione Stage	MB	MC	tad
MB	MC	tad		
<i>N° allievi medi anno</i>	350			

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

EFAP ha svolto la propria attività fino al maggio 2009 in via Bligny 5 a Torino e si è trasferito nel giugno 2009 in via Tirreno 5. Ha una sede a Milano, in via Curtatone 12. Finora ha attivato Corsi di formazione finanziati sui bandi Mercato del Lavoro e Formazione Continua, specializzandosi nel Settore Linguistico e Ambientale.

19. Informazioni generali dell'Ente

| ENAIP |

Denominazione Ente **ENTE ACLI ISTRUZIONE PROFESSIONALE PER IL PIEMONTE**

Natura dell'Ente Ente senza fine di lucro, emanazione delle
Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani (ACLI)

Anno di costituzione 1951

NOTE

ENAIP, nella sua dimensione nazionale, è stato fondato nel 1951, e riconosciuto con Decreto del Presidente della Repubblica nel 1961; nella dimensione regionale, come ENAIP Piemonte, associato all'Ente Nazionale, è stato riconosciuto nel 1984 con deliberazione G.R. 83/1984. In Piemonte ENAIP è presente a Torino con una Direzione Generale che a livello centrale svolge attività di coordinamento, programmazione e progettazione, e presiede alle funzioni amministrative e contabili. Le funzioni operative, di produzione e gestione delle varie attività vengono sviluppate in 17 Centri di Servizi Formativi dislocati in tutte le province del territorio regionale. ENAIP Piemonte si avvale della professionalità di risorse umane interne ed esterne. Sono circa 350 i dipendenti dell'Ente a livello regionale, tra coordinatori di attività formative, progettisti di formazione, orientatori, tutor e responsabili di progetto, docenti e formatori.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP TORINO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 0 / 100 / 180

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico nato nel 1964. La prima sede è stata in via Bertrandi 7, fino all'agosto del 1986, quindi quella di via del Ridotto 5. Il CSF si è sviluppato in sintonia con l'evoluzione del mondo del lavoro, delle organizzazioni aziendali, delle tecnologie avanzate, caratterizzandosi sempre più nei settori dell'Informatica, delle Tecnologie per la comunicazione, del Terziario avanzato, delle Problematiche industriali legate all'ambiente, alla sicurezza, alla qualità.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP RIVOLI (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 80 / 70 / 150

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1964. Il Centro Servizi Formativi ENAIP di Rivoli eroga sul territorio, prima nella sede di Rivoli e ora in quella di Cascine Vica, Corsi di formazione nel settore Meccanico, Lavorazione con macchine utensili e Automazione industriale. Nel tempo è stato sviluppato il settore Grafico.

Denominazione CFP e luogo **CFP SETTIMO (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 300

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1968. Il ventaglio di Corsi proposti spazia dall'Informatica (rilascio patente o diploma ECDL) al campo Grafico, dove si sviluppano competenze legate alle Tecniche di Fotografia Digitale e di Riprese e Montaggio Videodigitale; dalle lingue straniere (ENAIP è Centro Autorizzato per il rilascio dei certificati Pitman Qualifications), ai settori Amministrativo-contabili.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP GRUGLIASCO (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 490

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1970. A partire dal 1973, l'ENAIP, dopo attenta analisi delle richieste dal MdL, affianca alle attività serali quelle diurne per giovani in uscita dalla scuola media, istituendo Corsi di Prima Formazione per la Saldatura, Corsi per Addetti a Mansioni d'Ufficio e Contabili, Corsi per Impiantisti Termoidraulici. Dal 1980, in stretta collaborazione con il Comune di Grugliasco, si trasferisce dalla sede di Via La Salle a quella di Via Somalia, che viene dedicata alla memoria di Giovanni Arduino, primo Sindaco di Grugliasco. Il Centro ENAIP G. ARDUINO, dalla sua nascita, mostra particolare sensibilità per le fasce del disagio giovanile, della disabilità e degli extracomunitari.

Denominazione CFP e luogo **CFP MONCALIERI (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 270

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP nato nel 1991. Il CSF è di piccole dimensioni, ma le attività sono articolate su più punti territoriali, quali Carmagnola, Chieri, Poirino e sui comuni confinanti. L'impegno pluriennale che ha elevato l'ENAIP di Moncalieri a leader nel settore della FP è sempre stato contraddistinto dal desiderio di valorizzare la formazione della persona come individuo, come soggetto attivo nel mondo del lavoro, favorendo l'occupazione e lo sviluppo della professionalità.

Denominazione CFP e luogo **CFP ALPIGNANO (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 170

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP nato nel 1998. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP di Alpignano svolge la sua attività presso la sede di Villa Govean, una residenza immersa nel parco Bellagarda, fatta costruire da Felice Govean, fondatore e condirettore del quotidiano torinese "La Gazzetta del Popolo". Considerando il contesto ambientale nel quale si colloca, il Centro di Alpignano orienta parte della sua attività verso tematiche di carattere ambientale, attraverso Corsi di Progettazione e Manutenzione di aree verdi, rivolti sia a giovani per qualifiche prelaborative, sia a diplomati e laureati a fini specialistici.

Denominazione CFP e luogo **CFP CUNEO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 540

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1974. I Corsi per i ragazzi riguardano i settori della Meccanica ed Elettronica dell'auto-veicolo, dell'Impiantistica civile e industriale, dell'Impiantistica termoidraulica e dei Servizi all'impresa. I Corsi post diploma sono invece specifici nei campi della Diagnostica auto, della Grafica per Internet, dei Sistemi Cad e della Prima infanzia.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP ASTI**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 240

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP nato nel 1999. Un forte legame territoriale e un collegamento con le piccole e medie imprese hanno fatto sì che una realtà quantitativamente poco appariscente crescesse e si proponesse fin dall'inizio con le caratteristiche di alta serietà professionale in un settore chiave dell'economia piemontese post industriale.

Denominazione CFP e luogo **CFP NOVARA**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 480

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1972. La prima sede è stata in via Maestra con un corso di Disegnatore Meccanico, quindi in Via Bonomelli e, successivamente, in Via Negri, caratterizzandosi sempre più nei settori della Grafica, del Recupero dei beni culturali e della Meccanica per auto. La struttura attuale, in via delle Mondariso, gode di ampie aule per le lezioni teoriche e di laboratori attrezzati con le migliori tecnologie, dove i ragazzi hanno modo di apprendere una professionalità realmente spendibile nel mondo del lavoro. Le sue attività spaziano dalla formazione all'orientamento, dalla consulenza alle aziende al recupero del disagio, alla realizzazione di percorsi in sintonia con il mercato e con le attese del cliente. Opera per coniugare la FP con un costante impegno sociale, valorizzando la persona come individuo attivo. I Corsi proposti riguardano i settori: Informatica, Lingue, Sicurezza, Gestione amministrativa e soprattutto Grafica, ambito in cui il Centro è specializzato.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP OLEGGIO (No)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 380

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1977. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP di Oleggio nasce come sede dopo aver erogato Corsi di addestramento professionale sul territorio novarese, a partire dal 1954. Al territorio oggi offre servizi di formazione, orientamento, progettazione, consulenza alle aziende, ricerca e recupero del disagio. Per quanto concerne i Corsi, offre una vasta gamma di percorsi formativi per vari tipi d'utenza: giovani in obbligo formativo (Corsi di Meccanica, Impiantistica civile e industriale e Acconciatura), giovani qualificati, diplomati e laureati (Corsi di specializzazione in Manutenzione sistemi automatici, Grafica per Internet e Master per selezione/formazione risorse umane), lavoratori occupati o in cerca di occupazione (Corsi di Informatica, Grafica, Video montaggio digitale, Cad 3D Rendering, Automazione industriale, Plc, Cad, Cn, Lingue straniere).

