

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

115-116/2006

L'istruzione tecnica
e professionale
verso un nuovo futuro



LE MONNIER

STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE

DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

115-116/2006

Direttore responsabile: TIZIANA RAGNI

Direttore editoriale: LUIGI CATALANO

Comitato tecnico-scientifico: LUCIO ALBERTI, EMANUELE BARBIERI, GIOVANNI BIONDI, ALBERTO BOTTINO, PASQUALE CAPO, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MARIO GIACOMO DUTTO, FIORELLA FARINELLI, GIUSEPPE FIORI, GUGLIELMO GARRI, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, GIUSEPPE ZITO

Coordinamento editoriale: GAETANO SARDINI

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: STUDI E DOCUMENTI DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Periodici Le Monnier, via Meucci, 2, Loc. Grassina – 50012 Bagno a Ripoli (Firenze).

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

Condizioni di abbonamento 2006 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia Euro 25,58

— Annuale per l'Estero Euro 36,00

Versamenti sul c/c postale n. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier, via A. Meucci, 2, Loc. Grassina – 50012 Bagno a Ripoli (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "Norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 – 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

Finito di stampare nel mese di maggio 2007 presso
la Tipografica Varese S.p.A.

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI

Indice

Presentazione IX

PARTE PRIMA • LA CULTURA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA CHIAVE DELLO SVILUPPO

La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo 3

di Luigi Nicolais e Giuseppe Festinese

Formazione, saperi e competenze nell'Italia che cambia 3

Dall'asilo alla pensione. La filiera della conoscenza 6

Le interfacce dell'innovazione 9

Orientare i talenti 11

Orientare i giovani alla formazione tecnico-scientifica 13

di Rodolfo Zich

Quale contesto 13

Quali pratiche 16

Quale orientamento 19

Quali interventi 22

Apprendimento scientifico e tecnologico: reti territoriali per l'innovazione nell'istruzione e nella formazione 25

di Francesco Profumo

Scienza e tecnologia 25

Apprendimento della scienza e della tecnologia 28

Perché l'apprendimento scientifico e tecnologico 30

Le reti territoriali per l'innovazione 30

Innovazione nell'istruzione e nella formazione: l'esempio della «Cittadella Politecnica» 31

Il progetto della «Cittadella Politecnica» 33

Cultura tecnologica e imprese 38

di Graziano Dragoni e Clementina Marinoni

L'evoluzione della cultura tecnologica nel tempo: breve inquadramento 38

Costruire *partnership* per sviluppare cultura tecnologica nelle imprese 42

I Poli formativi: un possibile modello di riferimento 45

La scuola, il lavoro, lo sviluppo 49

di Michele Colasanto

Il contesto: la società della conoscenza 49

La qualità dell'istruzione e della formazione 52

Verso nuove discontinuità 58

La risposta delle istituzioni 62

| | |
|---|-----|
| Un'educazione per il futuro | 65 |
| <i>di Howard Gardner</i> | |
| Fare appello al passato | 65 |
| Sbirciando il futuro | 67 |
| Due valori cruciali | 72 |
| Un altro modo di apprendere. Scuola di qualità per tutti | 74 |
| <i>di Luigi Berlinguer</i> | |
| PARTE SECONDA • UNO SGUARDO SULL'ISTRUZIONE TECNICA E PROFESSIONALE | |
| L'evoluzione dell'istruzione tecnica | 81 |
| <i>di Franco Rigola</i> | |
| Il cammino dell'istruzione tecnica | 82 |
| Riconsiderare l'attuale modello di istruzione tecnica | 83 |
| I numeri dell'istruzione tecnica | 90 |
| <i>di Natale Russo</i> | |
| Introduzione e cenni metodologici | 90 |
| I dati di contesto 1961-2001 | 92 |
| Gli alunni dell'istruzione tecnica negli anni 2000 | 94 |
| L'istruzione tecnica dal 2000 al 2005 – Dati per tipo di istituto | 98 |
| Le previsioni del sistema Excelsior | 106 |
| L'evoluzione dell'istruzione professionale | 111 |
| <i>di Rossella Mengucci e Rosa Romano</i> | |
| Le origini | 111 |
| Gli anni Cinquanta e Sessanta | 112 |
| Le riforme degli anni Sessanta | 113 |
| Il Progetto '92 | 115 |
| Il Progetto 2002: anticipa l'autonomia | 117 |
| L'attuale ordinamento dell'istruzione professionale | 118 |
| Settori e indirizzi dell'istruzione professionale | 119 |
| La struttura dei curricoli e dell'offerta formativa | 120 |
| I metodi di insegnamento | 121 |
| I corsi postqualifica | 123 |
| Il progetto 2002 | 124 |
| Gli studenti dell'istruzione professionale | 125 |
| Le caratteristiche dell'utenza | 127 |
| Prospettive | 133 |
| I numeri dell'istruzione professionale | 137 |
| <i>di Luciano Mancinelli</i> | |

PARTE TERZA • UNO SGUARDO SUI DISTRETTI

| | |
|---|-----|
| Sistemi produttivi locali e formazione | 149 |
| <i>di Carlo Finocchietti</i> | |
| Definizioni | 149 |
| Lo <i>statu nascenti</i> del rapporto tra formazione e sistemi produttivi locali alla fine degli anni Settanta | 152 |
| Distretti industriali e distretti formativi oggi | 159 |
| | |
| Distretti tecnologici e distretti formativi | 172 |
| <i>di Claudio Gentili</i> | |
| | |
| Il distretto tessile di Biella | 175 |
| Il distretto metalmeccanico di Brescia | 178 |
| Il distretto formativo dell'elettronica di Genova | 181 |
| Il settore della meccanica avanzata nel modenese (automotive, meccanica agricola e componentistica) | 184 |
| Parma: la food valley italiana | 187 |
| Il distretto dell'audiovisivo e dell'ICT a Roma | 191 |
| Il distretto formativo aerospaziale di Napoli | 193 |
| Il distretto formativo dei polimeri di Napoli | 196 |
| Il distretto calzaturiero della Riviera del Brenta | 199 |
| Polimoda, una scuola che fa scuola nella valorizzazione dei talenti | 201 |

PARTE QUARTA • ORGANIZZARSI SUL TERRITORIO: UNA STRATEGIA
PER L'INNOVAZIONE

Verso nuovi modelli

| | |
|---|-----|
| Il partenariato per le politiche di sviluppo e per la formazione | 209 |
| <i>di Michele Dau</i> | |
| | |
| Premessa | 209 |
| Partenariato: un termine, molti significati | 210 |
| Partenariato e coesione sociale: un concetto che nasce in Europa | 211 |
| Partenariato e politiche di coesione: la programmazione negoziata in Italia | 212 |
| Il partenariato pubblico privato | 213 |
| La <i>policy partnership</i> nell'esperienza del Regno Unito | 214 |
| Il <i>project financing</i> in Italia | 216 |
| Il partenariato pubblico privato nella sanità | 218 |
| Il partenariato pubblico privato nella formazione e nella ricerca | 219 |
| Il partenariato pubblico privato nei beni culturali e nello spettacolo | 220 |
| La disciplina del partenariato: primi profili di rilievo costituzionale | 222 |
| Primi esiti della ricerca MIUR-CNEL | 227 |
| | |
| Alla ricerca di modelli innovativi | 231 |
| <i>di Maria Grazia Nardiello</i> | |

Le esperienze del territorio

| | |
|--|-----|
| Il Polo formativo | 239 |
| <i>di Claudio De Martini</i> | |
| Il Polo formativo | 239 |
| L'analisi dell'accordo nazionale in Conferenza unificata Stato-Regioni sulla definizione dei Poli formativi | 242 |
| Le esperienze avviate | 245 |
| Allegato n. 1 – Il Polo formativo ICT- <i>Wireless</i> | 260 |
| Allegato n. 2 – Costituzione Poli formativi IFTS in Veneto | 269 |
| I Poli formativi in Lombardia | 275 |
| <i>di Roberto Albonetti</i> | |
| Presentazione | 275 |
| L'innovazione | 275 |
| La rete territoriale degli attori | 276 |
| Il Polo formativo nel sistema educativo lombardo | 277 |
| L'esperienza lombarda | 280 |
| Il Polo formativo: la nuova fase di intervento | 285 |
| Criteri guida per la definizione dello strumento | 286 |
| Le azioni di intervento | 288 |
| Composizione della rete degli attori e regole di <i>governance</i> | 289 |
| L'Accademia italiana della Marina Mercantile a Genova | 292 |
| <i>di Eugenio Massolo</i> | |
| Il mercato del lavoro marittimo | 295 |
| Le premesse per l'avvio dell'Accademia della Marina Mercantile | 296 |
| La nascita dell'Accademia della Marina Mercantile a Genova | 296 |
| Organi dell'Accademia della Marina Mercantile | 297 |
| L'organizzazione e la logistica | 298 |
| Il percorso formativo sperimentale di istruzione e formazione tecnica superiore | 299 |
| Piano di studi | 300 |
| La formazione «a terra» | 300 |
| La formazione «a bordo» | 301 |
| Conclusioni | 301 |
| Dai Poli IFTS ai distretti formativi | 303 |
| <i>di Carmela Palumbo e Sergio Trevisanato</i> | |
| Le ragioni del distretto | 303 |
| La collocazione territoriale e l'organizzazione | 306 |
| L'avvio dei distretti | 307 |
| Il distretto formativo friulano: un'ipotesi progettuale | 308 |
| <i>di Arturo Campanella</i> | |
| L'«Aldini-Valeriani»: la formazione e lo sviluppo industriale a Bologna | 313 |
| <i>di Giovanni Sedioli</i> | |

| | |
|--|-----|
| Avviamento al lavoro, formazione di primi livelli di professionalità | 314 |
| La situazione degli istituti professionali | 315 |
| Le figure medio-alte, gli istituti tecnici | 315 |
| La specializzazione delle conoscenze e delle competenze | 317 |
| La formazione permanente, la riconversione e l'aggiornamento | 317 |

La programmazione IFTS nel triennio 2004-2006: un'analisi quantitativa 319

di Caterina Orlandi

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 319 |
| Programmazioni regionali dei Poli formativi | 320 |
| Una fotografia nazionale | 321 |
| Procedure regionali attivate e caratteristiche indicate per la costituzione dei Poli | 323 |
| Procedure regionali attivate per la costituzione dei Poli | 326 |

IFTS e Ricerca nel Mezzogiorno: il Piano di intervento finanziato dal CIPE 333

| | |
|--|-----|
| Presentazione | 333 |
| La prima fase | 335 |
| Gli obiettivi | 335 |
| Le attività | 336 |
| Lo sviluppo delle reti e delle comunità di innovazione | 336 |
| Il modello organizzativo | 337 |
| Le reti territoriali | 338 |
| Il gruppo tecnico nazionale | 340 |
| I gruppi tecnici di settore | 340 |
| Le strutture di assistenza tecnica | 341 |
| Monitoraggio e valutazione | 341 |
| I dati | 341 |

DOCUMENTAZIONE

Sviluppo locale, partenariato e processi formativi: la ricerca del CNEL 349

| | |
|---|-----|
| Premessa | 349 |
| Introduzione | 352 |
| 1. Sviluppo economico e partenariato su territorio: l'esperienza della programmazione negoziata | 355 |
| 2. Formazione e partenariato territoriale | 380 |

Accordi per il sostegno e il rilancio dei settori calzaturiero e tessile 402

| | |
|---|-----|
| 1. Dall'istruzione e dalla formazione il rilancio del Made in Italy | 402 |
| 2. Il protocollo d'intesa per il settore calzaturiero | 403 |
| 3. Il protocollo d'intesa per il settore tessile | 410 |

Le norme più recenti 416

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 1. Legge 27 dicembre 2006, n. 296 | 416 |
| 2. Legge 2 aprile 2007, n. 40 | 419 |

Si ringraziano Maria Grazia Nardiello, direttore generale per l'istruzione post secondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali, per la progettazione del volume, e la professoressa Rossella Mengucci per il coordinamento organizzativo.

Presentazione¹

A seguito della recente entrata in vigore della Legge del 2 aprile 2007, n. 40, il Ministro della Pubblica Istruzione aprirà il Laboratorio per l'innovazione dell'istruzione tecnica e professionale il 15 maggio 2007, con una manifestazione nazionale alla quale parteciperanno dirigenti e docenti della scuola e della formazione, rappresentanti delle istituzioni, delle parti sociali, delle Regioni e degli Enti locali.

Questo volume, che parte da lontano, intende offrire un contributo al dibattito, proponendo spunti di riflessione e di approfondimento utili a mettere a fuoco alcuni aspetti rilevanti per i profili culturali, pedagogici, organizzativi che investono il processo di cambiamento in atto.

Nella prima parte, autorevoli esponenti del mondo accademico e della ricerca sottolineano la centralità della cultura scientifica e tecnologica come chiave dell'innovazione e come ambito verso il quale orientare i giovani e le loro famiglie nella scelta dei percorsi scolastici e formativi. Nelle pagine seguenti, sono riportate anche considerazioni di Howard Gardner sull'educazione per il futuro, fondata su solidi valori etici, capace di valorizzare le intelligenze multiple, di aiutare i giovani a fare appello al passato e a sbirciare il futuro, per costruire il presente con due valori guida: l'assunzione di responsabilità personali e il rispetto per gli altri.

Nella seconda parte, uno sguardo alla storia dell'istruzione tecnica e professionale concorre a ripercorrerne le tappe principali lungo il cammino compiuto dal nostro Paese che, nel giro di pochi decenni, è uscito da una dominante economia rurale affacciandosi sulla scena internazionale come una delle nazioni più sviluppate del mondo.

Come emerge dalle testimonianze delle scuole e del mondo del lavoro, riportate nella parte terza, l'identità dell'istruzione tecnica e professionale è stata espressione della creatività e della genialità dei nostri sistemi produttivi locali, che hanno partecipato alla sua costruzione nel tempo così intensamente da sentirsene parte integrante. I quadri tecnici formati in

1. A cura di Maria Grazia Nardiello, Direttore generale per l'istruzione postsecondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali, Ministero della Pubblica Istruzione.

questo settore hanno contribuito in misura determinante alla crescita del nostro sistema economico e, soprattutto negli anni Sessanta e Settanta, hanno favorito la mobilità sociale.

I capitoli successivi contengono un forte richiamo al ruolo strategico delle reti territoriali nel facilitare e sostenere l'apprendimento scientifico e tecnologico e la competitività del Paese attraverso un'alleanza strategica tra il mondo produttivo, il sistema educativo, l'università e le sedi della ricerca. Nella quarta parte del volume sono presentate esperienze innovative, realizzate in zone e contesti diversi nell'ambito dei piani di intervento e dei progetti attuati dal 2003 al 2006, che hanno visto una pluralità di soggetti impegnati nella sperimentazione di modelli più efficaci per far acquisire una specializzazione tecnica superiore a giovani e adulti.

Questi modelli, fondati sulla cooperazione e il partenariato, anche pubblico-privato, sono stati analizzati dalla ricerca condotta dal CNEL, ampiamente presentata nel volume e integralmente a disposizione nel CD allegato. L'indagine è stata estesa agli interventi formativi realizzati con gli strumenti della programmazione negoziata, evidenziandone le potenzialità e le criticità.

La riorganizzazione e il potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale, i Poli tecnico-professionali e gli Istituti tecnici superiori previsti dalla Legge n. 40/2007 disegnano un *nuovo futuro* per la cultura scientifica e tecnologica nel nostro Paese e per le misure di sostegno al suo sviluppo sociale ed economico. I risultati delle esperienze pilota qui presentate, realizzate da scuole, strutture formative, università e imprese nell'ambito della programmazione territoriale e con il coinvolgimento delle parti sociali, anche a livello di categoria, potranno costituire primi riferimenti per il percorso da compiere.

Parte Prima

La cultura scientifica e tecnologica chiave dello sviluppo

La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo

di LUIGI NICOLAIS* e GIUSEPPE FESTINESE*

FORMAZIONE, SAPERI E COMPETENZE NELL'ITALIA CHE CAMBIA

Da sempre padroneggiare gli strumenti della conoscenza ha significato orientare in un senso piuttosto che in un altro il proprio e altrui destino e questo perché il sapere, unito al saper fare, è la leva più potente per trasformare il mondo, per cambiare le condizioni economiche e sociali di individui e società.

Una dinamica, quella sociale ed economica del sapere, resa ancor più evidente in una fase storica come la nostra in cui i fattori produttivi del mondo industrializzato non sono più esclusivamente le macchine, il capitale, la forza lavoro, ma la quantità di conoscenza acquisita, trasferita e utilizzata in ogni componente dei prodotti e fase dei processi di produzione. Questa transizione, dall'epoca della tecnica e della tecnologia a quella del sapere diffuso, ha arricchito e allungato la catena del valore delle produzioni enfatizzando il ruolo della creatività, della progettazione e della capacità innovativa, nonché quello dei servizi, dell'organizzazione e della logistica.

Un insieme di elementi e di azioni che necessitano, più che di infrastrutture materiali, di persone adeguatamente formate, intellettualmente curiose, continuamente protese a migliorare e migliorarsi; competenze in grado di assicurare l'innalzamento costante delle *performance*, aziendali e sociali, e quindi permettere degli avanzamenti complessivi.

Una certezza, questa della conoscenza *driver* dello sviluppo e della crescita sociale, che a sei anni dalle dichiarazioni di Lisbona continua a essere predicata e declinata in ogni assise stentando però a trovare un solido, strutturato e continuo percorso realizzativo.

Le difficoltà sono molteplici e di varia natura: dalla esiguità delle risorse in campo ai problemi di coordinamento e *governance* delle politiche formati-

“
UN INSIEME
DI ELEMENTI
E DI AZIONI CHE
NECESSITANO,
PIÙ CHE DI
INFRASTRUTTURE
MATERIALI,
DI PERSONE
ADEGUATAMENTE
FORMATE,
INTELLETTUALMENTE
CURIOSE,
CONTINUAMENTE
PROTESE
A MIGLIORARE
E MIGLIORARSI
”

* Università degli Studi di Napoli «Federico II».

“

NEL CORSO
DI QUESTI ANNI
SI SONO DIFFUSI,
E NON SOLO NEL
NOSTRO PAESE,
STILI DI VITA
MEDIATICAMENTE
VINCENTI CHE
HANNO RELEGATO
FORMAZIONE
E CONOSCENZA
SEMPRE PIÙ
IN BASSO NELLA
SCALA DI VALORE
DEL SUCCESSO
SOCIALE

”

ve, scientifiche e tecnologiche sia a livello comunitario e nazionale sia a livello locale.

A ciò si aggiunge l'assenza di una visione sistemica e continua della formazione nonché il difficile, perché episodico e frammentato, rapporto fra il mondo della formazione e quello della produzione¹.

Nel corso di questi anni poi si sono diffusi, e non solo nel nostro Paese, stili di vita mediaticamente vincenti che hanno relegato formazione e conoscenza sempre più in basso nella scala di valore del successo sociale, dove affermazione e riconoscibilità sembrano appartenere sempre più a tipologie di lavoro che poco condividono con le professioni della conoscenza.

Anche per questo, ad esempio, escludendo i soli percorsi formativi dell'area medico-sanitaria, è sempre più difficile sensibilizzare e orientare la scelta dei giovani verso l'offerta curriculare dei corsi di laurea delle facoltà scientifiche e tecniche².

Per questo, ma non solo, occorre cambiare rotta attraverso una svolta culturale che ripensi l'intero ciclo della formazione come ad un *unicum continuo e permanente*: dall'asilo fino al tempo libero della pensione.

La necessità di acquisire sempre più conoscenze, differenziate e specifiche, in modo continuativo è l'unico percorso per costruire un reale successo professionale e individuale e per partecipare attivamente alla vita sociale.

Oggi, i fattori di esclusione e di marginalizzazione dipendono solo in parte dalla quantità di risorse materiali possedute. Lo scarto è nella capacità di saper utilizzare e relazionarsi agli strumenti e ai prodotti della conoscenza³.

1. È quanto con amarezza ha constatato il Commissario Europeo per la Ricerca, Philippe Busquin in suo testo pubblicato nel 2005 quasi come un bilancio di fine mandato, *Le déclin de l'Empire scientifique européen*. Busquin evidenzia come le difficoltà comunitarie sulla conoscenza siano determinate dalla ritrosia dei singoli Stati membri a tradurre la ricerca da priorità di agenda politica a concreto piano d'azione. In altri termini ad oggi per la ricerca non si è stati in grado di offrire né strumenti concreti né risposte sociali e politiche forti in grado di giustificare e far accettare, come costo collettivo utile al miglioramento complessivo della qualità della vita, lo scarto temporale necessario fra i risultati e l'utilizzo delle conoscenze e le esigenze immediate della competitività. In mancanza di questa cultura dell'attesa, di questa visione prospettica sul futuro, la ricerca resta solo auspicio; le urgenze e il terrore di declini e recessioni spesso fanno miopemente prendere decisioni affrettate, capaci solo di simulare risposte immediate.

2. Si pensi ai numeri e all'entusiasmo per i provini dei *reality* e di contro a quelli per le immatricolazioni alle facoltà scientifiche. Oppure allo spazio riservato nei dibattiti, nelle trasmissioni televisive e sui diversi media a personaggi legati all'effimero, al *divertissement* o allo sport e di contro a quello riservato ai ricercatori e agli scienziati. Si consideri poi che mentre i personaggi appartenenti alle prime tipologie professionali parlano liberamente su tutto, comunicando la sensazione di avere una presa sulla quotidianità, gli esponenti del mondo scientifico svolgono sempre il ruolo di *expertise*, di divulgatori o di caso professionale, comunicando un'idea di distanza e di alterità dalla quotidianità. Quanto questa sfasatura mediatica concorra a rendere poco attraente la scelta delle scienze da parte dei giovani è difficile dirlo, ma di fatto c'è. E una politica che intenda valorizzare i percorsi di formazione continua non può non interrogarsi sulla veicolazione mediatica del ruolo dei lavoratori della conoscenza.

3. Si pensi solo ai deficit linguistici in Italia dove quasi due terzi della popolazione, il 61,5% secondo il rapporto CENSIS 2005, non conosce alcuna lingua straniera. Lo *European Indicator of Language Competence* sottolinea il ritardo dell'Italia rispetto a Francia, Germania, Nord Europa. In Finlandia, Svezia, Olanda, da anni vige un bilinguismo di fatto: lingua madre più inglese. Inoltre se si confrontano i dati dell'Eurobarometro 2001 con quelli del 2005 si scopre che gli italiani in grado di sostenere una conversazione in una lingua diversa da quella madre sono scesi dal 46 al 36%.

Questi sono potenzialmente aperti e accessibili a chiunque in quanto offrono strumenti metodologici, critici e pragmatici per affrontare la trasformazione globale delle economie e l'aumento del livello di incertezza sociale ed esistenziale in cui attualmente le economie occidentali ristagnano.

Ecco perché il ruolo della formazione, primaria, secondaria, universitaria e postuniversitaria è fondamentale.

Oggi quasi l'80% dei diciannovenni residenti in Italia è in possesso di un titolo di studio corrispondente alla vecchia maturità.

Fino a pochi anni fa meno del 10% dei giovani italiani conseguiva la laurea. Oggi, con l'avvento delle lauree triennali ci avviamo verso il 40%.

| Iscritti per tipo di scuola A.A. 2005-2006 | |
|---|------------------|
| Istituti tecnici | 945.805 |
| Licei scientifici | 577.915 |
| Istituti professionali | 553.958 |
| Licei classici | 279.278 |
| Istituti magistrali | 212.925 |
| Istituti d'arte | 60.787 |
| Licei artistici | 44.022 |
| Licei linguistici | 17.023 |
| Totale scuole superiori | 2.691.713 |

| Percentuale dei 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione | |
|---|-------------|
| Portogallo | 39,4 |
| Spagna | 30,4 |
| Italia | 23,5 |
| Regno Unito | 16,07 |
| Francia | 14,2 |
| Germania | 12,8 |
| Finalndia | 8,7 |
| Svezia | 8,6 |
| fonte Eurostat, 2004 | |

| Percentuale laureati nella UE su popolazione | | |
|---|------------|------------|
| | 25/64 anni | 25/34 anni |
| Francia | 23 | 37 |
| Germania | 24 | 22 |
| Spagna | 25 | 38 |
| Italia | 10 | 12 |
| Regno Unito | 28 | 33 |
| USA | 38 | 39 |
| fonte OECD, 2005 | | |

Una tendenza positiva che va sostenuta e consolidata soprattutto attraverso una mobilitazione straordinaria di energie e di risorse, pubbliche e private, per migliorare la rete dei servizi, delle strutture, delle facilitazioni, ma anche per sperimentare specifici percorsi formativi transdisciplinari, capaci di intercettare i bisogni della conoscenza e delle competenze di frontiera, la cui comprensione è determinante alla crescita e alla conservazione dell'attuale livello di qualità della vita.

Per questo è prioritario continuare a innalzare gli anni dell'obbligo scolastico fino a giungere alla soglia dei diciotto anni, in modo che la quasi totalità delle nuove generazioni raggiunga un adeguato livello di istruzione preuniversitario.

L'incapacità a comunicare in una lingua diversa dalla propria riduce drasticamente le opportunità di crescita e di mobilità e indebolisce la rete delle relazioni internazionali.

Oppure si consideri la diffusione delle nuove tecnologie informatiche e di Internet sia in ambiente lavorativo sia domestico. Il fenomeno presenta un duplice divario: il primo, materiale, è segnato dalla quantità e dalla qualità dei collegamenti fisici alla rete, dal numero di terminali disponibili sia a livello lavorativo che privato, dalla capacità economica di sottoscrivere abbonamenti con *provider*, dalla configurazione informatica del territorio, ecc.; il secondo, immateriale, è determinato dalla capacità di comprensione e di uso critico delle nuove tecnologie. Entrambi rallentano i processi di sviluppo, ma paradossalmente il secondo divario, quello collegato alle competenze è più pericoloso e dannoso perché anche laddove venissero recuperati tutti i ritardi infrastrutturali e tecnologici, è la capacità diffusa di usare *utilmente* i nuovi strumenti a determinare il successo, la velocità e la qualità della crescita socio-economica.

“
OGGI QUASI
L'80%
DEI
DICIANNOVENNI
RESIDENTI
IN ITALIA
È IN POSSESSO
DI UN TITOLO
DI STUDIO
CORRISPONDENTE
ALLA VECCHIA
MATURITÀ
”

Al di sotto di questa soglia di istruzione è molto difficile possedere e governare per tempo gli strumenti capaci di interpretare e gestire i cambiamenti che avvengono nella società e interagire con il mondo che ci sta intorno. Non dimentichiamo che la piramide educativa che classifica i cittadini italiani a seconda del titolo di studio è praticamente ferma da venti anni: i laureati continuano a essere circa 4 milioni (il 7,51%) e coloro che hanno solo la licenza elementare o nessun titolo restano quasi 20 milioni, pari al 36,52% con un aumento percentuale di appena l'1%.

Tutte le Regioni del Mezzogiorno hanno più del 9% di cittadini che possono essere considerati analfabeti; contemporaneamente però, Abruzzo, Calabria e Campania hanno una percentuale di laureati superiore a quella del Nord, come Piemonte e Veneto.

Considerando le grandi città, quelle con il più alto tasso di analfabetismo sono tutte nel Mezzogiorno: Catania, Palermo, Bari, Napoli, Messina, che però esprimono più laureati di molte città del Centro Nord.

Occorre, poi, aggiungere un altro dato inquietante: l'incapacità in queste aree territoriali di far emergere un sistema produttivo capace di accogliere e trattenere i giovani talenti formati.

Da questi luoghi le forze culturalmente più qualificate hanno ripreso cammini di speranza carichi di due criticità: la fuga e la dispersione dei cervelli (*brain drain & brain waste*), fenomeni devastanti perché spesso si tratta di viaggi senza ritorno, in una perdita secca di idee e di competenze che concorre a far abbassare la soglia e il livello di relazione fra territorio, scuola, università e impresa⁴.

È necessario recuperare su questo terreno intrecciando con maggior forza i temi del lavoro a quelli della formazione continua e di qualità attraverso interventi in grado di sostenere contemporaneamente la crescita dimensionale delle imprese, l'occupazione di personale laureato e programmi di riconversione e qualificazione professionale degli occupati, evitando altresì la stortura culturale e politica di utilizzare i periodi formativi come uno dei possibili ammortizzatori sociali.

DALL'ASILO ALLA PENSIONE. LA FILIERA DELLA CONOSCENZA

Uno sviluppo basato sulla conoscenza necessita di robuste politiche incentivanti l'intero ciclo della filiera della conoscenza, la quale è un processo

“

NON
DIMENTICHIAMO
CHE LA PIRAMIDE
EDUCATIVA
CHE CLASSIFICA
I CITTADINI
ITALIANI
A SECONDA
DEL TITOLO
DI STUDIO
È PRATICAMENTE
FERMA
DA VENTI ANNI

”

4. Ogni anno in Italia ci sono mediamente 200 mila laureati mentre il sistema delle imprese ne assorbe tra i 50 e 60 mila. Il confronto con l'Europa è drammatico sia per il numero di laureati sia per la capacità delle imprese di assumerli: in Italia su 100 lavoratori 8,4 sono laureati, in Europa la media è del 23% (fonte Excelsior). È anche da sottolineare come questo dato dipenda dalle specializzazioni produttive delle imprese. Si consideri che IBM e StMicroelectronics hanno in Italia rispettivamente il 46 e il 36% dei dipendenti laureati contro l'8% del gruppo Fiat, che ha il suo cuore nella grande fabbrica tradizionale. In Italia pesano soprattutto la dimensione delle imprese e la conduzione familiare.

sistemico, multidirezionale e a catena, che parte dalla formazione fino a giungere alla competitività. Nella filiera la formazione cessa di essere una tappa, per diventare una costante che accompagna la persona in occupazioni, impieghi, posti di lavoro, formati contrattuali diversi.

Assumere la prospettiva della filiera permette di caratterizzare e orientare i luoghi di produzione di conoscenze e i rapporti fra questi e il tessuto produttivo.

La filiera pone il sapere e la persona al centro, come facce speculari della stessa medaglia, consapevole che la competitività si è spostata dal costo delle merci alle persone, alla quantità di sapere individuale, di sapere tecnico e di saper apprendere, che si è in grado di metabolizzare, gestire, trasferire, condividere, capitalizzare.

Per questo è auspicabile che il nesso innovazione-formazione diventi uno dei requisiti essenziali anche nel regolare il trasferimento di risorse pubbliche sia all'impresa sia alle università e ai centri di ricerca per sollecitare la codifica e la trasmissione di saperi congrui rispetto alle emergenti domande di sviluppo e crescita del territorio.

Contemporaneamente è opportuno rivedere gli indirizzi e le idee sull'autonomia e sulla *governance* delle strutture formative.

L'autonomia della scuola e delle università è centrale in un modello di sviluppo sistemico. È grazie ad essa che ciascuna struttura può esprimere con maggior incisività le risposte più idonee e funzionali a spezzare i vincoli e superare le stesse criticità territoriali.

Autonomia si coniuga con responsabilità: non può esserci l'una senza l'altra soprattutto nella sfera della formazione.

La responsabilità del sistema formativo deve farsi carico del futuro professionale dei giovani e creare le condizioni affinché lo stesso si possa tradurre in realtà.

Questo significa, da parte dei soggetti preposti alla formazione di ogni ordine e grado, di ripensare e programmare la rete delle relazioni con il territorio, le istituzioni e le imprese locali; la capacità di proporsi e caratterizzarsi come nodi di un sistema articolato, multivello, complesso⁵, ma anche la disponibilità ad essere valutate sulle singole proposte e sulla strategia generale delle offerte formative e dei sistemi di facilitazione e incentivazione.

5. Nei dibattiti politici e tecnici è in auge il richiamo continuo alla complessità, spesso facendola diventare termine feticcio, cifra interpretativa della modernità e alibi consolatorio o giustificante ritardi e inazione. Vale la pena chiarirsi e distinguere la complessità dalla complicazione. È con quest'ultima che ogni giorno ci si confronta nelle piccole e grandi cose: le complicazioni poggiano su un deficit di conoscenza, sulla incapacità individuale di padroneggiare alcune specificità tecniche. Non così la complessità, che rappresenta la capacità di costruire, catturare e interpretare il presente contemporaneamente da più prospettive mantenendo l'unitarietà della visione. La complessità è un'esperienza additiva, non sintetizzabile, non è il risultato di un processo *top down*, quanto espressione di dinamiche aggregative *bottom up*. La complessità, sebbene venga presentata sempre a valenza negativa, di fatto è una risorsa positiva, chiave e importante in ogni settore. Oggi la vera sfida non è semplificare la complessità, quanto imparare a governarla. E per farlo occorre essere formati, c'è bisogno di competenze tecniche, scientifiche, umanistiche robuste, una grande attenzione verso gli studi e la disponibilità ad entrare in un circuito continuo di formazione e apprendimento.

“
L'AUTONOMIA
DELLA SCUOLA
E DELLE
UNIVERSITÀ
È CENTRALE
IN UN MODELLO
DI SVILUPPO
SISTEMICO
”

Maggiore autonomia va tradotta in maggior cooperazione, integrazione e interazione: le scuole di ordine e grado diverso devono imparare a dialogare fra loro; le università a tessere rapporti con le scuole superiori a partire dall'ultimo biennio investendo in orientamento, informazione, attività seminariali e di laboratorio; le imprese vanno sollecitate e incoraggiate a crescere, ad assumere laureati e a stabilire rapporti continui con i centri di ricerca.

Ma per perseguire l'autonomia occorrono risorse, programmi e progettualità strategiche che rendano il sistema della formazione continua coeso e funzionale al sistema Paese.

Laddove funzionalità verso il Paese significa esserne il battistrada, la fucina delle nuove classi dirigenti e della nuova imprenditoria, per i centri di ricerca, le università la funzionalità si traduce nel trainare e orientare lo sviluppo complessivo della società assumendone la responsabilità morale.

Questi anni ci hanno consegnato una complessa fenomenologia dell'autonomia che spesso è stata intesa più come fine dell'azione politica, che come strumento.

Diventano urgenti interventi che con chiarezza stabiliscano i confini di competenza nazionali e regionali, quali quelli su cui le strutture formative hanno competenza esclusiva, quali infine quelli che richiedono una concertazione, a livello nazionale o regionale.

Ciò si traduce nella funzione, propria del Governo nazionale, di garantire continuità, indirizzo e governabilità al sistema: le regole, le risorse, la valutazione delle prestazioni, la competitività del sistema. Significa muoversi verso una moderna *governance* in cui il Governo centrale indica gli obiettivi strategici e stabilisce le regole per la ripartizione del finanziamento pubblico e la valutazione dei risultati conseguiti, incentrando la sua azione programmatica su funzioni regolativo-valutativo incentrate sul monitoraggio dei risultati più che nel controllo dei processi. Mentre a livello regionale si sperimentano nuovi modelli di relazione e di aggregazione di competenze, di progettualità e di percorsi qualificanti risorse materiali e immateriali.

La forza dell'autonomia è collegata alla governabilità delle organizzazioni stesse.

Su questo tema la strada delle riforme è tutta da scrivere: scuole, università, centri di ricerca, presentano ancora forme di governo e di indirizzo non adeguate ad affrontare l'intreccio di questioni e di sfide in campo. C'è ancora troppa autoreferenzialità, isolamento, distanza e una buona dose di provincialismo.

La collaborazione fra organizzazioni di formazione, territorio e sistema produttivo è scandita da velocità diverse, sul cui allineamento esercitano un ruolo cruciale le Amministrazioni pubbliche, centrali e locali, in quanto agiscono sull'ammontare degli investimenti dedicati alle R&S o ai programmi di innovazione tecnologica; sull'imposizione fiscale, e in particolare, sul regime di detassazione delle imposte, sull'orientamento e sulle faci-

“

QUESTI ANNI
CI HANNO
CONSEGNATO
UNA COMPLESSA
FENOMENOLOGIA
DELL'AUTONOMIA
CHE SPESSO
È STATA INTESA
PIÙ COME FINE
DELL'AZIONE
POLITICA,
CHE COME
STRUMENTO

”

litazioni per i giovani; sugli scambi tra ricercatori pubblici e industria sovvenzionati dallo Stato; sulla presenza o meno di aree attrezzate quali i parchi scientifici o incubatori tecnologici.

LE INTERFACCE DELL'INNOVAZIONE

I rapporti tra le strutture formative e scientifiche e le realtà produttive seguono in scala alcune delle fasi procedurali del trasferimento tecnologico: creazione di conoscenza, comunicazione, condivisione di saperi e saper fare.

L'efficacia di questo processo è in funzione non solo della modalità con cui le parti si relazionano e interagiscono, ma è dovuto anche alla volontà di attivare e ampliare reti di interesse e di consenso sempre più trasversali.

Proprio perché non possono esserci né automatismi né modelli unici vanno sperimentate *on site* le migliori pratiche di relazioni attraverso interfacce che si caratterizzano quali prerequisiti affinché l'innovazione si possa tradurre in competitività e crescita socio-economica.

Le interfacce rappresentano una delle forme più duttili ed efficaci, attraverso le quali è possibile caratterizzare e valorizzare le competenze e le potenzialità di un territorio. Motivo per cui i Governi locali, regionali e cittadini, sono i principali protagonisti. A loro spetta il compito di definire, sostenere e perseguire strategie e percorsi, valutare le potenzialità del sistema produttivo e scientifico, e concertare con le forze sociali e imprenditoriali gli obiettivi da conseguire, gli strumenti da attivare.

Nella Società della Conoscenza, le interfacce sono reti di competenza, reali o virtuali, che esprimono le modalità attraverso le quali si esercita la *governance* territoriale, promuovendo agglomerazioni dal basso fra i vari attori, evitando ridondanze e inutili moltiplicazioni di strutture.

L'istituzione di queste organizzazioni-cerniera tra ricerca, impresa e istituzioni, ha lo scopo di creare nuovi virtuosi intrecci dinamici, differenziati, multilivello in grado di ridurre le barriere tra una conoscenza orientata alla ricerca e una conoscenza imprenditoriale orientata al mercato, tenendo ben chiari obiettivi di natura sociale, economica e ambientale.