Denominazione CFP e luogo **CFP BORGOMANERO (No)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 570

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1982. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP di Borgomanero nasce come sede distaccata del centro ENAIP di Gozzano, risalente agli anni '70. Oggi al territorio offre servizi di formazione, orientamento, progettazione, consulenza alle aziende, ricerca e recupero del disagio. Per quanto concerne i Corsi, si spazia da quelli per ragazzi in obbligo formativo a quelli per giovani e adulti disoccupati, diplomati o laureati, da percorsi di aggiornamento e riqualificazione per gli occupati a quelli per portatori di disabilità.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP DOMODOSSOLA (Vb)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 430

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1974. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP opera a Domodossola dopo il trasferimento da Villadossola, dove si erano avviati i primi Corsi nel 1971. Con finanziamenti pubblici e privati tutti i tipi di utenti (giovani, adulti, donne, disoccupati, lavoratori occupati, disabili) hanno potuto usufruire di un ampio ventaglio di offerta formativa. A quest'offerta si affiancano i Corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo, per Terziario, Meccanici d'Auto e Lapidei.

Denominazione CFP e luogo **CFP VERCELLI**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 140

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP nato nel 1999. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP di Vercelli, dopo aver attivato Corsi post diploma nell'ambito dell'Ambiente e delle Energie rinnovabili, si è specializzato nella Formazione continua con percorsi di orientamento e FP, riqualificando gli utenti in vari settori del Mercato del lavoro: dal Terziario, alla Formazione individuale, alle Energie rinnovabili, accrescendone le competenze personali.

Denominazione CFP e luogo **CFP BORGOSIESIA (Vc)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 230

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP nato nel 2000. ENAIP Piemonte inizia le attività a Quarona con corsi serali per lavoratori occupati. Dal settembre 2000 l'attività si colloca a Borgosesia presso l'oratorio, dove viene attivato un percorso per disabili. Nel settembre 2001, ENAIP si insedia nella nuova sede di Bornate di Serravalle Sesia. Nel settembre 2005 i percorsi per disabili sono in forte aumento e vengono spostati presso l'Istituto Alberghiero di Varallo Sesia e, nell'anno seguente, presso l'Istituto D'Adda, sempre di Varallo Sesia. Nel settembre 2007 le attività formative di ENAIP in Valsesia trovano una definitiva collocazione logistica e territoriale nella nuova sede di Borgosesia.

Denominazione CFP e luogo **CFP ALESSANDRIA**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 340

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1972. I primi, avviati agli inizi degli anni '70, furono rivolti al settore Primario. Dal 1974 ENAIP Alessandria si specializza nella formazione di figure professionali volte al settore Meccanico e Terziario. L'attenzione agli aspetti più innovativi e professionalizzanti specifici, sia in ambito dell'Automazione industriale sia d'Ufficio, si accompagna ad approfondimenti didattici volti al potenziamento di capacità metodologiche, motivazionali e cognitive. Gli ultimi anni, dal 90 in poi, sono proprio caratterizzati dalle diversificazioni cursuali, sia nel settore Secondario (Corsi Impiantistica civile e industriale), sia nel Terziario commerciale di servizi alla persona (Corsi di Acconciatura, di Ristorazione, di Enogastronomia).

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP ACQUI TERME (AI)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 620

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP storico, nato nel 1965. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP di Acqui Terme nasce come evoluzione di una precedente esperienza di doposcuola e i primi Corsi riguardano esclusivamente il settore Commercio. Negli anni successivi, l'attività formativa si espande interessando anche il settore Industria. Dal 1975 le proposte formative spaziano dal settore Elettromeccanico e Meccanico al settore Automazione e Terziario. Nel 1982 ha inizio l'inserimento di Corsi per allievi disabili. Data la continua evoluzione dei Corsi e le crescenti richieste formative da parte delle aziende, il Comune di Acqui realizza un vero e proprio Campus della FP ACQUESE in Regione Mombarone.

Denominazione CFP e luogo **CFP BIELLA**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 160

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

CFP nato nel 2001. Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENAIP di Biella apre i battenti per offrire un importante servizio di FP, con Corsi diurni e serali rivolti dapprima ai portatori di handicap e, successivamente, ai disoccupati. Dall'anno formativo 2003/2004 si organizzano Corsi dedicati ai lavoratori occupati e dall'anno successivo Corsi per la formazione dei giovani in obbligo formativo. Oggi l'ENAIP Biella è in grado di offrire orientamento e FP alle diverse tipologie di utenti, qualificandoli o riqualificandoli in vari settori del Mercato del lavoro: dal Terziario, alla Formazione individuale, al Turismo, favorendone l'ingresso nel mondo del lavoro o accrescendone le competenze personali.

20. Informazioni generali dell'Ente

ENFAP

<i>Denominazione Ente</i>	ENFAP
<i>Natura dell'Ente</i>	Ente senza scopo di lucro di emanazione UIL
<i>Anno di costituzione</i>	1991

NOTE

ENFAP Piemonte è l'ente emanato dalla UIL per operare nel campo della formazione e dell'orientamento professionale. Istituito a livello nazionale nel 1958 e presente nella Regione Piemonte dal 1991, ENFAP Piemonte è un'agenzia formativa riconosciuta con accreditamento regionale e svolge la propria attività istituzionale senza fini di lucro con il contributo finanziario dell'Unione Europea, del Ministero del Lavoro, della Regione Piemonte e in convenzione con le Province.

ENFAP Piemonte è inoltre nell'elenco dei soggetti formatori abilitati a livello nazionale ai Corsi per RSPP/ASPP, è inserito nell'elenco dei soggetti formatori abilitati ai Corsi per Addetti al montaggio, allo smontaggio e alla trasformazione di ponteggi e per Addetti e Preposti all'impiego di sistemi di accesso e posizionamento mediante funi. Organizza ed eroga, su delega dell'Organismo Paritetico Regionale, Corsi per la formazione obbligatoria dei Rappresentanti dei Lavoratori per la Sicurezza (RLS).

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
----------------------------------	-----------------------------

CFP GRUGLIASCO (To)	200
----------------------------	-----

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad
----	----	----	-----	-----

CFP ALESSANDRIA	100
------------------------	-----

CFP ASTI	60
-----------------	----

Accreditamento

FORMAZIONE

MB	MC	tap	tad
----	----	-----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

I CFP ENFAP Piemonte svolgono attività riferite a: Formazione professionale finalizzata alla lotta contro la disoccupazione (MdL), Attività formative per apprendisti, Pari opportunità, Formazione continua, Progetti comunitari, Sicurezza sul lavoro, Servizi alle imprese.

21. Informazioni generali dell'Ente

ENGIM PIEMONTE

<i>Denominazione Ente</i>	ENGIM PIEMONTE
<i>Natura dell'Ente</i>	Ente senza fine di lucro, associato all'Ente nazionale ENGIM, emanazione della Congregazione dei Giuseppini del Murialdo
<i>Anno di costituzione</i>	ENGIM, 1974 ENGIM PIEMONTE, 2007

NOTE

GLI ANNI 1970-2000. L'ENGIM (Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo) come emanazione della Congregazione si è sviluppato come Ente di formazione ex art. 5 della legge quadro nazionale per la FP 845/78. Ha iniziato la sua attività nel 1974 nel campo della FP dei giovani lavoratori. Ha poi via via diversificato le sue attività. In Piemonte opera dal 1979.

OGGI. Da alcuni anni l'ENGIM nazionale ha dato mandato alle sue realtà regionali di costituirsi in associazioni regionali e loro volta associate all'Ente Nazionale. L'ENGIM PIEMONTE si è strutturato come associazione con atto notarile il 21 giugno 2007 e il 1 gennaio 2009 ha acquisito le attività in Piemonte dall'ENGIM con acquisizione di ramo di azienda.