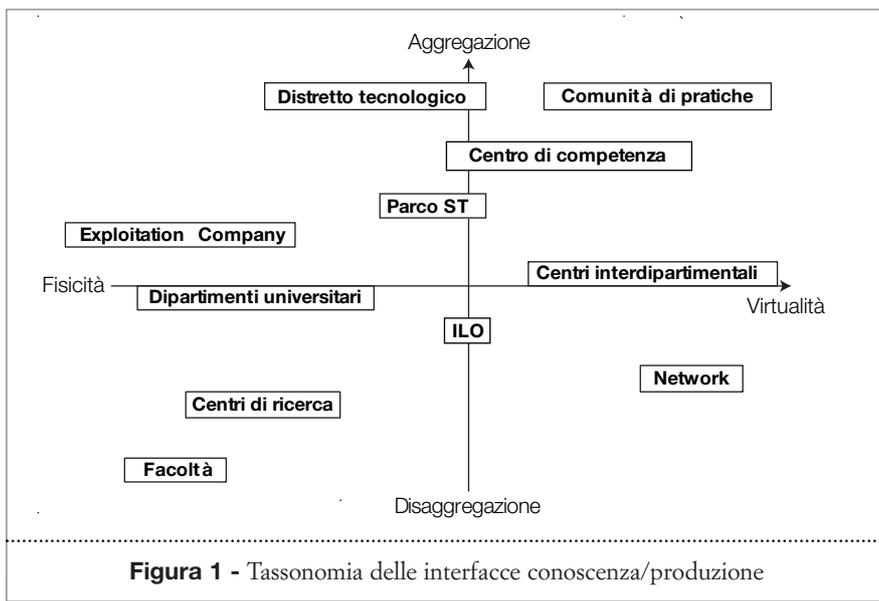
Analogamente le forme dell'aggregazione di competenze e di bisogni, come i centri, il *network* virtuale, il distretto tecnologico, le comunità di pratiche, attivano e sperimentano su scala territoriale una fenomenologia dell'innovazione.

Da questa prospettiva le interfacce di nuova generazione – le reti di competenza – si differenziano sostanzialmente dalle precedenti esperienze degli *Industrial Liaison Office*, dell'*Exploitation Company*, dei parchi scientifici e tecnologici in quanto la multidisciplinarietà e l'interazione fra diversi saperi si concentra e consuma su un unico obiettivo strategico collegato a un dominio scientifico e tecnologico fortemente collegato alle potenzialità endogene del territorio ospitante (vedi figg. 1 e 2).

“

I RAPPORTI TRA
LE STRUTTURE
FORMATIVE
E SCIENTIFICHE
E LE REALTÀ
PRODUTTIVE
SEGUONO
IN SCALA ALCUNE
DELLE FASI
PROCEDURALI DEL
TRASFERIMENTO
TECNOLOGICO

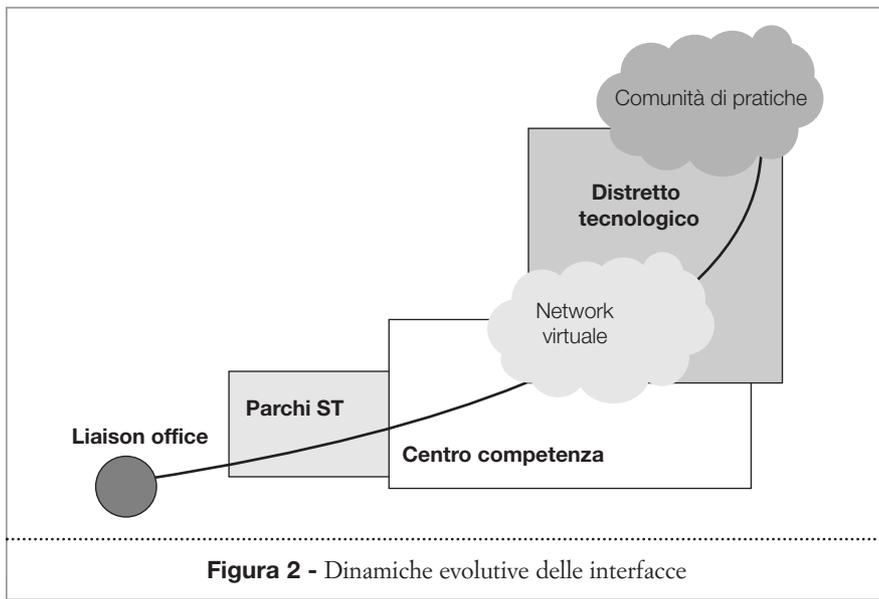
”



“

LE RETI DI COMPETENZE SONO STRUTTURE CHE OPERANO ORIZZONTALMENTE, SECONDO UNA LOGICA SINERGICA

”



Le reti di competenze, nate prevalentemente dalla sollecitazione di politiche pubbliche finalizzate al rafforzamento della competitività dei sistemi territoriali locali, sono caratterizzate dalla presenza al loro interno di istituzioni differenti, quali università, centri di ricerca, istituzioni pubbliche, imprese e dalla possibilità di operare su conoscenze transdisciplinari. Sono strutture che operano orizzontalmente, secondo una logica sinergica e coo-

perativa fra i vari attori; sono orientate al mercato in quanto la loro missione è di offrire una ricerca che non sia solo applicata, ma soprattutto applicabile dalle imprese locali.

ORIENTARE I TALENTI

L'innovazione con le reti di competenze diventa l'elemento chiave dei processi di trasformazione socio-ambientale consentendo il passaggio da un uso strumentale delle tecnologie e dei saperi ad un loro uso sociale.

Attraverso la diffusione e la condivisione di una cultura del fare innovativa è possibile crescere in competitività senza richiamare i fantasmi del passato (costo del lavoro, svalutazione monetaria, dazi) che denunciavano l'assenza di politiche industriali e sociali di lungo periodo, anche perché si diventa competitivi per qualità, creatività, esclusività, benessere prodotto, oppure quando costringiamo gli altri a seguire, a copiare, quando cioè si fa da battistrada, innalzando l'asticella delle aspettative e del saper fare.

Per dare continuità e irrobustire scelte di innovazione bisogna coltivare talenti e competenze scientifiche, organizzative, gestionali e negoziali; occorre qualificare e potenziare le università e i centri di ricerca, ammodernare le infrastrutture di servizio; transitare da un'economia fondata sul possesso a un'economia dell'accesso; tutelare le idee maggiormente competitive e «futuribili» attraverso politiche brevettuali socialmente sostenibili; integrare le politiche industriali ed economiche con quelle dei saperi e del buon vivere.

Ma soprattutto dare credito ai giovani, garantendo loro, attraverso una formazione permanente, una stabilizzazione lavorativa, un'occupazione di qualità nei settori avanzati, una crescita professionale continua⁶.

Un primo passo è nella trasformazione delle scuole e delle università che da strutture di insegnamento e ricerca devono diventare luoghi dell'apprendimento e dell'interazione continua con l'impresa, le istituzioni, il territorio. In questo senso hanno dato e danno buoni risultati le esperienze degli IFTS e del progetto Campus, esempi virtuosi di una feconda e positiva interazione fra più istituzioni pubbliche e private in tema di formazione.

Inoltre, ma non da ultimo, sin dalle prime classi della scuola dell'obbligo è necessario favorire programmi di orientamento e di tutoraggio per aumentare la familiarità e la sensibilità verso tutte le discipline con una maggiore

6. Nel senso che scuole e università dovranno essere in grado di formare giovani capaci di saper gestire la complessità e le sfide di una trasformazione continua che si traduce in mobilità, flessibilità, cambi di lavoro, confronto e competizione internazionale. E nello stesso tempo i giovani dovranno essere disposti a un continuo esercizio di apprendimento e di formazione attraverso il quale individuare e padroneggiare gli strumenti critici e interpretativi maggiormente rispondenti alle sfide contemporanee.

“
L'INNOVAZIONE
CON LE RETI
DI COMPETENZE
DIVENTA
L'ELEMENTO
CHIAVE
DEI PROCESSI DI
TRASFORMAZIONE
SOCIO-
AMBIENTALE
CONSENTENDO
IL PASSAGGIO
DA UN USO
STRUMENTALE
DELLE
TECNOLOGIE
E DEI SAPERI
AD UN LORO USO
SOCIALE
”

“

SCUOLA
E UNIVERSITÀ
INSIEME
POSSONO MOLTO
PER RECUPERARE
L'UNITÀ
DIFFERENZIATA
DELLA
CONOSCENZA,
E ATTRAVERSO
QUESTA
ATTRARRE
ED AFFASCINARE
NUOVE LEVE
DI GIOVANI
RICERCATORI
E LAVORATORI
DELLA
CONOSCENZA

”

attenzione verso quelle scientifiche e tecnologiche, verso le quali in Italia si sconta da troppi anni una forma, tollerata e ben accetta, di snobismo e indifferenza⁷.

Scuola e università insieme possono molto per recuperare l'*unità differenziata* della conoscenza, e attraverso questa attrarre ed affascinare nuove leve di giovani ricercatori e lavoratori della conoscenza.

Del resto il grande sogno illuministico dell'unità della conoscenza oggi sembra più prossimo per lo sfumare dei confini fra discipline diverse e il loro continuo bisogno di convergere e interagire.

Per questo è opportuno che i giovani da subito siano in grado di dominare e decifrare i diversi strumenti e codici del sapere, appassionandosi al *saper apprendere* facendolo diventare uno stile di vita che potrà offrire loro più di una scialuppa di emergenza in caso di riconversione o mobilità professionale.

Il nuovo modello di formazione, permanente e ricorrente, progressivamente va esteso dai giovani agli adulti, occupati e inoccupati perché solo se l'intera società aumenterà significativamente il livello di formazione strutturata e codificata, e non di informazione accumulata, l'innovazione da pratica selettiva potrà divenire fenomeno sociale condiviso e diffuso.

Anche perché per esserci innovazione e crescita di impresa competitiva, c'è sempre bisogno di un innovatore, di un soggetto che al di là delle competenze tecniche e dei capitali utilizzati, accetta l'idea di mettersi in gioco, l'*alea* del rischio e dei cambiamenti organizzativi, culturali, comportamentali. Ed è evidente che solo persone adeguatamente formate, in grado di padroneggiare tempi e strumenti, possono con maggiore facilità e coraggio *gettare i dadi* nella partita per lo sviluppo.

7. È difficile che qualcuno ammetta volentieri di avere lacune in campo letterario, filosofico o artistico, mentre è scontata l'accettazione di scarsa familiarità con numeri, formule. Eppure, come ci dimostrano con arguzia Tullio De Mauro e Carlo Bernardini nel pamphlet *Contare e Raccontare...* (Laterza, 2002), ciò che domina è il *pressappochismo scientifico* sia in campo umanistico che scientifico.

Orientare i giovani alla formazione tecnico-scientifica

di RODOLFO ZICH¹

QUALE CONTESTO

Nell'attuale paradigma tecnologico, la competitività e lo sviluppo di un Paese appaiono sempre più dipendere dalla conoscenza ed in particolare dal sapere tecnico-scientifico, un bene in sé non scarso e neppure (grazie alle nuove tecnologie ICT) di difficile accesso, ma che diviene raro e in certo modo esclusivo quando si tratta di gestire enormi volumi di informazione per individuare i percorsi che producono saperi incrementali. È questo il quadro in cui un ruolo strategico, non sostituibile, è assunto dalla disponibilità di un flusso consistente di risorse umane adeguatamente formate in campo tecnico scientifico. Se lo sviluppo economico delle società occidentali in epoca fordista è stato largamente basato sulla disponibilità di manodopera di livello formativo medio-basso e con competenze tutte indirizzate al saper fare, le possibilità di sviluppo che oggi si aprono a tutti i Paesi industrializzati sono piuttosto focalizzate su figure professionali medio-alte, con competenze tecnologiche adeguate e soprattutto una chiara caratterizzazione nel senso della capacità di integrare le quattro usuali tipologie in cui si suole scindere il «sapere» (Lundvall e Johnson, 1994)²: *know how*, *know why*, *know who* e *know what*. È infatti ormai acquisizione comune quella di essere entrati a pieno titolo nella società della conoscenza, cioè in una realtà nella quale il bene «conoscenza» costituisce il fattore chiave su cui si viene a realizzare la competitività di un sistema-Paese. A differenza che nel passato, grazie anche all'affermarsi del nuovo paradigma tecnologico che si fonda su una riduzione drastica e senza precedenti nei costi di calcolo (la rivoluzione microelettronica) ed in quelli di comunicazione (la rivoluzione digitale), la conoscenza ha assunto la caratterizzazione di un vero e proprio bene che può essere di volta in volta un *input* o un *output* dei sistemi di produzione. Una delle caratteristiche di questo bizzarro fattore è quella, di-

“
NELL'ATTUALE
PARADIGMA
TECNOLOGICO,
LA COMPETITIVITÀ
E LO SVILUPPO
DI UN PAESE
APPAIONO
SEMPRE PIÙ
DIPENDERE DALLA
CONOSCENZA ED
IN PARTICOLARE
DAL SAPERE
TECNICO-
SCIENTIFICO
”

1. Presidente della Fondazione Torino Wireless.

2. B.A. Lundvall e B. Johnson, *The learning economy*, in «Journal of Industry Studies», vol. 1, n. 2, 1994.

versamente che per gli altri beni di produzione e di consumo, di non ridursi nel processo, ma anzi di accrescersi. In questo quadro la dinamica delle economie appare sempre più dipendere dalla capacità di creare, apprendere, gestire, accumulare e trasferire conoscenza secondo una modalità che assegna al fattore umano un ruolo di assoluta centralità in quanto elemento cruciale attraverso cui i saperi, nelle loro forme sia codificabili che tacite, si acquisiscono, si rinnovano, si accrescono e si diffondono. Un'economia della conoscenza è dunque, al tempo stesso, anche un'economia dell'apprendimento in quanto i processi di produzione, di scambio e di sviluppo richiedono una capacità diffusa ad accedere, assumere e fare propri con continuità nuovi saperi, alimentando e garantendo così una dinamica innovativa che è l'asse portante della competitività. Caratteristica peculiare di questa economia dell'apprendimento è la rapidità con cui le competenze degli individui divengono obsolete e vengono sostituite da nuovi saperi. In una società in cui il valore dei prodotti-servizi risulta sempre più dipendente dal livello di conoscenza in essi contenuto, diviene quindi strategica la presenza di una forza lavoro istruita e qualificata in campo tecnico-scientifico, in grado di identificare (*know what*), utilizzare e gestire (*know how*) le tecnologie opportune, avendo le conoscenze adeguate al cambiamento (*know why*) ed attivando le reti di relazione necessarie (*know who*).

A fronte di questo quadro, in Italia non si sta assistendo, come sembrerebbe auspicabile, ad un aumento della partecipazione studentesca ai percorsi a carattere tecnico-scientifico, ma al contrario si rileva, pur in presenza di una crescita importante delle iscrizioni agli studi secondari ed universitari, una sostanziale stazionarietà (o addirittura, nel caso dell'università, una contrazione) che dimostra come si stia diffondendo una preoccupante disaffezione dei giovani verso la formazione tecnico-scientifica. Si tratta di una tendenza che si presenta, in maniera più o meno accentuata, in quasi tutti i Paesi dell'Unione Europea, ma che si manifesta in Italia in modo particolarmente elevato.

Questa scarsa attrattività verso le discipline tecnico-scientifiche sembra manifestarsi in particolare nella scuola media superiore, in cui la scienza e la tecnologia vengono poste in secondo piano rispetto alle discipline umanistiche. Questa crisi colpisce maggiormente gli istituti tecnici che i licei; infatti, i dati più recenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca confermano questa tendenza, per cui tra il 1999-2000 e il 2003-2004, a fronte di un aumento di iscrizioni in tutti i tipi di scuola, gli istituti tecnici hanno fatto registrare una contrazione del 1,7%, in parte mitigata da una crescita, seppur molto modesta, degli iscritti ai licei scientifici. Un altro dato interessante proviene dal percorso scolastico degli studenti universitari: nello specifico, gli studenti che si iscrivono all'università hanno in prevalenza una formazione liceale (in media il 50%), meno del 35% vanta un percorso di studi nel campo tecnico professionale. È tuttavia da segnalarsi che, mentre negli anni più recenti si assiste ad una lieve diminuzione degli studenti

provenienti dai licei (dal 52,2% nel 2000-2001 al 48,6% nel 2002-2003), nel caso degli istituti tecnico professionali aumentano i giovani universitari che hanno studiato presso queste scuole (dal 32,9% nel 2000-2001 al 36,8% nel 2002-2003). La diversa tendenza che si riscontra nei due percorsi di studio è probabilmente da attribuirsi al fatto che nel nostro Paese persiste la sottovalutazione dell'importanza degli studi tecnici che rimangono ancorati ad una concezione professionalizzante e non propedeutica agli studi universitari, ossia un tipo di formazione tecnico professionale, che contrariamente a quella liceale, è da subito indirizzata alla preparazione di una determinata professione. La scelta di intraprendere un corso di diploma di laurea non rappresenta per il giovane, in questo caso, un passo obbligato, ma una possibilità in più per accedere al mondo del lavoro. Diversamente, chi acquisisce un titolo di studio in campo liceale ha già maturato l'idea che la sua preparazione si strutturi in un percorso di apprendimento più lungo, in cui il suo parziale compimento è dato dal conseguimento di una laurea.

Ma se questo è lo scenario che emerge negli studi secondari, una situazione ancora più preoccupante si rileva nel caso dell'università: attualmente i laureati in Scienze e Ingegneria rappresentano in Italia circa il 23% a fronte del 24% dell'UE a 25 (27% nell'UE a 15), ma soprattutto del 30% della Svezia e dell'Irlanda, del 29% della Francia e della Finlandia, ma anche del 28% della Spagna e dell'Austria, del 26% della Germania, del 24% della Repubblica Ceca e di quella Slovacca (Eurostat, 2005).

Anche rispetto agli iscritti a questi corsi di laurea, e quindi i futuri laureati, l'Italia si colloca tra gli ultimi posti in un *benchmarking* europeo: dagli ultimi dati disponibili a fronte di circa un 23% di iscritti italiani in queste aree, si registrano il 31% della Germania, il 29% della Francia, il 28% della Gran Bretagna ed il 24% della Spagna. Un divario che risulta in realtà ancora più marcato, se solo si tiene conto del fatto che in tutti i Paesi citati da un lato esiste un consolidato percorso breve nella formazione terziaria in area tecnologica e dall'altro la popolazione universitaria rappresenta una quota dei giovani più elevata di quella che si registra in Italia. L'elemento forse più allarmante non sta tanto nei dati assoluti quanto piuttosto nel fatto che dalla seconda metà degli anni Novanta si sta assistendo, nella maggioranza dei Paesi dell'Unione Europea, purtroppo anche in Italia, ad una sostanziale perdita di vocazioni nei confronti degli studi tecnico-scientifici (i laureati di queste discipline sono diminuiti nell'UE dello 0,8% tra il 1998 ed il 2003, in Italia questo decremento è stato nel periodo considerato pari all'1,4%). A fronte infatti di una crescita complessiva, anche rilevante, di giovani che frequentano gli studi universitari, quelli attratti dai corsi di laurea tecnico-scientifici non crescono, o, quando si registrano incrementi, come ad alcune aree dell'ingegneria, si tratta di percentuali di crescita ben lontane da quelle ad esempio dei corsi dell'area sociale e giuridica. Se poi focalizziamo l'attenzione sulle iscrizioni alle cosiddette scienze dure (matematica, fisica, chimica), allora la tendenza in atto è quella di una netta di-

“

A FRONTE
DI UNA CRESCITA
COMPLESSIVA,
ANCHE
RILEVANTE,
DI GIOVANI CHE
FREQUENTANO
GLI STUDI
UNIVERSITARI,
QUELLI ATTRATTI
DAI CORSI
DI LAUREA
TECNICO-
SCIENTIFICI NON
CRESCONO

”

minuzione nelle immatricolazioni: in particolare, secondo i dati forniti dal MIUR si osserva che, in Italia, nell'arco 2003-2004, si registra una diminuzione più accentuata degli immatricolati ai corsi di laurea ad orientamento scientifico (-5,2%), pur presentando nel corso degli anni un'incidenza relativamente stabile.

“

IL TEMA DELLO
ORIENTAMENTO
DIVENTA
PARTICOLARMENTE
SIGNIFICATIVO
IN UN CONTESTO
IN CUI SI VOGLIA
VALORIZZARE
LA CULTURA
TECNICO-
SCIENTIFICA

”

QUALI PRATICHE

All'interno del dibattito nazionale ed europeo sulla crisi delle vocazioni scientifiche una delle questioni maggiormente rilevanti è quella dell'orientamento, cioè di come sia possibile indurre i giovani a scegliere percorsi formativi di tipo scientifico e tecnologico³.

L'orientamento si configura per un'istituzione educativa che davvero si riprometta di diventare più efficace, più motivante e al contempo più formativa, come un problema eminentemente psico-pedagogico, a forte ricaduta didattica. L'orientamento non va letto solo come azione di guida di un soggetto verso una meta, ma come pratica che mira a far acquisire al soggetto medesimo la capacità di compiere delle scelte in un contesto in continuo mutamento⁴. In tal senso, è la Scuola complessivamente intesa che, per essere più efficace, avrebbe bisogno di orientare e progettare.

Il tema dell'orientamento diventa particolarmente significativo in un contesto in cui si voglia valorizzare la cultura tecnico-scientifica. Infatti, un orientamento consapevole verso percorsi scolastici di tipo tecnico-scientifico contribuisce ad aumentare la consapevolezza del valore formativo e di crescita personale della cultura tecnica. Tuttavia, l'orientamento tecnico-scientifico resta solitamente una promessa disattesa perché la scuola troppo spesso continua a 'rappresentare' il mondo (e non ad 'operare' in esso), a svolgere 'programmi' (e non a misurare 'competenze'), ad insegnare 'discipli-

3. Gli anni Novanta sono stati caratterizzati da una rilevante attenzione istituzionale verso le problematiche della dispersione e del compito rilevante assegnato all'orientare nelle strategie per il successo formativo. La C.M. n. 257/94 e la Direttiva n. 487/97 avevano tracciato – a livelli diversi – le linee metodologiche per indirizzare la progettualità delle scuole e dell'amministrazione scolastica, sviluppando un'idea diffusa e pervasiva di orientamento, nella cornice di una moderna concezione pedagogica. La Circolare Ministeriale n. 182 del 22 luglio 1999 ha promosso il progetto ORME (acronimo di ORientamento per la scuola Materna ed Elementare).

I provvedimenti legislativi intervenuti successivamente per disciplinare l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo hanno costituito le condizioni per l'avvento del «sistema integrato», nel quale ogni soggetto in formazione potrà utilizzare le opportunità offerte transitando senza vincoli penalizzanti tra i diversi sistemi.

Il sistema integrato riassume la sfida dell'investimento nella formazione continua; esso rappresenta una concezione che costruisce una vasta gamma di opportunità di apprendimento, affidata alle scelte che i soggetti decidono di utilizzare autonomamente senza eccessivi vincoli e con la garanzia di non dover ogni volta azzerare la propria storia formativa (poiché viene sancito il diritto al riconoscimento dei crediti), ogni volta che essi decidano di transitare, ad esempio, dall'istruzione alla formazione professionale, dal lavoro alla scuola, o viceversa.

4. R. Lodigiani, *L'orientamento come processo formativo: presupposti teorici*, in «Professionalità», n. 78, dicembre 2003.

ne' (e non ad affrontare la realtà). Nondimeno, tra la costruzione dell'identità dei soggetti e la questione dell'orientamento nella formazione, in particolare modo scolastica, vi è un legame che potremmo definire fondamentale. Nell'ambito dell'orientamento sono presenti diverse problematiche come la scarsa inclinazione dell'insegnamento scolastico italiano verso la formazione tecnico-scientifica, la debole connessione tra i progetti sull'orientamento e il curriculum orientante, la rigidità organizzativa delle discipline, la mancante correlazione funzionale tra formazione e lavoro.

La scarsa efficacia dell'insegnamento tecnico-scientifico nelle scuole italiane ha certamente influito molto sul crescente disinteresse dei giovani nei confronti della scienza e tecnologia. È importante sviluppare la cultura scientifica come una questione di interesse generale, promuovendo azioni di sostegno a studenti e agli insegnanti. La capacità di comprendere la matematica, di analizzare dati e informazioni così come l'abilità di ricercare soluzioni, pratiche e teoriche, da parte degli studenti richiede una didattica capace di integrare gli studi teorici con quelli pratico-espierenziali, in cui cioè proporre attività laboratoriali attraverso le quali lo studente può essere libero di osservare e sperimentare. Negli studenti c'è una diffusa percezione dell'inadeguatezza e difficoltà verso queste discipline, che fa sì che nessuno dei giovani liceali si veda proiettato in un futuro professionale in cui sia presente una dimensione scientifica e tecnologica, e un'interpretazione delle materie scientifiche come noiose e non stimolanti, a causa, forse, di esperienze di insegnamento che hanno privilegiato gli aspetti nozionistici a scapito di quelli finalizzati all'apprendimento di un metodo di ragionamento e di riflessione sui concetti.

Infatti, la scuola investe ancora poco in percorsi di orientamento disposti organicamente nel curriculum e, quasi sempre, le attività che organizza sono prevalentemente centrate sull'informazione, piuttosto che sulla formazione, sulla sperimentazione di sé, sulla scoperta e sul consolidamento degli interessi degli allievi. Questo aspetto dipende dalle criticità del sistema d'insegnamento italiano. L'esigenza di terminare i programmi limita spesso i docenti che, costretti dai tempi scolastici, dedicano scarsa attenzione all'uso di strumenti applicativi nel campo della scienza e della tecnologia. Ma genera anche un diffuso senso di frustrazione tra il corpo docente, che lo porta ad un calo nella «passione» per il proprio lavoro. Ne deriva che una dimensione in cui si riesce meno a dare, sentire e comunicare emozioni in ciò che si fa, contribuisce certamente a generare un insegnamento «piatto» di tipo mnemonico, che priva lo studente di quegli stimoli allo studio che invece rappresentano il fattore trainante attraverso cui è possibile acquisire, e soprattutto fare propri, concetti tecnico-scientifici.

Inoltre, la rigidità organizzativa, che non favorisce l'abbattimento delle barriere fra una disciplina e le altre, ha neutralizzato in parte la tendenza a rinforzare un percorso comune (transdisciplinare) per lo sviluppo di abilità procedurali (imparare ad apprendere, a lavorare in *équipe* con atteggiamento cooperativo, a cercare/utilizzare informazioni).

“

LA SCARSA
EFFICACIA DELLO
INSEGNAMENTO
TECNICO-
SCIENTIFICO
NELLE SCUOLE
ITALIANE
HA CERTAMENTE
INFLUITO MOLTO
SUL CRESCENTE
DISINTERESSE
DEI GIOVANI
NEI CONFRONTI
DELLA SCIENZA
E TECNOLOGIA

”

“

OGGI IL COSTO
MATERIALE
DELLA
PRODUZIONE
DI UN BENE
RAPPRESENTA
IN MEDIA SOLO
IL 10%
DEL VALORE
DI UN PRODOTTO:
TUTTO IL RESTO
È CAPITALE
IMMATERIALE

”

Infine, l'economia della conoscenza (e la mutevolezza dei mercati che la distingue) impone una continua riqualificazione delle professionalità attraverso la formazione continua. Oggi, ricordiamo, il costo materiale della produzione di un bene rappresenta in media solo il 10% del valore di un prodotto: tutto il resto è capitale immateriale, cioè intelligenza in esso contenuto così come si esprime in innovazione, *marketing*, *brand*, soddisfazione, capacità di comprendere i bisogni e prevenire i cambiamenti. Ciò vuol dire quindi più persone in possesso di elevati livelli di saperi, inclusi quelli connessi al sapere fare con le nuove tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni e in grado, grazie ad un maggiore possesso di sapere essere, di interagire con persone portatrici di saperi, ed avvolte anche di culture diverse e di utilizzare così le proprie competenze in maniera più creativa ed innovativa. La scuola, nel suo itinerario di avvicinamento alla cultura del lavoro (e dell'impresa), ha ancora molta strada da percorrere e molto da rivedere delle sue posizioni tradizionali e il crescente disinteresse dei giovani nei confronti di carriere professionali in ambito tecnologico e scientifico costituisce pertanto un motivo di forte preoccupazione.

Nel sistema attuale, diamo per scontato che la matematica consista in un *set* di procedure da imparare a memoria, che le scienze consistano in una lista di fatti scollegati e di definizioni di termini astratti, che insegnare significhi raccontare e che imparare significhi memorizzare e assimilare. Si deve, invece, pensare ad un sistema riformato in cui un insieme totalmente nuovo di assunti operativi rimpiazza quelli tradizionali: si deve sempre ricordare che la matematica è un linguaggio fatto di modelli da utilizzare per interpretare le esperienze, che la scienza consiste in un'indagine strutturata del cambiamento, che insegnare significa educare e facilitare un apprendimento attivo e significativo all'interno di una comunità caratterizzata dal dialogo e dalla collaborazione, e che imparare consiste nel cambiare il modo di guardare il mondo e di agire in esso⁵.

Tutto ciò vuol dire non solo poter disporre di un numero più elevato di giovani che conseguono titoli di studio in area tecnico-scientifica, ma anche garantire studi di qualità in grado di fornire quelle basi matematiche e scientifiche, oltre che umanistiche, su cui innescare con continuità nel corso di vita delle persone nuovi saperi e competenze. Quindi più istruzione e formazione per tutti e lungo l'arco di vita di ciascun individuo: solo così si possono creare le condizioni per essere competitivi come sistema Paese.

Il vero problema in Italia, quindi, non sembra essere tanto l'ingresso dei possessori di un titolo tecnico-scientifico nel mondo del lavoro quanto piuttosto il loro numero ridotto. Per questo le iscrizioni in tale ambito vanno incentivate. Infatti, l'Italia, rispetto al contesto internazionale, dove pure si è

5. T. Fennimore e C. Cook, *Toward best practice in Math and Science: the big picture and the role of NCREL*, in «Best Practice» (4). Evanston, IL: National-Louis University, North Central Regional Educational Laboratory, Oak Brook, Illinois, 1993.

fatta sentire la crisi delle vocazioni scientifiche, sconta un ritardo sul numero dei formati.

Inoltre, si deve tenere in considerazione il fatto che con l'invecchiamento complessivo della popolazione in Europa, e in Italia in particolare, anche l'età dei *knowledge workers*, cioè del gruppo dei lavoratori tra cui sono ricompresi anche quelli che operano in settori scientifici e tecnologici, si è innalzata (in Italia la quota maggiore di lavoratori ad alta qualificazione tecnico-scientifica si concentra nella fascia di età 45-64 anni, oltre il 35%, mentre quelli più giovani, 25-34 anni pesano solo per il 25%), e che nel frattempo non si stanno adeguatamente preparando le leve che li dovranno sostituire. Non è solo una questione di quantità: va anche considerato il fatto che non pochi ragazzi che hanno seguito un percorso di studio tecnico-scientifico, poi si orientano verso professioni non corrispondenti alla loro formazione. Il risultato è quello di ricoprire posizioni la cui offerta di lavoro è già abbastanza consistente, trascurando invece l'inserimento in quei settori di impiego tecnico-scientifici in cui il *know-how* acquisito potrebbe essere molto più valorizzato. Questo avviene non perché i giovani agiscano in termini irrazionali nelle loro scelte, ma al contrario perché i segnali che ricevono dal mercato del lavoro sono ambigui: se è vero che un formato in ambito tecnico-scientifico incontra più facilmente lavoro, è altrettanto vero, soprattutto in Italia, che spesso si tratta di opportunità che non corrispondono alla sua preparazione, dato che i datori di lavoro privilegiano nelle selezioni spesso chi ha fatto studi tecnici e scientifici solo perché percepiti come più difficili e quindi la scelta appare motivata più che dai saperi e competenze possedute dal fatto che chi ha investito maggiormente nello studio dovrebbe essere anche in grado di impegnarsi relativamente di più nel lavoro.

QUALE ORIENTAMENTO

Quanto sopra argomentato segnala come occorra mettere in atto un impegno straordinario nella formazione tecnico-scientifica, adeguatamente alimentato da una domanda proporzionata e coerente, al fine di evitare strozzature nell'offerta di professionalità strategiche. Oggi, l'andamento del numero dei diplomati e laureati in discipline tecnico-scientifiche, come si è detto, è ancora ben lontano dai bisogni presenti e potenziali di uno sviluppo *knowledge based* e anche largamente insufficiente a conseguire quegli obiettivi fissati dall'Unione nell'ambito del *processo di Lisbona*, così denominato a seguito degli orientamenti di sviluppo assunti dal summit europeo tenutosi a Lisbona nel marzo del 2000. Tutti i governi dell'UE, compreso quello italiano (sebbene un po' più timidamente degli altri), hanno avviato delle politiche intese a governare e correggere queste tendenze. Una breve rassegna delle *best practices* inaugurate in tale contesto può essere di qualche utilità in questa sede.

“
VA ANCHE
CONSIDERATO
IL FATTO CHE NON
POCHI RAGAZZI
CHE HANNO
SEGUITO
UN PERCORSO DI
STUDIO TECNICO-
SCIENTIFICO
POI SI ORIENTANO
VERSO
PROFESSIONI NON
CORRISPONDENTI
ALLA LORO
FORMAZIONE

”

“

UNO DEGLI
INTERVENTI
DI ECCELLENZA È
RAPPRESENTATO
DAL MODELLO
SCANDINAVO,
CHE HA
INNALZATO
IN MODO MOLTO
SIGNIFICATIVO
IL NUMERO
DEGLI STUDENTI
PRESENTI
NEI PERCORSI
A CARATTERE
TECNICO-
SCIENTIFICO

”

Uno degli interventi di eccellenza è rappresentato dal modello scandinavo, che ha innalzato in modo molto significativo il numero degli studenti presenti nei percorsi a carattere tecnico-scientifico e deve il suo successo anche all’impegno delle istituzioni di garantire un’equità negli standard di apprendimento fra gli allievi ed una massiccia azione di orientamento, che non si esaurisce nel solo momento della scelta iniziale, ma è accompagnata da interventi di supporto e *mentoring* nel corso di tutta la carriera scolastica. Si tratta di un’azione che contribuisce a rendere meno rilevante l’effetto del capitale culturale e l’origine sociale nella scelta di percorsi formativi tecnico-scientifici, minimizzando gli effetti di scoraggiamento.

Un altro Paese che ha disposto un significativo impegno per i prossimi dieci anni nel campo della scienza e dell’innovazione è il Regno Unito ove il Governo inglese ha investito moltissimo per creare un maggiore raccordo tra l’apprendimento teorico e l’applicazione concreta della scienza e della tecnologia. Nello specifico la strategia individuata dal Governo inglese ha puntato principalmente sull’orientamento dei *curricula* scolastici ed universitari sulla base delle conoscenze e delle competenze richieste nel mondo del lavoro, sulla creazione di *network* di istituzioni formative, laboratori e centri di ricerca di livello internazionale, sulla diffusione della ricerca scientifica e delle sue principali e innovative applicazioni non solo tra gli operatori del settore ma anche presso la generalità dei cittadini. È inoltre stato ideato un programma di cooperazione tra scuola e università, offrendo agli studenti di discipline tecnico-scientifiche, non ancora laureati, di affiancare – previo contributo economico – gli insegnanti nell’attività didattica svolta nelle scuole.

Gli esempi proposti mostrano strategie d’azione che sono accomunate dall’intento di valorizzare la cultura scientifica, nella consapevolezza che i giovani debbano maturare una nuova inclinazione all’apprendere, fondata sulla motivazione, sull’iniziativa e sulla capacità di costruirsi autonomamente un bagaglio di conoscenze e competenze spendibili in ogni situazione.

L’orientamento, inteso come patrimonio culturale e strumentale per muoversi autonomamente nella complessità del sistema formativo, rappresenta quindi la «chiave» per affrontare l’incertezza e utilizzare le risorse per accrescere la motivazione e la progettualità della persona e per favorire una ricerca di percorsi didattici organicamente inseriti nel curriculum e la costruzione di mezzi-strumenti-contesti di accompagnamento dei soggetti nell’ambito del sistema formativo.

La nuova frontiera cui anche la scuola italiana è chiamata, è dunque quella di un orientamento che non si limiti a indirizzare verso gli studi tecnico-scientifici una popolazione che altrimenti andrebbe a finire in percorsi umanistici o comunque diversi, ma che assuma una funzione formativa di effettivo accompagnamento attivo e critico lungo tutto il percorso di studi, mettendolo in grado di riconoscere l’importanza del «sapere» non meno che del «fare» per la comprensione e per la creazione continua di co-

noscenza. In questo ambito un ruolo fondamentale è rappresentato dal mondo delle professioni, delle imprese e del lavoro che dovrà saper stimolare la scuola ad acquisire il grande patrimonio di sapienza di chi lavora, a sistematizzarlo, a trasmetterlo e a restituirlo ad un livello superiore di conoscenza. In altri termini, come è stato messo in evidenza⁶, occorre dar vita ad un circuito virtuoso di contaminazione tra cultura della scuola e cultura del lavoro.

In questa luce, sarebbe opportuno che elementi di cultura del lavoro entrassero direttamente nel curriculum, e che essi potessero essere assimilati da un'istituzione educativa in grado di ripensare e di riorganizzare le proprie gerarchie culturali, anche sulla base di tale apporto, in termini innovativi e moderni. E ciò non solo nell'istruzione «professionale» o in quella «tecnica», ma anche nella cultura liceale, che è percepita come quella che fornisce una maggiore preparazione nell'ambito del sapere storico-letterario (o logico-matematico). Riorganizzare le gerarchie tra i saperi, riconoscere nuove dignità culturali, promuovere nuove istanze cognitive, ridisegnare l'intera mappa delle competenze: sono tutte operazioni complesse, che richiedono una rifondazione teoretica ed implicano un diverso approccio conoscitivo. Non si tratta solo di dare dignità e legittimazione al sapere tecnico-pratico, dopo averlo vissuto a lungo in tono minore, si tratta di riconoscere finalmente la valenza qualitativa di quel sapere, perché non solo esso merita di essere trattato alla pari, ma nel nuovo quadro della società della conoscenza esso deve essere valorizzato, all'interno di un'inversione di tendenza intesa a trasformare la scuola e le sue didattiche tradizionali. È tutta la didattica, in generale, che deve poter divenire più efficace, se l'apprendimento è chiamato a svilupparsi in modo autenticamente orientativo e formativo, trovando proprio nella cultura del lavoro (e dell'impresa) uno dei suoi requisiti più qualificanti.

È forse possibile dedurre da tutto quanto sopra affermato un concetto di «nuova scuola» e di «nuovo orientamento», ossia un orientamento non limitato alla sola informazione ma in grado di esprimere una capacità «formativa», di operare cioè nel mondo e non solo di rappresentarlo, di assumere compiti di realtà e non solo programmi da svolgere, di legittimare i contenuti dell'apprendimento e non solo di recepirli dalla tradizione manualistica: una scuola quindi attenta a proporre situazioni formative operative connesse al territorio, socialmente rilevanti, ispirate alla cultura del lavoro.