I principi e i fondamenti dell'azione educativa dell'ENGIM, ispirati all'insegnamento di San Leonardo Murialdo, sono:

- 1) la centralità del giovane nel processo formativo;
- 2) l'educazione integrale della persona nelle sue componenti umana, religiosa e professionale in vista della sua piena realizzazione e salvezza;
- 3) l'attenzione particolare ai giovani più svantaggiati e maggiormente esposti al rischio della devianza e dell'emarginazione, secondo il preciso desiderio del fondatore: «Quanto più un giovane è povero, tanto più è dei nostri» (San Leonardo Murialdo).

Nel completo rispetto delle leggi e normative vigenti, l'ENGIM svolge la sua attività con finanziamenti erogati dalle Regioni, dal Ministero del Lavoro, dal Fondo sociale europeo, dalle Amministrazioni pubbliche locali e da privati. Partecipa inoltre alle attività previste nei vari programmi comunitari riferiti alla FP e opera anche quale Organismo Non Governativo (ONG) riconosciuto dall'UE nel 1985. Come tale promuove e gestisce progetti e attività di formazione nei paesi in via di sviluppo.

L'ENGIM aderisce alla CONFAP nazionale e alle sue espressioni regionali e, attraverso CONFAP, a FORMA nazionale e alle sue espressioni regionali.

Denominazione CFP e luogo

**CENTRO SERVIZI FORMATIVI S. LEONARDO MURIALDO
NICHELINO (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

800 (215 in OF)

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

L'ENGIM a Nichelino ha iniziato la sua storia nel 1979. In quel tempo Don Paolo Gariglio, responsabile della Parrocchia SS. Trinità, ha chiesto la collaborazione della Congregazione dei Giuseppini del Murialdo, tramite la sua emanazione denominata ENGIM, per iniziare una Scuola DI FP per i giovani. Negli anni, a partire dai primi Corsi per Tornitori e Fresatori e per Elettromeccanici, il Centro si è ampliato per quantità e tipologia di Corsi e di allievi, interpretando le sempre nuove esigenze della società in repentina evoluzione. Da alcuni anni è attivo presso il Centro uno Sportello Orientativo, accreditato dalla Regione Piemonte, per rispondere efficacemente ai bisogni esplicitati da varie tipologie di utenza in materia di lavoro, istruzione e formazione. Oggi nel Centro si tengono i seguenti Corsi: Corsi triennale e biennale per la qualifica professionale di Operatore elettrico e Operatore meccanico; Annuali destrutturati di orientamento la lavoro o al rientro in formazione; Corsi annuali di specializzazione post qualifica e post diploma nell'Automazione elettrica e meccanica; Corsi prelaborativi e di formazione al lavoro triennale per disabili; Corsi per Apprendisti; Corsi brevi di formazione continua per adulti.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**CENTRO SERVIZI FORMATIVI S. LEONARDO MURIALDO
PINEROLO (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

700 (370 in OF)

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CENTRO SERVIZI FORMATIVI ENGIM PIEMONTE S.L. MURIALDO di Pinerolo opera sul territorio da quasi 30 anni (1981), in stretta sinergia con le aziende e i soggetti istituzionali locali, al fine di realizzare progetti formativi rispondenti sia alle attese dei giovani e dei lavoratori, sia alle esigenze del mondo produttivo. Il Centro risiede all'interno dell'Opera DEI GIUSEPPINI DEL MURIALDO, costruita a partire dal 1949, che ospitò fino agli anni '60 la scuola elementare e l'avviamento professionale con i laboratori di meccanica, tipografia, sartoria e falegnameria e successivamente la scuola media. Nel 1981, data di inizio dell'attività dell'attuale Agenzia, si annoveravano tre Corsi nel settore Meccanico ed Elettrico. Nel tempo, il Centro ha ampliato e variegato le sue proposte potenziando i percorsi nei settori Metalmeccanico ed Elettromeccanico, e orientandosi verso altri ambiti, quali: Elettronico, Commerciale, Falegnameria, Fasce deboli. Attualmente il Piano Corsi si rivolge a un target di utenza diversificato e si sviluppa nelle direttive Obbligo Istruzione (Corsi di qualifica triennali, biennali e di introduzione ai processi produttivi), Mercato del Lavoro (Corsi per adulti disoccupati, occupati, stranieri e disabili), Apprendistato e Formazione continua individuale. Su richiesta specifica di aziende e di enti/associazioni locali, si organizzano, inoltre, Corsi di aggiornamento, di riqualificazione e di formazione continua. Da alcuni anni è attivo presso il Centro uno Sportello Orientativo, accreditato dalla Regione Piemonte, per rispondere efficacemente ai bisogni esplicitati da varie tipologie di utenza in materia di lavoro, istruzione e formazione.

Denominazione CFP e luogo

**CENTRO SERVIZI FORMATIVI ARTIGIANELLI
TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

600 (170 in OF)

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede dell'ENGIM Torino si trova all'interno della struttura storica degli ARTIGIANELLI, dove visse per 34 anni Leonardo Murialdo, fondatore della congregazione dei Giuseppini. In questa struttura, per oltre 150 anni, migliaia di giovani sono stati accolti, assistiti, educati e formati alle professioni. Gli anni '60 furono caratterizzati dall'introduzione della scuola media, al posto dell'avviamento, e della scuola professionale per congegnatori meccanici ed elettricisti installatori, al posto della scuola tecnica. Nel 1976, invece, prende il via l'Istituto Tecnico Industriale con specializzazione in Elettrotecnica, a cui nel 1986 si aggiunge l'Elettronica. Il 1996, dopo la progressiva chiusura delle attività dell'Istituto Tecnico industriale, vede la nascita del centro servizi formativi ENGIM ARTIGIANELLI, con i primi Corsi di preparazione al lavoro per giovani a rischio e stranieri. Il collegio ARTIGIANELLI rappresenta oggi una risorsa educativa di sostegno a varie situazioni di difficoltà sociale e familiare nonché, tramite il centro ENGIM ARTIGIANELLI, un punto di riferimento per la formazione professionale e l'inserimento nel mondo del lavoro. Si offrono Corsi di qualifica in OF nel settore Ristorativo ed Elettronico, Corsi per fasce deboli (giovani a rischio di esclusione sociale, stranieri, disabili), di qualifica e moduli per Operatori socio-sanitari, di Formazione Continua a finanziamento pubblico e privato, di Apprendistato e di Formazione superiore.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

DIREZIONE REGIONALE TORINO

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

200

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

L'ENGIM PIEMONTE DIREZIONE REGIONALE è l'organismo nato nei primi anni '90 con lo scopo di garantire un'azione coordinata e uniforme su tutte le sedi operative presenti sul territorio piemontese, di tutti i processi significativi collegati alla progettazione e al controllo dei servizi formativi e di orientamento.

In particolare gestisce e coordina: il rapporto con gli Enti Istituzionali, il Sistema Gestione per la qualità, l'Accreditamento Regionale (Formazione e Orientamento), la Progettazione ed erogazione di attività a carattere strategico, l'Amministrazione e rendicontazione, la Promozione, Marketing e comunicazione e gli Indicatori di processo e controllo.