“
È TUTTA
LA DIDATTICA,
IN GENERALE,
CHE DEVE POTER
DIVENIRE PIÙ
EFFICACE, SE
L'APPRENDIMENTO
È CHIAMATO
A SVILUPPARI
IN MODO
AUTENTICAMENTE
ORIENTATIVO
E FORMATIVO
”

6. MIUR, Ufficio Regionale Scolastico del Veneto, *Rapporto sull'orientamento*, 2002.

QUALI INTERVENTI

“

IL PIANO
DOVREBBE
ALTRESÌ
PREVEDERE
UN IMPEGNO
SPECIFICO
A SOSTENERE
UNA SEMPRE
MAGGIORE
PRESENZA
DELLE DONNE
NELL'AREA DELLA
FORMAZIONE
TECNICO-
SCIENTIFICA

”

Nel definire le linee di politica per l'orientamento, è anzitutto opportuno delineare quali scenari si stiano oggi affacciando. Due sono gli scenari che appaiono prevalere a livello europeo sulla tematica dell'orientamento tecnico-scientifico delle giovani generazioni: il primo scenario, che possiamo definire anche *scenario di Lisbona*, delinea un futuro già in atto in cui la competitività dell'Europa si gioca nell'alta qualità della produzione tecnologica così come resa possibile da un maggiore impegno e valorizzazione della ricerca scientifica e tecnologica. Il valore fondamentale di questo primo scenario risiede nella posizione privilegiata assunta dalla scienza e dallo sviluppo di prodotti ad alta tecnologia, per la cui realizzazione è necessario potere contare su un numero elevato e di qualità di figure tecniche con un adeguato corredo di specializzazione. Il secondo scenario, non alternativo quanto piuttosto complementare al primo, è quello che si può definire *scenario sulla conoscenza*, per cui la sfida dello sviluppo dei prossimi anni si gioca su prodotti e servizi non solo tecnologicamente sofisticati ma anche socialmente complessi, ed in cui il fattore competitivo è rappresentato, oltre che dai saperi tecnici e scientifici incorporati, anche dai contenuti creativi ed imprenditoriali.

Ne consegue quindi che quando parliamo di orientamento tecnico-scientifico dei giovani, dobbiamo pensare a figure in possesso di competenze in campo tecnologico e scientifico e, al tempo stesso, anche in grado di utilizzare queste competenze in termini creativi e dunque dotate della capacità di sapersi collocare e rapportare con professionalità di aree disciplinari diverse.

Per raggiungere quest'obiettivo occorre però uno sforzo di ampia portata, che deve investire l'intero territorio nazionale: al riguardo, sull'esempio di altri Paesi, sarebbe opportuno predisporre ed implementare un apposito *Piano nazionale per l'orientamento scientifico-tecnologico* che preveda, tra l'altro, forme di *mentoring* e tutoraggio ma anche incentivi di carattere fiscale e finanziario. Il piano dovrebbe altresì prevedere un impegno specifico a sostenere una sempre maggiore presenza delle donne nell'area della formazione tecnico-scientifica, potenziando e mettendo a sistema esperienze già realizzate.

In tale contesto, risulterebbe di estrema utilità l'adozione di un progetto organico che rinnovi le modalità didattiche, permettendo di avvicinare i giovani alle materie tecnico-scientifiche, offrendo loro non solo la possibilità di approfondire le nozioni teoriche ma anche di svolgere un vero lavoro di ricerca e di attività sul campo. Ad esempio, bisognerebbe investire di più in una formazione ampiamente fondata su attività di laboratorio ed anche su percorsi di tipo esperienziale da realizzarsi, tra l'altro, nel mondo del lavoro. Tutte forme, cioè, che possano assicurare possibilità concrete agli studenti di sperimentare nuovi percorsi di apprendimento, al-

ternativi rispetto alla didattica tradizionale, tali che i ragazzi, sin dalle prime classi, possano sviluppare una predisposizione positiva verso questi ambiti di studi. Tutto ciò non andrebbe, ovviamente, a detrimento degli studenti maggiormente vocati in campo tecnico-scientifico: al contrario occorrerebbe individuare stimoli idonei per far emergere i talenti e offrire ai più motivati opportunità di coltivare i propri interessi e di raggiungere una preparazione di livello elevato. Dall'altro lato, andrebbero perfezionate anche le conoscenze disciplinari e interdisciplinari degli insegnanti attraverso una formazione continua capace di coinvolgerli nell'elaborazione di materiali e strumenti per la comunicazione e la didattica e di stimolare l'apprendimento della scienza attraverso una dimensione fondata sulla tecnologia. Si tratta, in sostanza, di stimolare la curiosità dei giovani verso la costruzione – e non esclusivamente verso l'uso – delle tecnologie, superando così una visione, sempre più angusta, anche se purtroppo molto diffusa tra i giovani, che porta a limitarsi all'acquisizione della «scatola» senza curarsi affatto del suo contenuto.

Una visione che dovrebbe estendersi anche oltre la scuola per penetrare nella formazione universitaria, sull'esempio di altri Paesi che privilegiano, anche all'università, un'offerta formativa nell'area tecnico-scientifica fortemente basata su aspetti laboratoriali e su di una continua interazione fra teoria, pratica e mondo produttivo.

Tra le problematiche principali che frenano l'applicazione di un modello didattico più efficace vi sono certamente i tradizionali elementi di criticità del sistema d'insegnamento italiano, fondato su un approccio rigidamente disciplinare, molto teorico e lontano tanto dallo spirito pragmatico tipico dei laboratori che dall'interdisciplinarietà che oggi fonda i campi più innovativi del sapere.

Quando si parla di orientamento, infine, non si può ignorare anche il transito verso il mondo delle professioni ed in questo ambito, per quelle che sono le sfide poste dalla società della conoscenza, verso le carriere finalizzate alla produzione e diffusione di nuovi saperi. Si tratta cioè di sostenere le scelte dei giovani più meritevoli verso la ricerca, migliorandone l'accesso e rendendone più attrattive le carriere. Non si può del resto dimenticare che, qualora si intendesse conseguire l'obiettivo quantitativo del 3% del PIL fissato dal Consiglio di Barcellona, è stato stimato⁷ che sarebbe necessario un incremento in meno di sette anni di oltre tre volte l'attuale numero di ricercatori (con un tasso annuo vicino al 16%). Ma se anche si volesse solo prendere alla lettera l'ultimo Piano Triennale della ricerca (2003), il numero dei ricercatori dovrebbe crescere del 25% da oggi al 2010. Un obiettivo difficilmente raggiungibile, se non si attuano interventi correttivi

“
TRA LE
PROBLEMATICHE
PRINCIPALI
CHE FRENANO
L'APPLICAZIONE
DI UN MODELLO
DIDATTICO
PIÙ EFFICACE
VI SONO
CERTAMENTE
I TRADIZIONALI
ELEMENTI
DI CRITICITÀ
DEL SISTEMA
D'INSEGNAMENTO
ITALIANO
”

7. G. Sirilli, *Gli ambiziosi traguardi di Barcellona* -natura non facit saltus, mimeo, ISPRI-CNR, Roma, marzo 2003; F. Gagliardi e S. Avveduto, *I rischi per la ricerca in Italia*, in «Professionalità», n. 77, ottobre 2003.

“

C'È BISOGNO
DI UTILIZZARE
MOLTE LEVE
ASSIEME,
SECONDO
UNA LOGICA
DI SISTEMA, E C'È
ALTRETTANTA
NECESSITÀ
DI COSTRUIRE
CONTENITORI
DI PROGRAMMA
DEDICATI
SPECIFICAMENTE
ALLA QUESTIONE

”

vi radicali, considerato che il numero di ricercatori in questi anni è rimasto praticamente invariato e che non si è dato luogo a quel flusso di entrata di giovani dottori di ricerca necessario a garantire il *turn over*, e l'ampliamento della base a cui attingere per l'avvio alle carriere scientifiche e tecnologiche.

Come si può desumere da quanto sopra affermato, le cause dell'insufficienza di orientamento tecnico-scientifico tra i giovani sono così profonde ed i risultati – peraltro ben visibili nel modestissimo numero di personale tecnico-scientifico disponibile per gli attuali bisogni della società della conoscenza – così insoddisfacenti, che il problema ha ormai assunto contorni tanto gravi e diffusi, non soltanto nel nostro Paese, da non poter pensare a facili ricette risolutive o interventi dirimenti. Al contrario, gli interventi sommariamente indicati nelle sezioni che precedono sono proposti nella piena consapevolezza della loro parzialità e del fatto che isolatamente non potranno avere alcuna funzione effettiva. C'è bisogno di utilizzare molte leve assieme, secondo una logica di sistema, e c'è altrettanta necessità di costruire contenitori di programma dedicati specificamente alla questione e adeguati allo scopo alto e difficile che ci si prefigge in questo campo. Il rinnovato processo di Lisbona ci offre la cornice entro cui collocare questi interventi: sta a noi saperla utilizzare appieno e trasformarla in un momento di catalizzazione e indirizzamento di risorse e intelligenze. La questione va affrontata, sulla base di un approccio olistico, con una strategia di lungo e lunghissimo periodo che si declini attraverso interventi e aggiustamenti successivi che escludono la *one best way* per adottare una prospettiva fondata su miglioramenti incrementali. Questo non riduce, ma semmai amplifica l'urgenza di agire, consapevoli del fatto che si è sin qui troppo sottovalutato il fenomeno e che i tempi per un intervento efficace si sono drammaticamente ridotti e potrebbero sfuggire definitivamente.

Apprendimento scientifico e tecnologico: reti territoriali per l'innovazione nell'istruzione e nella formazione

di FRANCESCO PROFUMO¹

SCIENZA E TECNOLOGIA

La pianificazione dei processi e delle metodologie per la promozione dell'apprendimento della scienza e della tecnologia ha come premessa una precisa definizione degli obiettivi specifici dell'apprendimento in tali domini. In primo luogo occorre precisare i ruoli dello scienziato e del tecnologo che sono spesso confusi nella comune accezione dei termini. Pertanto, al fine di chiarire la semantica dei concetti rilevanti, è certamente utile richiamare definizioni consolidate in letteratura.

La *scienza* rappresenta la conoscenza elaborata attraverso l'osservazione della natura. Il termine ha origine dal latino «*scientia*», che esprime semplicemente la «conoscenza» e dal tedesco *Wissenschaft*, che esprime la conoscenza sistematica e organizzata. Quest'ultima definizione ne offre una rappresentazione estesa ma unitaria, non frammentata, completa nel lessico e nella semantica, intesa come articolazione logica e organizzata di concetti. La scienza ha come fine primario la produzione della conoscenza del mondo naturale elaborata attraverso l'osservazione e costituita da concetti collegati a teorie che possono essere validate o cambiate in funzione del successo o del fallimento di ulteriori osservazioni. In sintesi la scienza può essere descritta dallo stesso «metodo scientifico»: cioè il processo usato per raccogliere i dati osservati nei fenomeni naturali, indurre conclusioni generali, e infine verificare tali conclusioni a fronte di ulteriori osservazioni. Essa generalmente evolve con modalità non predicibili, lentamente e con discontinuità, producendo risultati che si compongono di concetti, termini, equazioni. Essa non condiziona direttamente la vita dell'individuo e il contesto sociale che lo caratterizza.

Si noti che la rilevanza della scienza per il genere umano e per la società viene percepito dagli individui attraverso la *tecnologia*, che però non è scienza, così come la scienza non è tecnologia. Questo termine trae origine dal-

“

SI NOTI CHE
LA RILEVANZA
DELLA SCIENZA
PER IL GENERE
UMANO E PER
LA SOCIETÀ VIENE
PERCEPITO
DAGLI INDIVIDUI
ATTRAVERSO
LA *TECNOLOGIA*,
CHE PERÒ NON È
SCIENZA,
COSÌ COME
LA SCIENZA NON
È *TECNOLOGIA*

”

1. Rettore del Politecnico di Torino.

le parole greche *techne* e *logos*: il primo termine indica *abilità, arte o mestiere*, mentre il secondo indica il *discorso* o le *parole organizzate*. L'analisi lessicale mette in evidenza che la tecnologia corrisponde ad una pratica che si esplica nel dominio del «fare», distinguendosi dalla scienza che è precisa, basata su considerazioni teoriche consolidate, collocata nel dominio del «sapere». Peraltro, pur non considerando la tecnologia come pura organizzazione logica delle parole, non corrisponde alla realtà dei fatti considerare la tecnologia come mera applicazione della scienza, essa oggi si esprime piuttosto come *la totalità di mezzi e delle risorse impiegate dagli individui per realizzare altre risorse materiali per la sussistenza e il benessere del genere umano*. Questa considerazione offre una prospettiva molto più ampia e significativa delle articolate relazioni e interazioni che oggi esistono tra scienza e tecnologia. Essa può essere pragmaticamente definita come il tentativo pienamente consapevole di applicare la comprensione del mondo naturale per il conseguimento di un fine materiale, quale ad esempio la cura di una malattia, lo sviluppo di nuove armi, la messa a punto di nuovi strumenti per raggiungere ed elaborare le informazioni, ecc. La tecnologia, come la stessa evoluzione delle civiltà dimostra, può incidere profondamente e velocemente sulla vita degli individui e sullo sviluppo dell'economia e della società. Diversamente dalla scienza essa è generalmente prevedibile in quanto il tecnologo muove la propria azione a partire dalla chiara definizione di uno scopo e opera utilizzando specifiche metodologie e risorse anche promuovendo il consenso sui risultati conseguiti. Questa considerazione evidenzia che, mentre la scienza può aspirare a un'essenza neutrale, altrettanto non può accadere per la tecnologia, il cui fine è strettamente connesso al «bisogno» e alla «necessità» dell'essere umano. Tecnologia è anche potere: chi controlla la tecnologia infatti controlla direttamente il vantaggio competitivo che da essa deriva.

“

LA TECNOLOGIA,
COME LA STESSA
EVOLUZIONE
DELLE CIVILTÀ
DIMOSTRA,
PUÒ INCIDERE
PROFONDAMENTE
E VELOCEMENTE
SULLA VITA
DEGLI INDIVIDUI E
SULLO SVILUPPO
DELL'ECONOMIA
E DELLA SOCIETÀ

”

Le interpretazioni della tecnologia come estensione dell'organismo umano (Ernst Kapp, *Grundlinien einer Philosophie der Technik*, 1877), come realizzazione e concretizzazione delle idee, come ente promotore della riproduzione dei rapporti sociali capitalistici (Marx), sono spesso ricomprese nella accezione classica della «tecnica». Quest'ultima esprime generalmente un insieme di abilità pratiche che permettono ad un soggetto di eseguire facilmente ed efficacemente una determinata attività. Un ulteriore significato generalmente acquisito, ma più esteso, è quello rappresentato da «tecnica», espresso in termini di collettivo, che indica dunque uno spettro molto ampio di procedure semplici corrispondenti alla precedente definizione. Naturalmente, oggi, alla luce delle effettive proprietà manifestate dagli attuali scenari socio-economici, tali accezioni risultano manifestamente riduttive e non rappresentative dei fenomeni multilivello che caratterizzano lo sviluppo delle moderne tecnologie. La crescita della complessità dei sistemi interagenti nelle moderne strutture economiche e sociali rende inevitabile una rilettura delle caratteristiche della tecnologia classica secondo alcune

linee guida riconducibili agli orientamenti e ai paradigmi funzionali, metodologici, strutturali, ontologici e formali sviluppati primariamente nel contesto delle cosiddette «nuove tecnologie».

L'analisi del contesto tecnologico degli ultimi cento anni secondo prospettive connesse alla rilevanza dell'«informazione» e della logica di «sistema» evidenzia, oltre alla naturale particolarizzazione delle competenze, un'accelerazione enorme in termini di crescita del peso dei fattori interdisciplinari che stanno rivoluzionando gli stessi processi di sviluppo tecnologico. Le competenze dei singoli tendono sempre più a verticalizzarsi in termini di specializzazione tecnologica (si pensi ad esempio alle esigenze di un'impresa di biotecnologie all'atto della definizione dei processi di produzione di un nuovo prodotto), ma, nel contempo, per favorire l'inserimento di ciascun soggetto in una squadra operativa e nell'organizzazione stessa dell'impresa, devono crescere anche le competenze relazionali, economiche e di contesto.

Un'interessante rappresentazione di quanto esposto può essere offerta proprio dall'ingegneria che, nella riconosciuta funzione di strumento atto a soddisfare le esigenze tecnologiche del sistema produttivo, nel corso dell'ultimo secolo ha adeguato i propri paradigmi adattandoli all'evoluzione della stessa tecnologia e assumendo inoltre il ruolo di artefice e promotrice degli ulteriori sviluppi scientifico-tecnologici.

L'ingegneria tradizionale aveva come oggetto lo studio e lo sviluppo di manufatti meccanici, chimici, civili oltre ai processi ad essi connessi. L'ingegneria attuale estende i propri obiettivi a contesti quali l'informatica e la biologia, la gestione delle imprese e dei sistemi complessi. In questi ambiti tecnologici l'uso del termine manufatto diventa critico. Infatti mentre un calcolatore o un dispositivo di controllo può essere ricondotto al concetto di manufatto, più difficile è usare tale termine per indicare la clonazione applicata ad essere viventi, la produzione di enzimi, un *software* di gestione, ecc.

Nella realtà scienza e tecnologia possono essere considerate come facce di una stessa medaglia che interagiscono costantemente: una – la scienza – esprime la potenza della comprensione dei fenomeni naturali proprio attraverso la loro descrizione formale, la seconda – la tecnologia – rappresenta la potenza dell'uso di quelle descrizioni per elaborare applicazioni e strumenti. Questi ultimi possono essere a loro volta promotori di accelerazioni improvvise della scienza, essendo parte integrante e determinante del «metodo scientifico»: osservazione, ipotesi, esperienza e validazione.

L'evoluzione della tecnologia, dunque, si basa in modo significativo sia sulla tecnologia sia sulle conoscenze scientifiche esistenti. La scienza e la tecnologia si sostengono vicendevolmente attraverso complesse e articolate interazioni. La tecnologia dipende dalla scienza per quanto concerne la conoscenza della proprietà dei materiali, dell'energia e la descrizione del comportamento delle forze naturali, mentre la scienza dipende dalla tecnologia

“
NELLA REALTÀ
SCIENZA
E TECNOLOGIA
POSSONO ESSERE
CONSIDERATE
COME FACCE
DI UNA STESSA
MEDAGLIA CHE
INTERAGISCONO
COSTANTEMENTE
”

per gli strumenti, per le attrezzature, per la preparazione dei materiali, per l'elaborazione e la diffusione dell'informazione e anche per la capacità di suggerire il punto di partenza di nuove ricerche.

Nonostante la stretta correlazione tra scienza e tecnologia, le organizzazioni che competono negli scenari socio-economici hanno la necessità di elaborare con chiarezza le strategie di ricerca e sviluppo. I termini ricerca e sviluppo possono in prima approssimazione corrispondere ai termini scienza e tecnologia, pertanto la definizione della strategia dipende dalla posizione che l'organizzazione intende assumere sull'asse che raccorda la scienza alla tecnologia. Se la posizione è prossima all'estremo scienza, maggiore enfasi verrà attribuita alla ricerca di base, mentre se la posizione è in prossimità dell'estremo tecnologia, preponderante sarà l'attenzione alle applicazioni della scienza. Le dinamiche di sviluppo dei sistemi sociali mostra che i centri di ricerca, i laboratori, tutte le organizzazioni che in qualche modo sviluppano alta tecnologia come prodotto, hanno l'esigenza costante di essere alimentati da programmi di ricerca scientifica al fine di adeguare continuamente le strategie per lo sviluppo di nuova tecnologia. Per contro le organizzazioni che producono beni e servizi devono pianificare invece strategie di applicazione delle nuove tecnologie nell'ambito della catena del valore del prodotto.