22. Informazioni generali dell'Ente

| **EUROQUALITÀ** |

<i>Denominazione Ente</i>	EUROQUALITÀ
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Cooperativa
<i>Anno di costituzione</i>	1992

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **EUROQUALITÀ
SEDE DI TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MB	MC	tap	tad	tfad
----	----	-----	-----	------

N° allievi medi anno 1.150

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

EUROQUALITÀ è un'azienda che da quasi vent'anni si distingue nel mercato della formazione e dei servizi per la propensione a guardare avanti. Pensare ed agire in positivo dentro il mercato e dentro le istituzioni. Fiducia, dinamismo, responsabilità e spirito d'iniziativa sono i principi che ispirano le nostre iniziative, le proposte, i comportamenti umani e professionali. Le persone, tutte le persone sono importanti: il successo o il fallimento di un'azienda, di una comunità, di un Paese dipende dalla qualità che l'insieme delle persone sono in grado di esprimere. Indagare le dinamiche sociali per capire, la formazione per agire sul capitale umano, che è la prima e la più importante delle risorse di tutti! Avvicinare i giovani al lavoro è la garanzia di proiettare il presente verso il futuro; sostenere la crescita delle imprese, la loro competitività è l'energia che alimenta la voglia di fare. Ci piacciono tutti quelli che «ci credono davvero». EUROQUALITÀ si è sempre connotata nel sistema della FP piemontese come soggetto in grado di progettare ed erogare Corsi altamente innovativi, per esempio su tematiche quali l'Europrogettazione, l'Orientamento, la Bioarchitettura, il *Web design*, il *Cool hunting*.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo *N° allievi medi anno*

EUROQUALITÀ SEDE DI ASTI 120

Attività in linea con la filosofia della sede di Torino in grado di intercettare i fabbisogni del territorio e diventata polo di primaria importanza nel panorama della FP della provincia. Sede del Polo IFTS regionale sul Turismo Integrato

EUROQUALITÀ SEDE DI NOVARA 30

EUROQUALITÀ SEDE DI NOVARA 20

EUROQUALITÀ SEDE DI ALBA (Cn) 40

Accreditamento

FORMAZIONE

MB	MC	tap	tad	tfad
----	----	-----	-----	------

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Attività in linea con la filosofia della sede di Torino in grado di intercettare i fabbisogni del territorio.

23. Informazioni generali dell'Ente

FONDAZIONE C. FEYLES CENTRO STUDI E FORMAZIONE

Denominazione Ente **FONDAZIONE C. FEYLES CENTRO STUDI E FORMAZIONE**

Natura dell'Ente La FONDAZIONE C. FEYLES - CENTRO STUDI E FORMAZIONE Ente riconosciuto con D.G.R. della Regione Piemonte n.165-37084 del 26.07.1994, non ha scopo di lucro ed è operativa sul territorio regionale

Anno di costituzione 1994

NOTE

La FONDAZIONE C. FEYLES - CENTRO STUDI E FORMAZIONE è stata promossa dall'Arcidiocesi di Torino, da congregazioni religiose e da associazioni di laici interessati allo sviluppo e alla promozione di attività culturali, formative e di ricerca connesse ai servizi alla persona e ha, in particolare, lo scopo di curare la formazione di operatori nell'ambito Socio-educativo, Sanitario e Assistenziale.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **FONDAZIONE C. FEYLES CENTRO STUDI E FORMAZIONE
TORINO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC	tad
----	----	-----

Parametri facoltativi:

- Sviluppo di metodologie
- Lavoro di équipe
- Sostegno all'utenza
- Qualità dell'organizzazione dello stage

N° allievi medi anno 500

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La FONDAZIONE C. FEYLES – CENTRO STUDI E FORMAZIONE ha recepito, nel 1997, la struttura organizzativa e le attività di formazione che facevano capo all'Ente FIRAS (Federazione Italiana Religiose Assistenza Sociale). La FIRAS, dall'inizio degli anni '70, ha gestito prioritariamente Corsi di formazione di base e riqualificazione per Educatori Professionali, con finanziamenti pubblici.

24. Informazioni generali dell'Ente

FORAL

<i>Denominazione Ente</i>	FORAL
<i>Natura dell'Ente</i>	Società Consortile a Responsabilità limitata di natura mista (pubblica e privata) S.c.a r.l
<i>Anno di costituzione</i>	1998

NOTE

La SOCIETÀ CONSORTILE FORAL FORMAZIONE nasce con l'obiettivo di dare una risposta a quanto previsto dall'art 15 della LR 63/1995 (Privatizzazione dei CFP a Gestione diretta).

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP ALESSANDRIA	240
CFP NOVI LIGURE (AI)	320
CFP CASALE (AI)	282
CFP VALENZA (AI)	328

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Le Sedi operative sono tutti ex CFP della Gestione Diretta regionale confluiti in FORAL nel 1997, per effetto del bando regionale di privatizzazione dei CFP a Gestione diretta (art.15 L.R.63/85). FORAL nasce nel 1998 a seguito della legge 63/95 in forma di S.c. a r. l. senza fini di lucro, per iniziativa congiunta e paritetica di Enti Locali territorialmente interessati, di associazioni rappresentanti il mondo delle imprese, di imprese commerciali ed enti no profit.

25. Informazioni generali dell'Ente

FORCOOP c.s.s.c.s.i.s.

Denominazione Ente

FORCOOP

Natura dell'Ente

Consorzio Sociale senza scopo di lucro, emanazione di LEGACOOP PIEMONTE

Anno di costituzione

1998

NOTE

FORCOOP nasce per realizzare attività formative per persone che operano nell'ambito del Sociale: cooperative, Terzo settore, PA, soggetti svantaggiati.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**FORCOOP TORINO
TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

620

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede è operativa dal 1998 e si è attualmente trasferita in locali più ampi, per cui il numero degli allievi si riferisce all'anno scolastico in essere. Su questa sede insistono anche i Corsi dell'Istituto penale minorile Ferrante Aporti.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **FORCOOP GRUGLIASCO
GRUGLIASCO (To)**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC
----	----

N° allievi medi anno 30

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

A partire dall'anno scolastico 2003/2004 è iniziato il Progetto Scuola di Cirko Vertigo che vede ogni anno la partenza di un Corso biennale per Artista di circo contemporaneo unico in Italia e una serie di attività formative e di spettacoli circensi collaterali gestite dall'Associazione Qanat.

Denominazione CFP e luogo **FORCOOP MONDOVÌ
MONDOVÌ (Cn)**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC
----	----

N° allievi medi anno 60

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede è operativa dal passaggio di gestione delle attività dalla Regione alle Province, anche se già nel 1998 FORCOOP operava su questo territorio con il Corso di Animatore Professionale. A partire dal mese di gennaio si è trasferita in questa nuova sede, che attualmente opera prevalentemente nell'ambito della FCI.

26. Informazioni generali dell'Ente

FORMEDIL PIEMONTE

Denominazione Ente **FORMEDIL PIEMONTE**

Natura dell'Ente Associazione

Anno di costituzione 1980

N° allievi medi anno 11.898 (totale regionale)

NOTE

L'edilizia è l'unico settore Industriale che prevede contrattualmente la formazione delle maestranze mediante enti bilaterali. Il sistema formativo edile si avvale di un organismo nazionale, il FORMEDIL con sede in Roma, Via Alessandria 215, di articolazioni regionali (denominati appunto FORMEDIL Regionali) e di una rete di scuole edili, dislocate in tutti i territori provinciali. Ogni Scuola Edile seppur indipendente per quanto attiene gli aspetti organizzativi formativi e finanziari, è coordinata - così come i FORMEDIL Regionali - dalla struttura nazionale. Il FORMEDIL è stato costituito nel 1980 dalle Associazioni firmatarie del Contratto collettivo nazionale di lavoro edilizia industria ANCE (Associazione Nazionale Costruttori Edili) e dalle Organizzazioni Sindacali FENEAL-UIL FILCA-CISL, FILLEA-CGIL ed è gestito in modo paritetico dalle medesime organizzazioni. In Piemonte è operante dal dicembre 1988 il FORMEDIL Regionale, creato al fine di realizzare il coordinamento fra le Scuole Edili provinciali nell'attività di formazione per il settore Edile che rappresenta il 20% del tessuto produttivo, con 110.000 addetti.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **ENTE SCUOLA CIPET TORINO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il FORMEDIL Piemonte, con le Casse Edili e i CPT (Comitati Paritetici Territoriali), costituisce un importante sistema integrato per la sicurezza nei cantieri, gestito pariteticamente tra ANCE e Sindacati di Categoria dei lavoratori. Il FORMEDIL Piemonte mira soprattutto ad assicurare la massima rispondenza tra attività di formazione e reali esigenze professionali del settore, in relazione all'importante ruolo economico attualmente rivestito dallo stesso e allo sviluppo che esso avrà nei prossimi anni.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

**ENTE SCUOLA PER L'ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE EDILE
CUNEO**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il FORMEDIL Piemonte, con le Casse Edili e i CPT (Comitati Paritetici Territoriali), costituisce un importante sistema integrato per la sicurezza nei cantieri, gestito pariteticamente tra ANCE e Sindacati di Categoria dei lavoratori. Il FORMEDIL Piemonte mira soprattutto ad assicurare la massima rispondenza tra attività di formazione e reali esigenze professionali del settore, in relazione all'importante ruolo economico attualmente rivestito dallo stesso e allo sviluppo che esso avrà nei prossimi anni.

Tra le principali esperienze di collaborazione tra FORMEDIL e Regione Piemonte si annoverano:

- nel 1995 la convenzione per l'organizzazione di Corsi per Rimozione e bonifica amianto;
- nel 1999 il riconoscimento del FORMEDIL tra gli enti bilaterali abilitati al rilascio della certificazione di ammissibilità dei progetti presentati nel settore Edile relativamente ai bandi regionali per apprendisti;
- nel corso del 2002 l'inserimento di rappresentanti FORMEDIL nella commissione tecnica regionale per la rilevazione dei fabbisogni formativi; nel corso del 2008 la partecipazione al Progetto RIF (Rete Indagine Fabbisogni) promossa dalla REGIONE PIEMONTE al fine di creare una rete fra la Regione stessa e le Province piemontesi, finalizzata alla condivisione di metodologie di analisi, alla rilevazioni dei bisogni formativi e alle valutazioni finali in merito agli iter proposti al quale parteciparono sia il FORMEDIL Piemonte, sia le Scuole Edili.

Denominazione CFP e luogo

**ENTE SCUOLA PER L'ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE EDILE
SAVIGLIANO (Cn)**

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

In merito alle Scuole Edili presenti sul territorio regionale si evidenzia la realtà dell'ENTE SCUOLA CIPET di Torino, non tanto perché situato nel capoluogo e perché rappresenti una delle massime espressioni a livello nazionale delle Scuole Edili, ma soprattutto in quanto è stata una delle prime Scuole Edili ad essere costituita, frutto degli accordi tra le parti sociali sopraccitate. Nato nel 1977/'78, il CIPET è da decenni un modello di scuola professionale che ha avviato al settore delle Costruzioni decine di migliaia di maestranze e tecnici, rappresentando una pietra miliare nella FP torinese. Sul modello del CIPET sono state costituite le Scuole Edili di Alessandria negli anni '70 e, successivamente, quelle di Cuneo e Novara che, pur diversificandosi per rispondere al meglio alle variegata esigenze locali, si sono rivolte sia alla formazione dei giovani in obbligo formativo, all'orientamento, ai Corsi di qualifica, nonché ai Corsi post diploma per geometri, formando i quadri tecnici delle imprese edili del nostro territorio.

Denominazione CFP e luogo

**ENTE SCUOLA PER L'ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE EDILE
ALBA**

Accreditamento

FORMAZIONE

MC	tap	tad	td
----	-----	-----	----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Grande importanza è da sempre assegnata all'aspetto della sicurezza in cantiere: tutte le Scuole edili, anche le realtà di minori dimensioni quali Biella, Asti, Vercelli, Verbania, hanno investito dedicando le proprie risorse logistiche e umane a progetti rivolti a sensibilizzare titolari e lavoratori ad un corretto modo di operare. Dal 1 gennaio 2009 ha assunto particolare importanza il Progetto denominato "16 ore prima", attuato su scala nazionale con il patrocinio del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, dell'INAIL, della Conferenza Stato Regioni e delle Province autonome, della Fondazione Studi Consulenti del Lavoro nonché di tutte le parti sociali già presenti negli organismi bilaterali sia di natura imprenditoriale che di emanazione sindacale. Tale Progetto è destinato a fornire una formazione di ingresso a coloro che per la prima volta entrano nel settore delle Costruzioni. Un modo per imparare come muoversi, come riconoscere i rischi e come operare in sicurezza, per un'edilizia più sicura e trasparente, capace di contrastare in maniera efficace il lavoro irregolare. Tali Corsi di formazione, svolti da tutte le Scuole Edili presenti in Piemonte e Valle d'Aosta, hanno cadenza settimanale, al fine di agevolare nel miglior modo possibile le imprese all'atto dell'assunzione.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

ENTE SCUOLA PER LE INDUSTRIE EDILIZIA ED AFFINI DELLA PROVINCIA DI ALESSANDRIA

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Rappresentanti di tutte le Scuole Edili piemontesi partecipano inoltre da alcuni anni alla Commissione Edilizia istituita dalla Regione Piemonte al fine di creare profili e percorsi idonei al settore delle Costruzioni a dimostrazione di una preziosa e fattiva collaborazione tra le Scuole Edili e la Regione. Il lavoro svolto è stato particolarmente proficuo grazie alla disponibilità dei funzionari e dei vertici regionali, avviando un dialogo di reciproca collaborazione e confronto costruttivo che ha portato a risultati importanti come quelli precedentemente elencati o come, ultimo in ordine di tempo, il rinnovo dell'accordo di riallineamento delle figure professionali per la Macrotipologia A, utile per consentire al personale delle Scuole Edili l'applicazione del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro dell'Edilizia.

Denominazione CFP e luogo

SCUOLA EDILE NOVARESE

ENTE SCUOLA PER LE INDUSTRIE EDILIZIA ED AFFINI DELLA PROVINCIA DI ASTI

ENTE SCUOLA PER LE INDUSTRIE EDILIZIA ED AFFINI DEL VERCELLESE E DELLA VALSESIA

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad
----	----	----	-----	-----

ENTE SCUOLA PER LE INDUSTRIE EDILIZIA ED AFFINI DELLA PROVINCIA DI BIELLA

Accreditamento

FORMAZIONE

MC	tap
----	-----

ENTE SCUOLA EDILI DEL VERBANO CUSIO OSSOLA

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

27. Informazioni generali dell'Ente

FORMONT

Denominazione Ente **FORMONT**

Natura dell'Ente Consorzio

Anno di costituzione 1984

NOTE

Il Consorzio FORMONT per la Formazione Professionale delle attività di montagna è stato costituito nel 1984 per iniziativa della Regione Piemonte e degli Assessorati alla Formazione Professionale e al Turismo.

FORMONT non ha scopo di lucro e si prefigge di contribuire a migliorare le condizioni professionali e di vita nelle zone alpine mediante attività di formazione, orientamento, studio, ricerca e assistenza tecnica. Il FORMONT eroga corsi per occupati, disoccupati e ragazzi in obbligo formativo ed è in grado di personalizzare qualsiasi intervento. Tutte le 6 sedi del FORMONT presenti sul territorio piemontese sono accreditate presso la Regione Piemonte.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP DI OULX (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 360

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP nasce a Bardonecchia e quindi si sposta a Oulx nel 1992. Dal giugno 2007 il centro operativo si è spostato nella sede di corso Montenero 57. Il FORMONT Sede Valsusa su incarico della Regione Piemonte e in collaborazione con il Collegio regionale maestri di sci organizza Corsi per maestro/a di sci alpino, snowboard e aggiornamento professionale. Eroga Corsi sulle attività tipiche dell'economia montana, dell'industria alberghiera, del turismo, dell'artigianato, dell'agricoltura, sport e tempo libero.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP DI VARALLO (Vc)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 100

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP di Varallo ha iniziato ad operare nel 2003 ed eroga Corsi di qualifica, aggiornamento, specializzazione professionale, seminari tematici, convegni e stage formativi per le attività tipiche dell'economia montana, dell'industria alberghiera, del turismo, dell'artigianato, dell'agricoltura, dello sport e tempo libero. Inizialmente ubicato presso l'Ostello Comunale, dal 2006 si è trasferito in un edificio ad hoc (struttura comunale denominata ex-carceri). Caratteristiche distintive della sede operativa di Varallo, la presenza di laboratori finalizzati ad attività legate al legno (ebanisteria, falegnameria, intaglio, scultura, restauro) e l'attivazione di Corsi di formazione nell'ambito della socio-assistenza.