“

NONOSTANTE
LA STRETTA
CORRELAZIONE
TRA SCIENZA E
TECNOLOGIA, LE
ORGANIZZAZIONI
CHE COMPETONO
NEGLI SCENARI
SOCIO-
ECONOMICI
HANNO
LA NECESSITÀ
DI ELABORARE
CON CHIAREZZA
LE STRATEGIE
DI RICERCA
E SVILUPPO

”

APPRENDIMENTO DELLA SCIENZA E DELLA TECNOLOGIA

La complessità degli scenari tecnologici ha reso impraticabile lo sviluppo di un unico impianto formativo rendendo indispensabile nell'ingegneria la definizione di figure professionali ad elevato tasso di specializzazione, ciò per consentire il raggiungimento degli obiettivi professionali sostenibili in un periodo formativo adeguato. Tale esigenza si è manifestata in modo equivalente in tutti i Paesi ad elevato tasso di industrializzazione ed è la diretta conseguenza del fatto che ogni contesto tecnologico-professionale ha sviluppato necessariamente propri paradigmi metodologici, funzionali, strutturali, ontologici e formali. Un esempio significativo nel settore dell'informazione è dato dall'elettronica e dall'informatica: ciascuna delle due aree tecnologiche può differenziarsi ulteriormente in funzione del profilo professionale. Nel caso dell'elettronica infatti i profili si differenziano in modo significativo se la specializzazione è in elettronica circuitale piuttosto che in campi elettromagnetici e antenne, altrettanto accade nell'informatica a seconda che il profilo sia definito per il *software* di base piuttosto che per il *software* applicativo.

Inoltre il sistema delle formazione deve rispondere ai diversi livelli di qualificazione delle risorse umane utili da un lato a promuovere nuovi paradigmi scientifici, dall'altro a sviluppare nuove tecnologie e predisporre l'applicazione di queste ai prodotti e ai processi di produzione.

Considerando l'asse di raccordo tra i vertici che rappresentano la scienza e la tecnologia, l'università, nella prospettiva delle scienze matematiche e fisiche, della chimica, dell'informatica teorica, si colloca in prossimità dell'estremo scienza, mentre Ingegneria può collocarsi al centro in quanto espressione di un contesto in grado di promuovere nuovi paradigmi nella scienza dell'ingegneria e nella tecnologia. Nel dominio della formazione superiore si colloca anche l'«istruzione e formazione superiore» che sull'asse può essere posizionato in corrispondenza dell'estremo «tecnologia». La figura seguente illustra la posizione relativa delle diverse tipologie di percorso universitario, di istruzione superiore e di scuola secondaria superiore. Si noti che l'università, in considerazione della presenza di un impianto metodologico e teorico tende a posizionarsi verso la scienza. Per contro, il percorso di istruzione e formazione superiore, per sue caratteristiche, viene posizionato in prossimità dell'estremità «tecnologia». Analogamente si è proceduto alla classificazione dei percorsi di scuola secondaria superiore, posizionando gli istituti tecnici in corrispondenza della tecnologia, mentre i licei scientifici e più ancora i licei classici tendono a posizionarsi verso l'estremo «scienza».

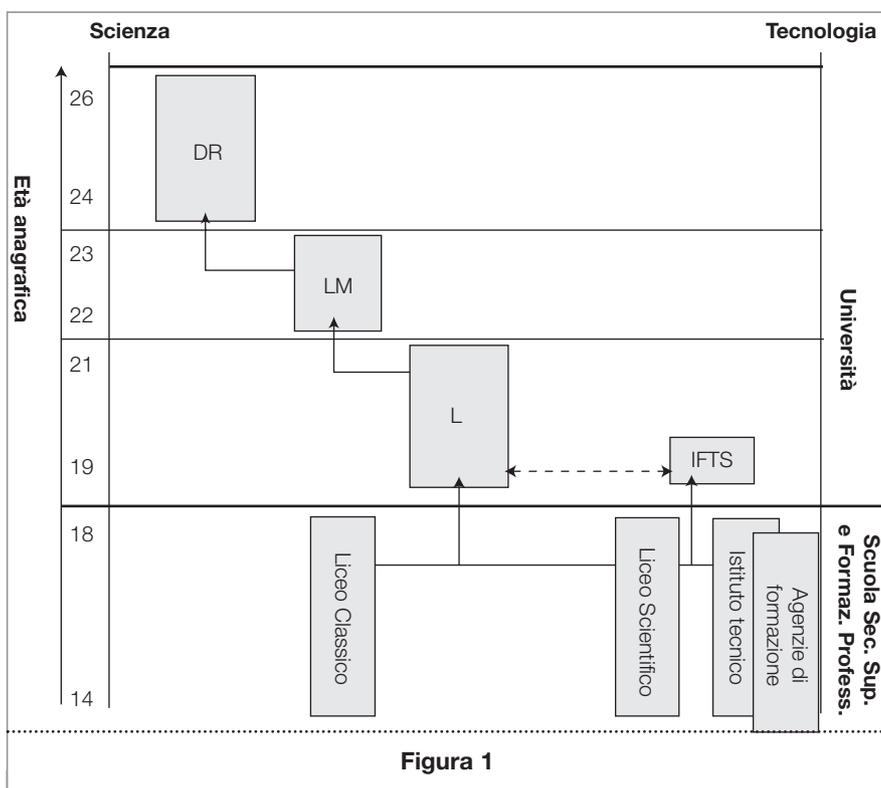


Figura 1

“
SI NOTI CHE
L'UNIVERSITÀ, IN
CONSIDERAZIONE
DELLA PRESENZA
DI UN IMPIANTO
METODOLOGICO
E TEORICO TENDE
A POSIZIONARSI
VERSO
LA SCIENZA.
PER CONTRO
IL PERCORSO
DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE
SUPERIORE,
PER SUE
CARATTERISTICHE,
VIENE
POSIZIONATO
IN PROSSIMITÀ
DELL'ESTREMITÀ
«TECNOLOGIA»

”

PERCHÉ L'APPRENDIMENTO SCIENTIFICO E TECNOLOGICO

I sistemi economici, nel nuovo scenario internazionale, fondano la loro competitività sulla produzione, la diffusione e l'utilizzazione di nuove conoscenze. Occorre perciò realizzare le condizioni affinché l'innovazione sia alimentata dalla ricerca, dalla disponibilità di capitale umano qualificato e dalla capacità di utilizzare le nuove conoscenze per lo sviluppo.

La rapidità con cui queste conoscenze si generano e si diffondono, dà luogo ad un mondo più competitivo ed interdipendente. Non solo le tradizionali produzioni manifatturiere, ma anche i servizi, i trasporti, la distribuzione, la finanza, le assicurazioni, la salute e la formazione richiedono nuove conoscenze e l'impiego di personale con un'elevata qualificazione.

L'Italia, per essere sempre più competitiva con la propria economia sui mercati internazionali, deve attrezzarsi con autonome capacità scientifiche e tecnologiche e acquisire i vantaggi offerti dal progresso scientifico e tecnologico collegato a nuovi campi di ricerca, ad esempio come quelli delle infotecnologie, biotecnologie, nanotecnologie.

Sarà quindi necessario sviluppare:

- opportunità di crescita dei settori industriali *high tech* concorrenti a diversificare, nel medio-lungo periodo, il sistema produttivo nazionale;
- maggiore competitività delle aree produttive esistenti, rivitalizzandole e rilanciandole attraverso una capillare diffusione delle tecnologie, chiavi abilitanti di innovazione di prodotto, di processo e organizzative.

“

LA RAPIDITÀ
CON CUI QUESTE
CONOSCENZE
SI GENERANO
E SI
DIFFONDONO,
DÀ LUOGO
AD UN MONDO
PIÙ COMPETITIVO
ED
INTERDIPENDENTE

”

I settori nei quali il nostro sistema industriale si è specializzato hanno una spesa per la ricerca, rispetto al valore aggiunto di settore, da due a quasi quattro volte inferiore alla media europea. La dimensione delle imprese incide e rischia di limitare la competitività, sempre più legata ai contenuti innovativi dei prodotti e dei processi.

LE RETI TERRITORIALI PER L'INNOVAZIONE

Negli ultimi anni si registra un crescente impegno delle imprese nazionali a investire in ricerca e innovazione anche attraverso il potenziamento della formazione superiore che trae linfa per la propria funzione proprio dai risultati della ricerca di base, applicata e dal trasferimento tecnologico. Su questa base occorre agire secondo alcuni assi di intervento:

- sostegno alla ricerca focalizzato su settori prioritari connessi a filiere produttive;
- sviluppo di logiche di valutazione/selezione *ex ante*;
- rafforzamento dei progetti in programmi multilaterali;
- accordi bilaterali con istituzioni presenti in Paesi strategici;

- potenziamento della presenza nel VII PQ e Quadro Comunitario di Sostegno;
- potenziamento dei laboratori-pubblico privati;
- *industrial liaison-office* nelle università e nei centri di ricerca;
- creazione di nuovi laboratori di alta tecnologia;
- aumento del numero dei ricercatori;
- preparazione di un numero adeguato di tecnici superiori in grado di interpretare il linguaggio dell'innovazione di prodotto, processo e di sistema;
- sostegno ai programmi strategici delle università integrate nel territorio di riferimento nella logica dello sviluppo «glocale»;
- sostegno allo sviluppo delle filiere formative fondate sul raccordo tra università, istruzione superiore, formazione professionale, ricerca applicata e impresa;
- azioni per la diffusione della cultura scientifica e tecnologica;
- miglioramento qualitativo e quantitativo del dottorato di ricerca;
- sviluppo delle interazioni tra attori pubblici e privati;
- sostegno alla promozione della cultura della proprietà intellettuale;
- finanza innovativa.

INNOVAZIONE NELL'ISTRUZIONE E NELLA FORMAZIONE: L'ESEMPIO DELLA «CITTADELLA POLITECNICA»

Il tratto distintivo dei recenti indirizzi di politica di sostegno alla crescita e all'innovazione, su scala sia nazionale sia locale, è il ruolo centrale dell'istituzione accademica nei processi di sviluppo. Alla lodevole riscoperta del ruolo della ricerca e della formazione universitaria si è tuttavia spesso accompagnata una eccessiva tendenza ad attribuire al sistema universitario impropri obiettivi di politica industriale, con conseguenze poco virtuose, sia dal punto di vista del raggiungimento degli obiettivi stessi sia dal punto di vista della capacità dell'istituzione di svolgere i compiti che costituiscono le priorità della propria missione istituzionale. L'ibridazione della missione dell'istituzione è quindi avvenuta con modalità spesso disorganiche e in parziale assenza di una visione sistemica del ruolo che la ricerca e la formazione svolgono rispetto al tessuto economico e sociale, perturbando in senso negativo il fragile equilibrio che regola un sistema virtuoso di relazioni tra università, impresa, società e sistema politico.

Si sono quindi imposti modelli e politiche di sviluppo di natura fortemente autoreferenziale, scarsamente coerenti con le caratteristiche strutturali dei contesti locali ed ispirate ad un'eccellenza industriale e scientifica spesso presunta. Sia esempio di ciò l'ossessiva ricorrenza del tema del trasferimento tecnologico come motore di sviluppo locale, in un'accezione parziale ed anacronistica che identifica nello scarso contatto tra domanda e offerta di conoscenza qualificata, di cui si postula l'esistenza, l'unico elemento di criti-

“
IL TRATTO
DISTINTIVO DEI
RECENTI INDIRIZZI
DI POLITICA
DI SOSTEGNO
ALLA CRESCITA E
ALL'INNOVAZIONE,
SU SCALA
SIA NAZIONALE
SIA LOCALE, È IL
RUOLO CENTRALE
DELL'ISTITUZIONE
ACCADEMICA
NEI PROCESSI
DI SVILUPPO

”

cità del sistema e – di conseguenza – l'unica possibile dimensione di intervento. Di qui, da un lato, un proliferare di iniziative volte alla realizzazione di contiguità coatte tra sistema della ricerca e sistema industriale, quali parchi, incubatori e iniziative di alfabetizzazione tecnologica, dall'altro l'assenza totale di attenzione alle numerose e diverse dimensioni in cui la contiguità tra sistema accademico ed industriale si traduce in trasferimento di conoscenze, tecnologie, valori, modelli di comportamento e di governo: la formazione universitaria di secondo e terzo livello, la formazione continua, lo scambio reciproco di formazione tra università e impresa, i laboratori condivisi, la mobilità università-impresa dei ricercatori e dei dottorandi, la presenza di grandi laboratori privati di ricerca nello spazio fisico delle università, le iniziative di visibilità verso il sistema finanziario, la creazione di terreni comuni di socialità e lavoro tra la città, le imprese e il sistema formativo, l'innalzamento della qualità e degli standard di vita degli studenti, la commistione di programmi e strutture di formazione ispirati a paradigmi diversificati e trasversali.

Questi ultimi elementi compongono la visione che ispira il nuovo ruolo che il Politecnico intende interpretare nella costruzione di un modello condiviso di sviluppo locale, nella consapevolezza che sia ormai indifferibile la necessità di restituire la ricerca, l'innovazione e la formazione al tessuto economico e sociale della Regione. Questa volontà si realizza concretamente nel disegno della Cittadella Politecnica, motore di un modello di innovazione e sviluppo che ambisce a tornare ad essere corale e non trainato da sporadiche punte di eccellenza, traendo valore dal contesto e soprattutto restituendolo attraverso politiche di inclusione, formazione continua, trasferimento tecnologico, integrazione urbana, qualità sociale.

L'ottimismo che deve accompagnare la concezione del modello di sviluppo locale di cui la Cittadella si candida ad essere elemento costitutivo, affonda le sue radici nella consapevolezza che il sistema piemontese dispone, ancora oggi, di un insieme di *asset* distintivi e di un portafoglio di competenze e risorse intangibili difficilmente compresenti in altri contesti locali. A ciò si aggiunga la peculiare caratteristica del sistema universitario piemontese, che coniuga la presenza di tre atenei di grandi dimensioni, in cui nel complesso studiano e vivono 110.000 studenti, con un basso livello di conflittualità e rivalità interna tra gli atenei stessi, grazie alle caratteristiche di complementarità dell'offerta didattica e delle attività di ricerca. Tale assetto offre spazi di interazione strategica tra gli atenei difficilmente rintracciabili in altri contesti locali.

È quindi legittimo e non irrealistico, su queste basi, formulare per la città e per la Regione nel suo complesso un'ipotesi di rinnovata *leadership* scientifica, tecnologica e culturale. Proprio da tale consapevolezza, tuttavia, deve nascere la volontà di fondare le scelte progettuali su una severa analisi delle debolezze e delle criticità del sistema, scoraggiando qualunque tentazione di cedere a ricette intrise di esteriorità politica, indulgendo alle sole

“

È QUINDI
LEGITTIMO E NON
IRREALISTICO,
SU QUESTE BASI,
FORMULARE
PER LA CITTÀ E
PER LA REGIONE
NEL SUO
COMPLESSO
UN'IPOTESI
DI RINNOVATA
LEADERSHIP
SCIENTIFICA,
TECNOLOGICA
E CULTURALE

”

formulazioni retoriche di cui l'economia della conoscenza è così profondamente intrisa. Non vi è infatti, nell'enorme *corpus* di letteratura economica sul tema, una sola evidenza che testimoni che la sola presenza di un ricco ed articolato sistema di saperi costituisca una condizione sufficiente per sostenere lo sviluppo locale. Al contrario, la complessità del contesto in cui si genera la conoscenza costituisce spesso, di per sé, un grande motore di sviluppo locale: essa, se opportunamente governata, consente di attivare i processi virtuosi che sono stati, storicamente, alla base dei differenziali di competitività tra sistemi locali.

Gli atenei, così come il sistema industriale e politico, si cimentano oggi nel difficile esercizio di dover realizzare congiuntamente e conciliare politiche di sopravvivenza e politiche di sviluppo, orizzonti di breve termine e nuove prospettive. Ciò è possibile solo attraverso un'alleanza salda e sinergica tra sistema della ricerca e della formazione, industria e società. La Cittadella Politecnica si candida ad essere lo spazio fisico e virtuale in cui tale alleanza trova compimento e dispiega la sua forza propulsiva.

IL PROGETTO DELLA «CITTADELLA POLITECNICA»

Il progetto della Cittadella Politecnica nasce dalla volontà di affiancare agli sforzi di natura immobiliare sostenuti dall'ateneo negli anni scorsi, ulteriori elementi qualificanti che connotino l'area del Politecnico non solo come luogo di apprendimento e di ricerca accademica, ma anche come attrattore di importanti investimenti in ricerca di grandi multinazionali, di trasferimento tecnologico verso il sistema delle piccole e medie imprese, di servizi al territorio, di aggregazione sociale e studentesca, di riqualificazione urbana.

La visione strategica che si intende profilare trova una solida base di appoggio nella elevata centralità dell'area non solo rispetto alla città di Torino, ma anche rispetto alla città metropolitana e all'intera Regione, come uno dei nodi di maggiore accessibilità e rappresentatività nella rete dei nodi metropolitani: adiacente alla nuova stazione internazionale di Porta Susa dotata di attrezzature dell'intermodalità e alla stazione della prima linea di metropolitana, compresa tra grandi assi di viabilità serviti da linee del trasporto pubblico, inserita in uno degli ambiti di generale ristrutturazione fisica e funzionale in corso di completamento, quest'area gioca un ruolo di primo piano nel processo di cambiamento strutturale e di immagine di Torino.

Con le finalità richiamate, nella grande area ex OGR, posta lungo la Spina Centrale che struttura la città di domani, la Cittadella Politecnica si apre all'esterno, negli spazi per agganciare le funzioni urbane progettate per l'intorno, nelle funzioni per far entrare città e cittadini nella vita dell'università, nei soggetti per integrarsi con le forze economiche, culturali e sociali nel progetto di rigenerazione urbana e nello sforzo di promozione di nuo-

“

LA VISIONE
STRATEGICA
CHE SI INTENDE
PROFILARE TROVA
UNA SOLIDA BASE
DI APPOGGIO
NELLA ELEVATA
CENTRALITÀ
DELL'AREA NON
SOLO RISPETTO
ALLA CITTÀ
DI TORINO, MA
ANCHE RISPETTO
ALLA CITTÀ
METROPOLITANA
E ALL'INTERA
REGIONE

”

vo sviluppo. In questa visione, nell'area si prevedono spazi per attività produttive, direzionali e di servizio alle imprese, all'università e ai cittadini, collegate alla ricerca e alla didattica, in stretta sinergia con le istituzioni locali, i soggetti economici orientati all'innovazione, le forze culturali e sociali vive della città e della regione, per dare vita ad una azione collettiva di sostegno allo sviluppo.