Denominazione CFP e luogo **CFP DI VENARIA REALE
LA MANDRIA (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 530

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP è sorto negli anni '70 a Ceres (Valli di Lanzo) come CFP a gestione diretta e per molti anni ha operato essenzialmente nel settore alberghiero. Dal 1998 ha sede nel Parco regionale "La Mandria", nell'ala nord-est del Borgo Castello, già Residenza Sabauda. Effettua Corsi in ambito alberghiero, turistico e socio-assistenziale.

Denominazione CFP e luogo **CFP VILLADOSSOLA (Vb)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 400

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP nasce in Val Bognanco nel 1984 per iniziativa e con il patrocinio della Regione Piemonte e degli Assessorati alla Formazione Professionale e al Turismo. Nel 1993 si trasferisce a Druogno, in Valle Vigezzo, presso la struttura del Consorzio dei Comuni novaresi. Dal settembre 2006 la sede è ubicata a Villadossola presso le ex scuole elementari Villadossola-Centro. Leader dell'attività formativa è il settore Alberghiero. Molto importanti sono anche le attività legate all'ambiente, al turismo e alla montagna: la progettazione, l'organizzazione e l'erogazione di Corsi altamente specializzanti che consentono la formazione di figure professionali rispondenti alle richieste del mercato e dei fabbisogni territoriali.

Denominazione CFP e luogo **CFP PEVERAGNO (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 700

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP ha operato negli anni '90 a Cuneo, dedicandosi essenzialmente al settore Professioni turistiche di montagna, in particolare alla figura dell'accompagnatore naturalistico. Ha consolidato la propria presenza sul territorio cuneese, attraverso l'insediamento e l'attivazione, nell'anno 2000, di una sede operativa a Peveragno, presso il Centro studi e congressi della Provincia di Cuneo. Molti dei Corsi erogati sono di breve durata.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP VENARIA REALE (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 40

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Dal 2009 la Sede Regionale è diventata sede erogatrice di corsi, vista la disponibilità di spazi e l'ubicazione comoda per l'utenza. Al momento sono stati erogati Corsi di Lingua in sedi occasionali.

28. Informazioni generali dell'Ente

IAL CISL PIEMONTE

<i>Denominazione Ente</i>	IAL CISL PIEMONTE
<i>Natura dell'Ente</i>	A seguito del fallimento nel 2010, le attività e le sedi IAL sono state assorbite da altri Enti.
<i>Anno di costituzione</i>	1955

NOTE

Lo IAL (Istituto Addestramento Lavoratori) è l'Ente della CISL per la Formazione Professionale Culturale e Sociale dei lavoratori. È stato costituito il 13 Aprile 1955 a Palestrina (Roma). Scopo dello IAL, dallo Statuto Nazionale, è contribuire allo sviluppo e al miglioramento dell'istruzione professionale e della cultura generale dei lavoratori, in tutti i settori e di impartire l'insegnamento complementare degli apprendisti attraverso la promozione in tutte le Regioni, di Corsi di primo addestramento, qualificazione, specializzazione per lavoratori e disoccupati. Nel 1971 avviene il passaggio delle competenze relative alla FP Dal Ministero del Lavoro alle Regioni. In riferimento a questo cambiamento, nel gennaio del 1972, l'ente modifica il proprio Statuto prevedendo l'istituzione di sedi regionali. La modifica è dettata dall'esigenza di un coordinamento attraverso la sede regionale che le rappresenti al nuovo livello istituzionale. Attualmente lo IAL è articolato in sede nazionale e sedi regionali con reciproche autonomie statutarie, amministrative e patrimoniali.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>Anno di costituzione</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP TORINO - P.za Solferino, 20 Sede dismessa nel 2010, attività e personale acquisiti da CIOFS	2004	110
CFP TORINO - Via Torrazza Piemonte, 12 Sede acquisita da ENGIM nel 2010	1974	150
CFP NICHELINO (To) Sede acquisita da ENAIP nel 2010	1990	360
CFP AVIGLIANA (To) Sede acquisita da CASA DI CARITÀ ONLUS nel 2010	2000	250
CFP ASTI Sede acquisita da CASA DI CARITÀ ONLUS nel 2010	1964	370
CFP VILLANOVA D'ASTI (At) Prima di tale data era attiva come sede occasionale	2008	80

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>Anno di costituzione</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
dell'AFT IAL Asti. Sede acquisita da CASA DI CARITÀ ONLUS nel 2010		
CFP NOVARA Sede acquisita da FILOS nel 2010	1966	500
CFP ARONA (No) Sede acquisita da ENAIP nel 2010	2000	250
CFP ALESSANDRIA È la prima sede dello IAL aperta in Piemonte nel 1961, con l'attivazione di 20 Corsi. Sede acquisita da CNOS nel 2010	1961	370
CFP CASALE (AI) Sede acquisita da CIOFS nel 2010	1963	450
CFP TORTONA (AI) Sede acquisita da CASA DI CARITÀ ONLUS nel 2010	1972	320
CFP ARQUATA SCRIVIA (AI) Sede dismessa nel 2010. Attività e personale acquisite da CASA DI CARITÀ ONLUS	2001	100
CFP VERCELLI Sede dismessa nel 2010. Attività e personale acquisite da CNOS	2002	240
CFP OMEGNA - Crusinallo di Omegna (Vb) Sede acquisita da ENAIP nel 2010	2002	150
CFP CUNEO Sede dismessa nel 2010. Attività e personale acquisite da CNOS	1972	300
CFP SALUZZO (Cn) Sede dismessa nel 2010. Attività e personale acquisite da CNOS	2000	150
CFP BIELLA Il CFP ha assorbito le attività della sede di via Gramsci, sorta nel 2002. Sede acquisita da ENAIP nel 2010	2007	210

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

29. Informazioni generali dell'Ente

IMMAGINAZIONE E LAVORO

<i>Denominazione Ente</i>	IMMAGINAZIONE E LAVORO
<i>Natura dell'Ente</i>	Ente senza fine di lucro emanazione della Compagnia delle Opere
<i>Anno di costituzione</i>	1992

Informazioni specifiche delle Sedi operative

<i>Denominazione CFP e luogo</i>	<i>Anno di costituzione</i>	<i>N° allievi medi anno</i>
CFP TORINO Via XX Settembre Sede amministrativa dal 1998. Formazione post diploma e post qualifica, per occupati e disoccupati; attività di orientamento; formazione obbligo; gestione progetti speciali.	1992	1500
CFP TORINO Piazza Fontanesi Formazione per giovani drop-out, formazione obbligo, formazione post diploma e post qualifica per occupati e disoccupati; attività di orientamento.	1998	400
CFP TORINO Via Durandi Formazione obbligo, formazione post diploma e post qualifica per occupati e disoccupati; attività di orientamento; gestione progetti speciali.	2003	900
CFP MONCALIERI (To) Integrazioni con la scuola superiore; formazione post diploma e post qualifica, per occupati e disoccupati, attività di orientamento; gestione progetti speciali.	2009	50
CFP MONDOVÌ (To) Formazione post diploma e post qualifica, per occupati e disoccupati; attività di orientamento; gestione progetti speciali.	2001	250

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo Anno di costituzione N° allievi medi anno

CFP NOVARA

2001

80

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

CFP TORINO

Via Brunetta

1992

50

Sospesa nel 2000 e ripresa nel 2006; formazione post diploma e post qualifica, per occupati e disoccupati, apprendisti.

CFP ROSTA (To)

2007

15

Formazione apprendisti, formazione post diploma e post qualifica, per occupati e disoccupati.

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB
----	----

30. Informazioni generali dell'Ente

ISTITUTI RIUNITI SALOTTO E FIORITO

Denominazione Ente

ISTITUTI RIUNITI SALOTTO E FIORITO

Natura dell'Ente

Ente di diritto privato senza scopo di lucro (ex IPAB)

Anno di costituzione

ISTITUTO SALOTTO: fondato nel 1838 e riconosciuto come Ente Morale il 6 Aprile 1862;

ISTITUTO FIORITO: fondato nel 1906 ed eretto in Ente Morale l'8 Luglio 1909
Fusione degli ISTITUTI nel 1961 con Decreto del Presidente della Repubblica.

NOTE

L'ISTITUTO SALOTTO e l'ISTITUTO FIORITO furono affidati, fin dagli inizi, in gestione alla CONGREGAZIONE DELLE FIGLIE DELLA CARITÀ DI ST. VINCENT DE PAUL. Nel tempo, presso gli Istituti si svilupparono diverse tipologie di attività. La FP fu introdotta al SALOTTO dalla comunità delle suore, con il consenso del Consiglio di Amministrazione, nel 1956.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

CFP RIVOLI (To)

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno

550

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP di Rivoli costituisce il nucleo storico della FP presso gli ISTITUTI RIUNITI SALOTTO E FIORITO; qui la comunità delle suore, nella prima metà del '900, aveva anticipato una serie di esperienze formative, sull'esempio di quelle delle consorelle francesi che, già alla fine dell'800 e nei primi anni del '900, in Francia, avevano dato il via alle *écoles ménagères e techniques*. Nel 1956, nella sede di Rivoli, viene eretto il CAP finanziato dal Ministero del Lavoro.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP PIANEZZA (To)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

ORIENTAMENTO

Io	Fo	Co	Sil
----	----	----	-----

N° allievi medi anno 350

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il Centro di Pianezza viene aperto nel 2000. L'edificio è di proprietà dell'Ente Istituto dei Sordi, organizzazione con la quale la comunità delle Figlie della Carità di St. Vincent De Paul ha collaborato fin dagli anni '50 per l'educazione delle persone audiolese. Terminate, per la maggior parte, le attività a favore delle persone portatrici di svantaggio sensoriale, le azioni di FP a titolarità degli ISTITUTI RIUNITI SALOTTO E FIORITO, costituiscono la naturale continuità dell'impegno educativo e formativo delle Figlie della Carità e dell'équipe delle collaboratrici e dei collaboratori, a favore delle nuove generazioni.

<i>Denominazione Ente</i>	ASSOCIAZIONE SCUOLE TECNICHE S. CARLO
<i>Natura dell'Ente</i>	Ente morale senza fini di lucro
<i>Anno di costituzione</i>	Fondato nel 1848, riconosciuto con Regio Decreto nel 1879

NOTE

Fondate nel 1848 per iniziativa di un gruppo di imprenditori piemontesi illuminati che avevano a cuore la crescita culturale e professionale dei propri dipendenti, le Scuole si sono successivamente trasformate in ente morale aperto al pubblico, con una particolare attenzione ai giovani di ogni estrazione. La progressiva strutturazione ha consentito la realizzazione di programmi didattici estremamente diversificati e tecnicamente all'avanguardia, grazie ai quali oltre 140.000 allievi ad oggi hanno avuto la possibilità di apprendere un mestiere e affrontare con adeguata preparazione il mondo del lavoro, distinguendosi nell'industria, nelle scienze e in politica. Oggi le SCUOLE TECNICHE SAN CARLO rappresentano un polo di eccellenza per la trasmissione del sapere nel settore dell'Arte, del Restauro e dell'Artigianato di qualità, caratterizzandosi non solamente come luogo per esercitazioni accademiche ma come situs concreto di formazione, dove valenti maestri artigiani-artisti trasmettono il loro sapere. In particolare, le SCUOLE TECNICHE SAN CARLO perseguono l'istituzione e la gestione di attività formative a favore di giovani in uscita dalle scuole dell'obbligo scolastico o in possesso di qualifiche professionali e/o diplomi, di disoccupati e lavoratori in attività, attraverso percorsi formativi di prima qualificazione o di aggiornamento e specializzazione, finalizzati al primo inserimento lavorativo, al mantenimento del posto di lavoro e all'incremento delle professionalità.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP TORINO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MA	MB	MC
----	----	----

N° allievi medi anno 720

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Storica sede torinese dell'Associazione, il CFP GABRIELE CAPELLO nasce nel 2002 per fornire spazi e attrezzature adeguate alla FP nell'ambito dell'Artigianato artistico e tipico. La struttura è organizzata come un campus di formazione in stile europeo con laboratori, aule, una fornita biblioteca, una confortevole sala convegni attrezzata per proiezioni e presentazioni multimediali, aule informatiche con collegamento a Internet, una sala refettorio e un'ampia area verde. Attualmente ospita circa 700 allievi durante l'anno formativo, per lo svolgimento di attività che spaziano dai Corsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, fino ai Corsi di alta specializzazione afferenti ai bandi IFTS.

Denominazione CFP e luogo **CFP CUNEO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MA	MB	MC
----	----	----

N° allievi medi anno 500

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Nel 2006, per rispondere al crescente numero di allievi e dare spazio alla sempre più ricca offerta formativa, le SCUOLE TECNICHE SAN CARLO aprono una sede a Cuneo in cui, ai Corsi tradizionali, si affiancano quelli nel settore Moda. I Corsi di formazione si rivolgono a diverse tipologie di utenza, dai giovani in uscita dalla scuola media inferiore, agli adulti occupati e disoccupati che vogliono acquisire competenze nel settore dell'Artigianato d'arte. Negli anni vengono implementate le collaborazioni con scuole e enti del territorio; collaborazioni che portano allo sviluppo di importanti iniziative formative e permettono alle SCUOLE TECNICHE SAN CARLO di essere meglio conosciute anche nel capoluogo di provincia.

Denominazione CFP e luogo **CFP BOVES (Cn)**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC
----	----	----

N° allievi medi anno 100

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede di Boves delle SCUOLE TECNICHE SAN CARLO viene aperta nell'anno 2000 su richiesta del Comune di Boves e di un gruppo di aziende del settore Ligneo che avvertivano la mancanza di una formazione specifica per tale settore. Obiettivi principali della convenzione che diede il via all'attività sono quelli di formare giovani nei settori dell'Artigianato artistico, in particolare la Falegnameria, il Restauro e le arti ad esse correlate; di progettare Corsi di aggiornamento per adulti occupati e disoccupati; di contribuire alla diffusione della cultura del fare attraverso collaborazioni con le scuole, seminari, organizzazione di eventi. Negli anni sono stati attivati Corsi diurni e serali per giovani e adulti e il buon successo dell'iniziativa ha permesso di investire sul territorio in termini di ampliamento dei locali che ospitano le SCUOLE TECNICHE SAN CARLO, di potenziamento dell'attività formativa e di aumento del numero degli addetti. Attualmente la sede di Boves è ben inserita nel tessuto sociale del territorio, collabora con il mondo della scuola e delle imprese e partecipa a progetti di varia natura sia da sola, sia in collaborazione con Enti, Agenzie di Formazione e Aziende.