Il progetto della Cittadella Politecnica, pur avendo nel campus di Torino la sua sede principale, è fortemente orientato a disegnare un nuovo ruolo e una nuova strategia del Politecnico di Torino sul territorio regionale nel suo complesso, estendendo e radicando la propria presenza attraverso un modello di ateneo a rete. Il modello a rete si fonda sulla creazione di *Poli decentrati*, fortemente caratterizzati nella missione, nella specializzazione e nell'integrazione con il tessuto sociale, economico ed industriale in cui essi operano. Attraverso il modello dei *Poli decentrati*, il Politecnico si propone di offrire al territorio la massima visibilità sulle proprie attività, assicurandosi nel contempo una prospettiva privilegiata sulle diverse realtà sociali, economiche e industriali che compongono il territorio piemontese. Gli obiettivi strategici della Cittadella Politecnica sono identificabili nei punti seguenti:

“

ATTRAVERSO
IL MODELLO
DEI *POLI*
DECENTRATI,
IL POLITECNICO
SI PROPONE
DI OFFRIRE
AL TERRITORIO
LA MASSIMA
VISIBILITÀ SULLE
PROPRIE ATTIVITÀ

”

- connotarsi, nella sede torinese e nei *Poli decentrati*, come *centro multifunzionale*, con una missione articolata in quattro dimensioni fondamentali: la *formazione*, la *ricerca*, il *trasferimento tecnologico* e i *servizi al territorio*;
- aprirsi verso la realtà locale, offrendo occasioni di creazione e condivisione di cultura non solo tecnologica, attraverso seminari, conferenze ed eventi culturali, sulla base della consapevolezza che la creazione di modelli imprenditoriali di successo si fonda sulla compresenza di solide basi tecnico-scientifiche e importanti componenti di cultura e formazione umanistica;
- integrarsi con il tessuto urbano della città, attraverso l'offerta di servizi: una grande biblioteca, un nuovo teatro, servizi urbani e regionali, residenze universitarie, luoghi di intrattenimento e socialità;
- ospitare e animare iniziative volte a favorire la consapevolezza sociale della scienza, della tecnologia e dell'innovazione, orientate in particolare a sostenere l'emergere di una vocazione locale agli studi tecnico-scientifici e a connotare il territorio come luogo di tecnologia e innovazione, sostenendo in tal modo l'attrattività del sistema locale verso studenti non piemontesi;
- essere il motore del posizionamento di Torino come città internazionale nel periodo postolimpico, mettendo a sistema le risorse acquisite e dando continuità all'investimento ed allo sfruttamento delle stesse. In questa fase, il contributo del Politecnico si declina in diverse dimensioni: il contributo ad identificare e sostenere un nuovo modello di svi-

luppo del territorio, il rafforzamento della dimensione internazionale della città attraverso l'attrazione di talenti e risorse umane qualificate e la promozione del sistema locale attraverso i cosiddetti «ambasciatori del territorio», gli studenti non piemontesi che hanno trascorso una parte non trascurabile del loro periodo di studi nella Cittadella;

- favorire l'insediamento di campus aziendali di medie e grandi aziende attraverso la combinazione di diversi fattori di attrazione: una massa critica di risorse umane di alta qualificazione e specializzazione, la creazione di condizioni fiscali e agevolazioni all'investimento, la messa a disposizione di canali di interlocuzione privilegiata con le istituzioni locali, la fornitura di servizi reali, la creazione di una *business community*, l'offerta di servizi complementari indirizzati ai dipendenti quali quelli sanitari ed educativi;
- creare infrastrutture tangibili e intangibili per il sostegno a nuove imprese *technology-based*. In particolare, le tradizionali politiche basate sull'intervento immobiliare vengono integrate dall'offerta di servizi reali e di sostegno, quali la consulenza scientifica, l'assistenza nella tutela della proprietà intellettuale, il *technology scouting*, la ricerca dei finanziamenti, l'interazione con i mercati finanziari, l'analisi dei mercati e il *business planning*;
- sostenere la creazione e l'aggiornamento delle competenze nell'industria locale, attraverso una sistematica e strutturata offerta di formazione permanente, nella forma di corsi di qualificazione professionale e master specifici per imprese del territorio;
- creare una classe dirigente ed imprenditoriale locale, sia attraverso il completamento in senso gestionale e manageriale della preparazione dei laureati di discipline tecnico-scientifiche, sia attraverso il sostegno diretto di esperienze di soggiorno prolungato fuori sede, finalizzate alla sprovincializzazione dei modelli culturali di riferimento, alla diversificazione del comportamento sociale ed alla creazione di una rete estesa di relazioni umane e professionali privilegiate;
- dare spazio e privilegiare iniziative di formazione multidisciplinari e trasversali, in collaborazione con gli atenei piemontesi, nella consapevolezza che la difficoltà con cui, nelle università scientifiche torinesi, si sono intrecciati saperi umanistici e saperi tecnico-scientifici è alla base della crisi di vocazione innovativa ed imprenditoriale di cui il territorio soffre così aspramente;
- definire un quadro di alleanze articolato e coerente con istituzioni europee e mondiali nel campo della formazione universitaria di base, dell'alta formazione e della ricerca. Dal lato dell'offerta di formazione il quadro di alleanze si compone di accordi strategici con istituzioni geograficamente prossime; dal lato della domanda, al contrario, il quadro di alleanze è indirizzato in particolare alle istituzioni di Paesi emergenti;

“

BISOGNA
SOSTENERE
LA CREAZIONE E
L'AGGIORNAMENTO
DELLE
COMPETENZE
NELL'INDUSTRIA
LOCALE,
ATTRAVERSO
UNA SISTEMATICA
E STRUTTURATA
OFFERTA
DI FORMAZIONE
PERMANENTE

”

- creare una *Business School* torinese, compartecipata dagli atenei piemontesi, dalle associazioni imprenditoriali, dalle fondazioni bancarie e dalla Regione. La *Business School* si caratterizza e qualifica in due direzioni: da un lato l'orientamento alla gestione della tecnologia, dell'innovazione e alla nuova imprenditorialità *high tech*, dall'altro programmi di alta formazione nel campo della gestione dei grandi eventi sportivi;
- rafforzare il sistema di formazione di terzo livello, con particolare attenzione alla creazione di sinergie con il sistema industriale e alla definizione di figure di alti professionisti della ricerca, la cui destinazione possa indifferentemente essere la carriera accademica o l'impresa. In questa direzione, particolare enfasi è rivolta alla necessità di innovare, attraverso programmi di dottorato congiunti tra gli atenei torinesi, il portafoglio di iniziative di alta formazione, svincolandosi dai modelli monoculturali consolidati e rivolgendosi a programmi formativi adeguati alla complessità e alla multidisciplinarietà dei paradigmi scientifici e tecnologici emergenti;
- sfruttare i *Poli decentrati* e le loro caratteristiche di integrazione con i contesti locali per posizionare e diversificare l'offerta didattica, creando *Poli regionali* di attrazione di talenti da fuori territorio. In questa ottica, i Poli decentrati svolgono il ruolo di selezionare le specializzazioni didattiche e di concentrare le risorse sulle stesse;
- sostenere con continuità e sistematicità, presso i Poli decentrati, attività di didattica e ricerca di alto profilo, attraverso il radicamento presso gli stessi di personale di ricerca strutturato e investimenti specializzati in infrastrutture di ricerca;
- definire, anche attraverso lo sfruttamento delle caratteristiche di specializzazione e diversificazione dei Poli decentrati, una strategia comune di ateneo per l'utilizzo efficiente delle risorse messe a disposizione dalla legge regionale per la ricerca e per l'accesso alle risorse europee destinate al sostegno della ricerca e della formazione.

“

BISOGNA
RAFFORZARE
IL SISTEMA
DI FORMAZIONE
DI TERZO LIVELLO,
CON
PARTICOLARE
ATTENZIONE
ALLA CREAZIONE
DI SINERGIE
CON IL SISTEMA
INDUSTRIALE E
ALLA DEFINIZIONE
DI FIGURE DI ALTI
PROFESSIONISTI
DELLA RICERCA

”

L'esempio piemontese trae fondamento dal comune orientamento dei decisori politici che identificano nell'innovazione lo strumento per sostenere la competitività del territorio. Essi ritengono che la premessa necessaria di qualsiasi innovazione sia la disponibilità di un solido terreno di cultura per la ricerca di base e applicata. In questo scenario l'università in generale e il Politecnico in particolare, nella sua qualità di «*Technical University*», si distingue come istituzione di riferimento in quanto sede della coniugazione armonica della ricerca e dell'alta formazione. Quest'ultima è da intendersi come strumento principale per trasferire ai giovani e alle imprese i risultati della ricerca e le metodologie che la caratterizzano.

La cittadella diventa dunque sede di affinità elettive anche geografiche: impresa, accademia, incubatore, laboratori di ricerca di base, applicata e

trasferimento tecnologico a pubblici e privati, scuola, agenzie di formazione professionale. La contiguità, non solo virtuale, tende a favorire scambio di esperienze e comunanza di intenti che si esprime anche attraverso relazioni empatiche tra ricercatori tecnici e docenti rese possibili dalla struttura compatta e complementare della stessa cittadella.

“

LA CONTIGUITÀ,
NON SOLO
VIRTUALE, TENDE
A FAVORIRE
SCAMBIO
DI ESPERIENZE
E COMUNANZA
DI INTENTI

”

Cultura tecnologica e imprese

di GRAZIANO DRAGONI¹ e CLEMENTINA MARINONI²

L'EVOLUZIONE DELLA CULTURA TECNOLOGICA NEL TEMPO: BREVE INQUADRAMENTO

“

GLI ANTICHI GRECI AVEVANO ATTRIBUITO A MINERVA-ATENA, DEA DELLA SAPIENZA E DELLA GUERRA (QUELLA CHE DIFENDE LA GIUSTIZIA CONTRO IL MALE), L'INTELLIGENZA CREATIVA, LA GENIALITÀ DEL PENSIERO, DELL'INDUSTRIA, DEL LAVORO

”

Fin dai tempi più antichi la tecnologia, ossia la scienza applicata per trasformare materie prime in prodotti, per progettare «strumenti, apparecchi, macchine, motori, utensili, destinati al soddisfacimento delle esigenze pratiche della vita» (G. Devoto e G.C. Oli), ha sempre accompagnato lo sviluppo dell'uomo. Gli antichi greci avevano attribuito a Minerva-Atena, dea della sapienza e della guerra (quella che difende la giustizia contro il male), l'intelligenza creativa, la genialità del pensiero, dell'industria, del lavoro, e la responsabilità di insegnare agli uomini a costruire navi, case, templi, a tessere e ricamare le stoffe. Lo stesso Platone dice « [...] Prometeo vide che gli altri animali erano forniti di ogni cosa in giusta proporzione, mentre l'uomo era nudo, scalzo, senza coperte e inerme. [...] Preso dalla difficoltà di trovare una via di salvezza per l'uomo, Prometeo rubò l'abilità tecnica di Efesto [dio del fuoco e fabbro degli dèi] e Atena insieme col fuoco (perché acquisire o impiegare questa tecnica senza il fuoco era impossibile) e ne fece dono all'uomo. [...]» (Prot. 321c, p. 320). Platone dice inoltre che «[...] se si tratta di costruire qualche edificio pubblico, si fanno venire in consultazione gli architetti; se si tratta di costruzioni navali i costruttori navali e così per tutte le altre cose che si considerano apprendibili e insegnabili. Ma se qualche altro che essi considerano incompetente si ostina a dar loro consigli, anche se è molto bello, ricco e nobile, non lo stanno neppure ad ascoltare, anzi lo deridono e strepitano [...]. Così si comportano sui problemi che, secondo loro, richiedono una tecnica. Quando invece si deve decidere di affari concernenti la direzione della città, si alzano a dare il loro consiglio ugualmente l'architetto, il fabbro e il calzolaio, il commerciante all'ingrosso e l'armatore [...]; e ad essi nessuno rimprovera [...] di

1. Direttore generale Fondazione Politecnico di Milano.

2. Politecnico di Milano.

ostinarsi a dare consigli senza prima aver imparato e senza aver avuto un maestro. [...]» (Prot. 319b-d, pp. 318-19).

I mezzi tecnici, dunque sono stati fin da subito considerati dall'uomo seriamente, come fattori determinanti per la sopravvivenza e il benessere di gruppi di persone sempre più grandi. In Italia, i romani diedero grande importanza all'ingegneria e all'architettura, con la costruzione delle opere monumentali, delle reti fognarie e di quelle stradali che ancora oggi, in parte, utilizziamo. All'epoca dei Comuni si rivalutarono le arti e i mestieri e durante il periodo rinascimentale, le nostre regioni brulicavano di «ingegneri» e «architetti». Senza contare le opere di Leonardo da Vinci o di Brunelleschi, nelle nostre Regioni venivano realizzate «grandi imprese», dal controllo delle acque, alla costruzione di macchine complesse come argani, gru, elevatori, meccanismi idraulici e mulini per generare energia, e così via. Nel XVII secolo Francesco Bacone, uno dei maggiori pensatori inglesi di quel periodo, affermava che la scienza opera per il benessere dell'uomo e produce, in ultima analisi, ritrovati che rendono più facile vivere. La sua città ideale, la Nuova Atlantide, è un paradiso della tecnica in cui sono realizzate le invenzioni di tutto il mondo. Nell'Ottocento, con il positivismo, questo punto di vista fu massimamente enfatizzato.

Tuttavia, con l'inizio del Novecento, la tecnologia incomincia a rappresentare un disagio per la società. La macchina è vista come la causa diretta o indiretta della decadenza spirituale dell'uomo. Il mondo dominato dalle tecnologie è un mondo che privilegia la quantità alla qualità, che si rivolge all'utile piuttosto che al sapere disinteressato (Camus, 1946; Husserl, 1954). Inoltre, i danni della tecnologia sono ben evidenti: sfruttamento intensivo delle risorse naturali, inquinamento, distruzione della natura, assoggettamento all'automazione, aumento dell'incomunicabilità e dell'isolamento reciproco. In questo quadro, anche la cultura per le tecniche e le tecnologie viene percepita dall'uomo comune come una cultura minore, lontana dai bisogni affettivi e morali della persona, mentre quella umanistica come più nobile e valorizzante. Questo atteggiamento si è riflesso durante tutto il Novecento anche sul sistema scolastico educativo, e non solo in Italia. In Italia e in diversi altri Paesi europei gli istituti tecnici e di formazione professionale erano considerati dalla popolazione e concepiti dallo stesso sistema, di «serie B» rispetto ai licei e agli istituti ad indirizzo umanistico; questi ultimi, fra l'altro, gli unici, fino agli anni Sessanta, a consentire l'ingresso dei giovani all'università.

Se, negli ultimi anni, molto si è fatto per potenziare i percorsi di studio di secondo grado di tipo tecnico e, nel nostro Paese, si sono istituite scuole innovative, ad orientamento speciale, sperimentali (si vedano per esempio gli ITSOS – Istituti Tecnici a Orientamento Speciale o alcuni licei scientifici), corsi di formazione tecnica superiore (come gli IFTS – Istruzione e Formazione Tecnica Superiore), ancora oggi la maggior parte delle famiglie italiane predilige gli indirizzi umanistici.

“

TUTTAVIA,
CON L'INIZIO
DEL NOVECENTO,
LA TECNOLOGIA
INCOMINCIA A
RAPPRESENTARE
UN DISAGIO
PER LA SOCIETÀ.
LA MACCHINA
È VISTA COME
LA CAUSA
DIRETTA
O INDIRETTA
DELLA
DECADENZA
SPIRITUALE
DELL'UOMO

”

Se guardiamo poi all'università, gli immatricolati delle facoltà di ingegneria si posizionano, come numero, dopo quelli di economia, lettere e filosofia, giurisprudenza; il numero inferiore di immatricolazioni in ingegneria è anche determinato dalle oggettive difficoltà che i giovani incontrano nell'affrontare studi di tipo tecnico-scientifico; ma questo non fa altro che confermare, ancora una volta, lo scarso orientamento della società verso tale tipo di discipline e, quindi, la scarsa cultura tecnica di base.

Questo atteggiamento culturale diffuso, poco incline alla cultura tecnica, si riflette sulla scarsa propensione che le aziende italiane hanno per l'innovazione, nonostante gli osservatori e gli esperti di mercato affermino che per far fronte all'attuale crisi e all'avanzare dei nuovi mercati diventi fattore decisivo l'innovazione «radicale» di prodotti e servizi. Al contrario, l'atteggiamento prevalente è quello di spingere l'acceleratore sulle funzioni commerciali e di vendita piuttosto che su quelle di ricerca e sviluppo. Questo comportamento è ben evidenziato da studi sulla competitività della Banca d'Italia e della Banca mondiale in cui si evince che l'economia italiana ha beneficiato negli ultimi 15 anni di tre formidabili spinte derivanti dalla svalutazione della lira e che questo *bonus* di competitività legata al prezzo non si traduce nei periodi di passaggio da una svalutazione all'altra in un aumento di produttività. In sintesi i produttori italiani tendono a ricercare maggiori profitti mediante discriminazioni di prezzo, più facile, richiede investimenti inferiori e risulta, perciò assai meno rischiosa sul breve periodo che investire a medio e lungo termine. Ovviamente queste considerazioni andrebbero approfondite soprattutto in correlazione al panorama italiano fatto di imprese di piccole dimensioni.

Eppure, oggi, il problema delle tecnologie sta diventando davvero qualcosa di urgente. La tecnologia, infatti, è soggetta, ormai, a un'evoluzione sempre più rapida, imprevedibile e convergente. Non è più possibile prevedere, come in passato, gli sviluppi futuri perché già domani prodotti e processi potrebbero richiedere conoscenze nuove e diverse attraverso evoluzioni caratterizzate dal fenomeno della discontinuità (Drucker, 1999). Dunque, se prima delle recenti rivoluzioni internazionali nel campo delle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni, la tecnologia veniva considerata dalle aziende italiane come una questione specifica di determinate funzioni quali l'ingegneria o la produzione – pensiamo alle nostre aziende industriali – ora la tecnologia deve diventare oggetto di scelte chiave, di tipo strategico. Inoltre, il ciclo di vita dei prodotti nuovi è diventato ormai così breve, che le aziende non hanno più a disposizione tempi lunghi per recuperare e adattarsi; nemmeno possono più agire sulla leva quantitativa, per essere competitive. Oggi tecnologia deve significare, da una parte, innovazione di prodotto, per diversificare e differenziarsi e, dall'altra, innovazione di processo, per ridurre i costi di ingegnerizzazione. Le stesse piccole e medie imprese dovrebbero sviluppare una sensibilità in questa direzione perché ormai, per poter sopravvivere, si trovano di fronte a scelte drastiche.

“

QUESTO
ATTEGGIAMENTO
CULTURALE
DIFFUSO,
POCO INCLINE
ALLA CULTURA
TECNICA,
SI RIFLETTE
SULLA SCARSA
PROPENSIONE
CHE LE AZIENDE
ITALIANE HANNO
PER
L'INNOVAZIONE

”

In questo quadro, è altrettanto chiaro che le competenze tecnologiche non bastano da sole, ad affrontare un sistema diventato tanto complesso; occorre anche una sensibilità economica. Ma se la dimensione tecnologica non è sufficiente, rimane un fattore assolutamente necessario e, anzi, in questo momento, lo diventa ancora di più.

Ciò nonostante, dai rapporti Excelsior risulta che, complessivamente, nelle aziende operanti in Italia, le assunzioni di personale con titolo universitario non raggiungono il 10% del totale delle assunzioni e le lauree più ricercate sono, oggi, quelle di tipo economico.

Ci si trova, così, di fronte ad una serie di contraddizioni. Le famiglie preferiscono, nel complesso, gli studi umanistici. C'è perciò carenza di figure tecniche professionali nell'ambito della meccanica, dell'automazione, della chimica, e così via. Ciò porta, soprattutto le piccole e medie imprese, ad avere difficoltà a reclutare diplomati tecnici qualificati. D'altro canto, per quei contesti medio-piccoli di tipo «conservativo», i laureati in ingegneria vecchio ordinamento hanno competenze troppo sofisticate mentre, sempre in quei contesti, le lauree triennali del nuovo ordinamento non sono ancora percepite.

Le grandi aziende preferiscono laureati in materie economiche e anche se la laurea in ingegneria rimane comunque la seconda nella graduatoria dei titoli di studio più appetibili dalle aziende (fonte CNI – Excelsior), le competenze che vengono ricercate sono di tipo gestionale e manageriale piuttosto che di tipo tecnologico.

In generale c'è scarsa propensione all'innovazione e si preferisce investire sullo sviluppo del *business*, sui nuovi mercati, sulle funzioni commerciali. Nell'aprile del 2005, l'allora ministro dell'innovazione e delle tecnologie Lucio Stanca, intervenendo in video-conferenza all'annuale convegno dell'Ericsson dedicato alla larga banda e alle imprese, diceva, in merito alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che «Alle imprese italiane manca ancora la cultura dell'innovazione tecnologica. Proprio per sviluppare una specifica preparazione ed attenzione del mondo imprenditoriale, in particolare quello delle piccole e medie imprese, stiamo finanziando con la Confindustria e con le altre associazioni di imprenditori un programma di formazione culturale sull'innovazione tecnologica, a partire da quella di processo». Aggiungeva poi che «la Pubblica Amministrazione italiana sul fronte dell'innovazione sta dimostrando una maggior dinamicità delle imprese. Nell'apparato pubblico, centrale e locale, infatti, si è messo in moto un grande processo di ammodernamento, non ancora completamente visibile, che si sta proiettando nel sistema-Paese. Invece il settore imprenditoriale, soprattutto le piccole-medie imprese, è in ritardo su questo fronte in quanto ha una evidente difficoltà anche culturale a cogliere i vantaggi, pure in termini di competitività, che derivano dall'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT)». E ancora, «[...] è determinante avviare una riflessione che aiuti

“

LE GRANDI
AZIENDE
PREFERISCONO
LAUREATI
IN MATERIE
ECONOMICHE
ANCHE
SE LA LAUREA
IN INGEGNERIA
RIMANE
COMUNQUE LA
SECONDA NELLA
GRADUATORIA DEI
TITOLI DI STUDIO
PIÙ APPETIBILI
DALLE AZIENDE

”

le PMI ad andare oltre la logica degli incentivi e a compiere un salto culturale che consenta loro di capire il valore aggiunto, soprattutto in termini di produttività e di competitività, che deriva dall'uso delle tecnologie digitali». Infine, «mentre la ricerca dà risultati sul medio-lungo periodo e, comunque, non è accessibile a tutti a partire dalle PMI, l'innovazione tecnologica innesca benefici effetti già nel breve termine, andando subito ad incidere pure sul fattore costo del lavoro, oltre che ad aumentare la produttività».

COSTRUIRE *PARTNERSHIP* PER SVILUPPARE CULTURA TECNOLOGICA NELLE IMPRESE

Come si può, dunque, agire, per avviare il processo di recupero di quella sana sensibilità tecnica perduta nel tempo, ma così importante per il benessere economico e sociale del nostro Paese e, più in generale, del sistema globale?

I distretti industriali sono stati indicati nel passato come il modello di sviluppo locale dell'economia italiana in grado di attingere risorse di innovatività e riproducibilità nella società locale retrostante e quindi in grado di valorizzare nel migliore dei modi il *made in Italy*.

Oggi questo modello viene messo in discussione in quanto ci si è accorti che non sono i distretti a competere ma le singole imprese presenti nel distretto e che senza modelli di pianificazione di innovazione tecnologica del distretto le politiche di *marketing* dei distretti non sono sufficienti a mantenere un adeguato livello di competitività.

Occorre convincersi che senza stringere alleanze e «fare sistema» anche a livello internazionale, diventa difficile uscire da questa situazione contraddittoria, confusa, di stallo.

Occorre, cioè, che le imprese facciano alleanze per investire in programmi di sviluppo comuni, pur ovviamente mantenendo le proprie specificità e avvalorando i propri differenziali competitivi; occorre anche che vengano costruiti rapporti con le scuole e le stesse università. Lo stesso sistema educativo non può rimanere un contesto isolato e autoreferenziale ma piuttosto deve sempre più confrontarsi con il mondo economico-produttivo, costruendo insieme programmi di crescita per gli studenti, per i giovani in cerca di lavoro e anche per chi in azienda ci lavora già, dalle persone più operative ai *manager* e gli stessi imprenditori.

Il sistema educativo deve avviare piani formativi in grado di rafforzare il carattere ormai interdisciplinare delle competenze, integrando sia competenze tecnologiche, provenienti da ambiti disciplinari diversi, sia anche competenze più generali. Se, infatti, come si è detto, le tecnologie e le relative competenze tecnologiche sono fondamentali, d'altro canto esse non possono non integrarsi con capacità più legate alle dimensioni comportamentale, or-

“

OCCORRE
CONVINCERSI
CHE SENZA
STRINGERE
ALLEANZE
E «FARE
SISTEMA»
ANCHE A LIVELLO
INTERNAZIONALE,
DIVENTA
DIFFICILE USCIRE
DA QUESTA
SITUAZIONE
CONTRADDITTORIA,
CONFUSA,
DI STALLO

”

ganizzativa, manageriale, etica. D'altra parte, però, la scuola e l'università sono luoghi in cui i giovani imparano ad imparare, acquisiscono un metodo, sviluppano capacità di concettualizzazione e modellizzazione, di innovazione e comunicazione; «il campo», invece, è lo spazio privilegiato dove i giovani possono imparare ad applicare quelle competenze tecnologiche e generali, contestualizzarle e renderle davvero operative.

In quest'ottica, aziende e scuole devono sempre più mettere in conto che se i giovani hanno bisogno di spendere un periodo di lavoro reale sul campo, per poter sviluppare le competenze applicative richieste, occorre allora anticipare questa fase di apprendimento sul lavoro attraverso forme di stage e di alternanza, preparatorie all'inserimento vero e proprio. E questi momenti devono essere reali opportunità di formazione per chi li vive e non palliativi o soluzioni meramente opportunistiche. Ciò significa che, non solo questi momenti devono essere progettati e pianificati insieme, scuola-azienda, ma devono essere anche sostenuti, durante il loro svolgimento, da persone qualificate provenienti da entrambi i mondi, in grado di seguire chi è in formazione offrendo supporto metodologico e psicologico.

Non solo. Gli stessi giovani, ma anche coloro che già lavorano, devono tutti comprendere che la situazione economica e culturale attuale, in permanente evoluzione e soggetta a cambiamenti imprevedibili, rende sempre più necessario l'aggiornamento continuo, lo sviluppo di nuove competenze e il cambiamento professionale. È impensabile, oggi, credere che il proprio percorso di apprendimento e formazione termini con un diploma, la laurea o con il master postlaurea. Il percorso formativo diventa, infatti, un processo continuo, lungo tutto l'arco della propria vita, che può anche portare a modifiche e trasformazioni radicali del proprio contenuto professionale di partenza.

Dunque, il sistema nel suo complesso, integrazione della cultura produttiva, della cultura educativa e di quella sociale, fatta di famiglie, di giovani che si affacciano al lavoro e di lavoratori, deve diventare esso stesso la leva per far crescere in modo sinergico e virtuoso le sue parti.

È, infatti, il sistema nel suo complesso che deve aiutare le aziende a far loro comprendere che la competitività, nell'immediato futuro, si gioca proprio sull'innovazione tecnologica, ma non su quella semplicemente incrementale; essa, perciò, si gioca sull'acquisizione di competenze tecniche di alto livello. È il sistema complessivo che deve aiutare le aziende ad esplicitare il proprio bagaglio diffuso di esperienze e conoscenze implicite, allo scopo di far loro prendere coscienza della ricchezza di *know-how* posseduto e far loro valorizzare il capitale umano, vero fattore strategico, alla fine di qualsiasi considerazione. Ed è il sistema stesso che dovrebbe anche aiutare a individuare quali conoscenze e competenze tecnologiche stanno alla base dello sviluppo produttivo e a costruire *framework* di riferimento, a cui le aziende possano rivolgersi ogni volta che devono cercare o formare nuove professionalità. In sintesi, il sistema deve facilitare quel processo di man-

“
È IMPENSABILE,
OGGI, CREDERE
CHE IL PROPRIO
PERCORSO DI
APPRENDIMENTO
E FORMAZIONE
TERMINI CON
UN DIPLOMA,
LA LAUREA
O CON IL MASTER
POSTLAUREA
”

“

LE INDICAZIONI
PROVENIENTI
DALL'EUROPA
SPINGONO
SEMPRE PIÙ PER
LA CREAZIONE
DI DISTRETTI
DEL SAPERE,
DOVE VI SIA UNA
CIRCOLAZIONE
DI IDEE
FINALIZZATA ALLA
PRODUZIONE
DI INNOVAZIONE

”

tenimento e capitalizzazione dei *know-how* tecnologici su cui si basa una solida cultura tecnica nel tempo.

Il sistema deve costituire anche la leva-chiave per la qualificazione professionale ed essere un luogo di apprendimento continuo, in cui si riconoscono tanto gli individui in formazione quanto le aziende che ricercano persone qualificate tecnicamente.

E questo sistema integrato deve essere perciò creato da una molteplicità di attori perché solo integrando la diversità si può costruire ricchezza. Questo significa allargare il concetto di IFTS, in cui già si erano coinvolti i diversi soggetti in gioco, cioè scuola, università, imprese e istituti di formazione; significa rilanciare il concetto di aggregazione tra differenti componenti del sistema non per cogliere l'opportunità di sviluppare un corso IFTS specifico, bensì per costruire una estesa rete di conoscenze sinergiche che attraverso la loro interazione reciproca possano crescere, valorizzare se stesse e la rete in quanto tale.

Le indicazioni provenienti dall'Europa spingono sempre più per la creazione di distretti del sapere, dove vi sia una circolazione di idee finalizzata alla produzione di innovazione. Occorre, per questo, andare a rintracciare tutte quelle esperienze positive, già esistenti oggi nel nostro territorio, quelle realtà produttive particolarmente sensibili al tema dell'innovazione e dello sviluppo che possono caratterizzare i nodi di questa rete e stimolare il settore di appartenenza. Si tratta, sul fronte educativo, di individuare le scuole in cui sia già diffuso e consolidato l'uso delle tecnologie dell'informazione tanto nella didattica quanto nella gestione e direzione, e in cui siano attivi programmi di ricerca nell'ambito della didattica scientifica; si tratta, sul fronte produttivo, di individuare imprese e associazioni di imprese con una cultura radicata per l'innovazione e le applicazioni scientifiche.

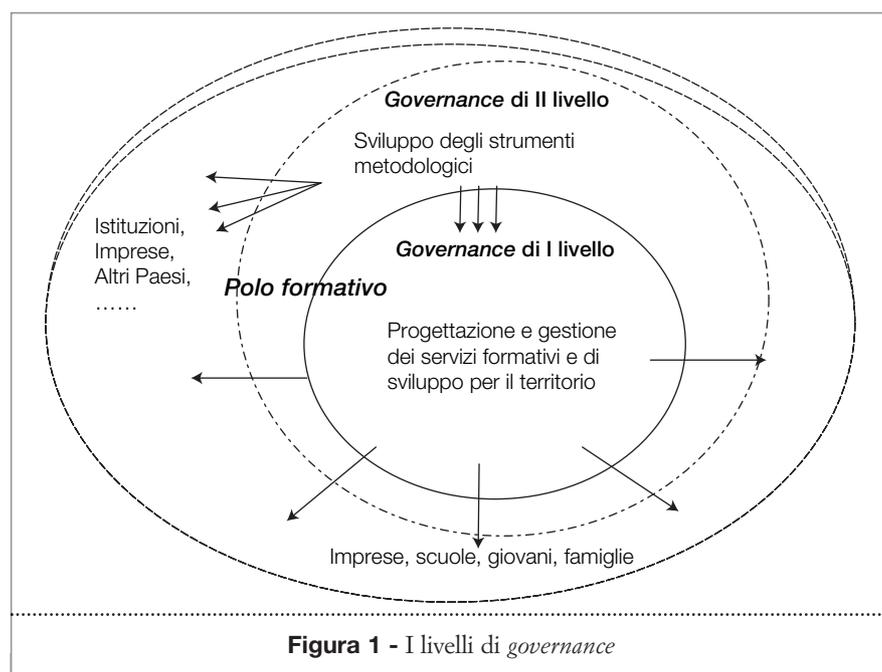
I Poli formativi dovrebbero proprio essere questo: un sistema integrato di conoscenze, competenze, esperienze tecnico-pratiche, esperienze tecnico-scientifiche, culture, in grado di contaminarsi reciprocamente e costruire un nuovo punto di riferimento per le famiglie, gli imprenditori, i professori, gli operatori del mercato del lavoro, la società in generale. I Poli dovrebbero rivalutare la tecnica e le tecnologie sia come discipline a cui i giovani possono avvicinarsi con spirito critico e creativo, sia come strumenti di innovazione per le aziende, a confronto con le sfide di una competitività sempre più sofisticata. I Poli dovrebbero generare cultura, individuando via via le competenze chiave per rispondere alle sfide e formando coloro che andranno poi ad affrontare quelle sfide e a crearne di nuove.

È stato utilizzato ripetutamente il condizionale in quanto la riuscita di questo ulteriore stimolo per fare «sistema» nel nostro Paese dipenderà dagli attori che riuscirà a coinvolgere e dagli obiettivi che il Polo si darà e che ogni *partner* avrà all'interno del Polo stesso. Occorre che ogni Polo pensi «in grande», promuovendo e sviluppando iniziative che prescindano da specifici bandi pubblici con l'obiettivo di radicarsi realmente come punto di riferimen-

to per il sistema come furono a suo tempo gli istituti tecnici per la fase di industrializzazione del nostro Paese. In questo contesto, le tecnologie possono diventare elemento chiave e opportunità per rispondere alle minacce da loro stesse provocate, possono tornare ad essere parte integrante della vita della società, leva competitiva, strumento di sviluppo e di coesione culturale piuttosto che causa di isolamento reciproco.

I POLI FORMATIVI: UN POSSIBILE MODELLO DI RIFERIMENTO

Per dare ulteriore stimolo allo sviluppo di quest'iniziativa dei Poli formativi, come punto di riferimento per lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze tecnologiche nel territorio, si accenna ad un possibile modello di riferimento di gestione attraverso un duplice livello di «governance», come riportato nella figura 1.



La *governance* di primo livello dovrebbe occuparsi del buon funzionamento del *singolo* Polo e garantire alle imprese, alle scuole, ai giovani e alle famiglie i servizi formativi e di sviluppo previsti. In particolare, coerentemente alle linee guida e agli stimoli provenienti dal Ministero della Pubblica Istruzione, la mission dei Poli dovrebbe essere quella di garantire:

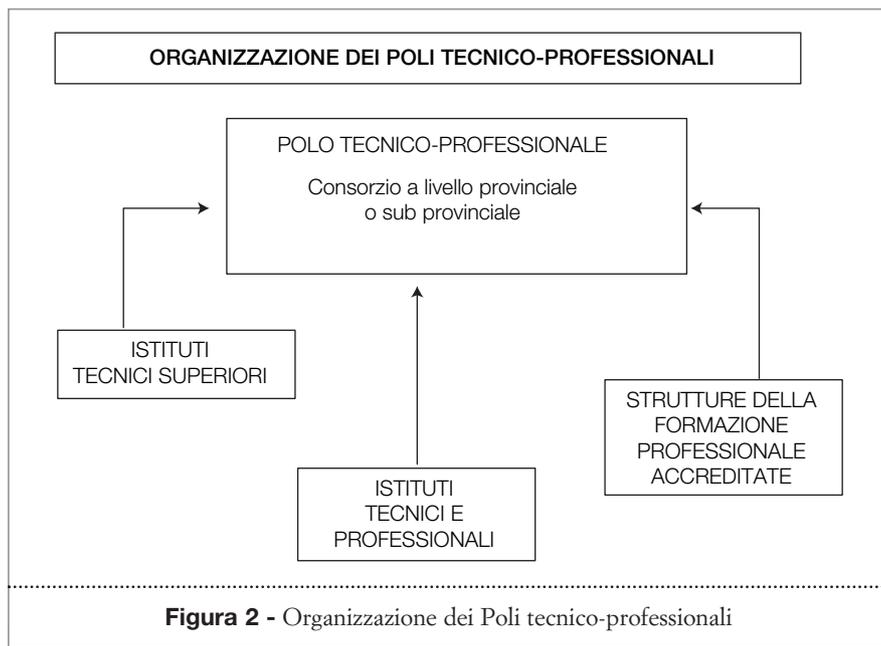
- percorsi formativi differenziati, indirizzati a vari *target*. L'offerta formativa del Polo si dovrebbe, cioè, articolare lungo la filiera dei percorsi di istruzione e formazione;

“
LA GOVERNANCE
DI PRIMO LIVELLO
DOVREBBE
OCCUPARSI
DEL BUON
FUNZIONAMENTO
DEL SINGOLO
POLO
E GARANTIRE
ALLE IMPRESE,
ALLE SCUOLE,
AI GIOVANI
E ALLE FAMIGLIE
I SERVIZI
FORMATIVI
E DI SVILUPPO
PREVISTI

”

- percorsi integrativi, di tipo professionale per gli studenti in uscita dal primo ciclo di studi (in accordo con il Decreto sul diritto dovere dell'istruzione e formazione);
- percorsi di formazione superiore, finalizzati allo sviluppo del capitale umano d'eccellenza, per rafforzare il sistema scientifico, di alta formazione, e avviare processi di innovazione nei percorsi del secondo ciclo;
- percorsi di formazione continua e permanente, rivolti agli adulti.

In questo quadro, i Poli dovrebbero, da una parte, realizzare e valorizzare i percorsi di specializzazione IFTS, collegati ai centri tecnologici (per esempio le università tecniche) e ai settori tecnologici attivi nel territorio (per esempio i distretti industriali); dall'altra organizzare percorsi *ad hoc*, relativi a specifici *gap* di competenze, e percorsi di sensibilizzazione, sui temi legati all'innovazione, alle tecnologie, al cambiamento, alle competenze eccellenti, alla loro capitalizzazione, rivolti agli stessi manager d'azienda e imprenditori. Il sistema dei percorsi è schematizzato della figura 2.



- *Assessment individuali* in fase di selezione. Gli *assessment* dovrebbero orientare i docenti verso una corretta progettazione delle iniziative e i candidati verso la scelta più opportuna del percorso formativo da intraprendere.
- *Azioni di orientamento e inserimento nel lavoro*. Tali azioni dovrebbero prevedere attività di *counselling* individuali e di gruppo durante i percorsi formativi; la predisposizione di strumenti di supporto alla ricerca

del lavoro e allo sviluppo delle proprie capacità «imprenditive»; lo sviluppo di sinergie con le società di lavoro interinale – agenzie per il lavoro; iniziative di orientamento agli imprenditori e, più in generale, alle aziende sul territorio potenzialmente interessate all'assunzione