Denominazione CFP e luogo **CFP ASTI**

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC
----	----	----

N° allievi medi anno 100

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Le SCUOLE TECNICHE SAN CARLO aprono la sede ad Asti nel 2001 in un ex convento settecentesco edificato su di una precedente struttura gotica, già adibito a caserma dei vigili del fuoco, e in ultimo a scuola media. L'esigenza di aprire una nuova sede viene per sopperire alla mancanza totale di una scuola che, sul territorio, si occupi di divulgare l'artigianato artistico e tipico. Così, gradualmente, si propongono i primi Corsi serali di Lacche e doratura e Restauro ligneo, per poi iniziare con i Corsi dell'obbligo formativo di Falegnameria e quelli di specializzazione diurni di Restauro dipinti e ligneo. Oggi i nostri Corsi coprono tutta una serie di discipline artistiche, quali Falegnameria, Restauro ligneo, Restauro dipinti su tela e tavola, Intaglio e scultura, Decorazioni di pregio e *trompe-l'oeil*, Tecniche di trucco, Rifacimento unghie in gel e Decorazione in gel.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP ALESSANDRIA**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MA	MB	MC
----	----	----

N° allievi medi anno 120

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede di Alessandria, dopo alcuni anni dedicati unicamente all'erogazione di Corsi serali, è stata profondamente rinnovata nel 2003, quando sono stati attivati Corsi durante tutto l'arco della giornata. La formazione oggi è rivolta ad adolescenti, disoccupati e occupati e viene erogata nei nuovi locali assegnati nel 2008 dal Comune di Alessandria. I Corsi svolti riguardano l'ambito della Lavorazione del legno, del Restauro, della Decorazione e della Sartoria.

Denominazione CFP e luogo **CFP MILANESIO
TORINO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MA	MB	MC
----	----	----

N° allievi medi anno 80

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP MILANESIO nasce per fornire una risposta alle aumentate esigenze formative da parte delle aziende e del territorio. Al suo interno vengono svolti i Corsi professionali di Lavorazione legno (con particolare attenzione agli aspetti della cantieristica navale), di Confezione artigianale e di vendita. La collaborazione con le antistanti Fonderie Ozanam, permette inoltre di attivare Corsi di aggiornamento nel settore dell'Artigianato alimentare.

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo **CFP SANTAPAOLA
TORINO**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC
----	----

N° allievi medi anno 160

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Il CFP SANTAPAOLA è il risultato della sinergia tra l'Associazione e l'Istituto Santa Paola per l'attivazione di percorsi formativi nell'ambito dei Servizi artigianali alla persona. All'interno del centro vengono infatti erogati Corsi riconosciuti per il raggiungimento della qualifica di estetista e per l'abilitazione professionale. La sede risulta inoltre attiva nell'aggiornamento continuo dei lavoratori attraverso l'attivazione di percorsi afferenti al catalogo della Formazione Continua.

Denominazione CFP e luogo **CFP BIELLA**

Accreditamento **FORMAZIONE**

MB	MC
----	----

N° allievi medi anno 50

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

La sede nasce dalla collaborazione con l'Associazione TIME-ART e il Centro di Arti Applicate V. KANDINSKY e si occupa di proporre Corsi afferenti al settore dell'Artigianato artistico e tipico, con particolare attenzione alle peculiarità del territorio biellese. Attualmente eroga Corsi per lavoratori occupati che intendono aggiornarsi nelle materie artistiche e artigianali promosse dall'Associazione.

32. Informazioni generali dell'Ente

TEXILIA

Denominazione Ente

CITTÀ STUDI

Natura dell'Ente

Società per Azioni: Fondazione Cassa di Risparmio di Biella (socio di maggioranza assoluta), Regione Piemonte, Unione Industriale Biellese Amministrazione Provinciale di Biella, Comune di Biella, CCIAA Biella

Anno di costituzione

1985

NOTE

CITTÀ STUDI SpA è nata il 1 gennaio 2004 dalla fusione per incorporazione di CITTÀ DEGLI STUDI SpA in TEXILIA SpA. La prima società nacque nel 1971, dalla volontà dell'Unione Industriale Biellese, per rispondere alle esigenze delle aziende riguardo alla formazione, la ricerca e la diffusione dell'innovazione tecnologica. La seconda, invece, vede i natali nel 1985 sotto forma di Centro Tessile Pilota per la Formazione delle Maestranze Tessili.

La nuova CITTÀ STUDI SpA diventa così una struttura integrata che offre un significativo esempio di collaborazione tra pubblico e privato per trasformare i fabbisogni territoriali in proposte e opportunità di formazione.

Il Progetto di CITTÀ STUDI SpA si pone quindi come una struttura che include la formazione, la ricerca applicata e il trasferimento tecnologico, nella convinzione che la sinergia potenzi l'efficacia. La prospettiva del progetto della nuova società non è vista solo a livello esclusivamente locale, ma è estesa anche al territorio nazionale ed europeo (specialmente per i livelli più alti della formazione e della ricerca). La missione principale di CITTÀ STUDI SpA sta, quindi, nel saper cogliere le esigenze del territorio e trasformare questi stimoli in progetti formativi, sapendo interpretare correttamente e con sufficiente anticipo i segnali spesso deboli del mercato ed essere poi flessibili sul piano operativo. In particolare modo sono già stati attivati rapporti di collaborazione con Università e Istituti Europei nel quadro di vari programmi UE.

Denominazione CFP e luogo

CITTÀ STUDI SpA
(sede legale) Corso Giuseppe Pella n. 2 BIELLA
(sede operativa) Corso Giuseppe Pella n. 10 BIELLA

Accreditamento

FORMAZIONE

MA	MB	MC	tap	tad	td	th	tfad
----	----	----	-----	-----	----	----	------

N° allievi medi anno

3.700

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

1983 - 1985. Centro Formazione Professionale, gestione diretta dalla Regione Piemonte.

1986. TECNOTEX, ora TEXILIA (soci principali: Regione Piemonte, Fondazione Cassa di Risparmio di Biella, Provincia di Biella, Comune di Biella, Unione Industriale Biellese, Camera di Commercio di Biella).

2004. Fusione per incorporazione di CITTÀ DEGLI STUDI S.p.A. in TEXILIA S.p.A. e variazione di denominazione società.

33. Informazioni generali dell'Ente

TUTTOEUROPA

Denominazione Ente **AGENZIA FORMATIVA TUTTOEUROPA**

Natura dell'Ente Associazione senza scopo di lucro

Anno di costituzione 1998

Informazioni specifiche delle Sedi operative

Denominazione CFP e luogo

N° allievi medi anno

SEDE ENTE E UNITÀ LOCALE -TORINO

80 (MdL)
500 (FCI)

Accreditamento

FORMAZIONE

MB	MC	tad
----	----	-----

SEDE CASTELLAMONTE (To)

80 (FCI)

SEDE ASTI

60 (FCI)

SEDE CASALE MONFERRATO (AI)

200 (FCI)

Accreditamento

FORMAZIONE

MC	tad
----	-----

CENNI DI RICOSTRUZIONE STORICA

Le attività formative proposte riguardano principalmente i settori delle lingue straniere e della comunicazione e sono raggruppate in due principali categorie:

MdL: corsi di Alta Formazione e Master per interpreti e traduttori destinati a giovani in possesso di laurea o titolo equipollente e finalizzati ad un'efficace e seria preparazione professionale.

FCI: Corsi di Lingue straniere, destinati a lavoratori occupati nell'ambito delle attività legate alla formazione continua. Le lingue attualmente trattate sono: inglese, francese, tedesco e spagnolo.



Facoltà di Scienze della Formazione



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO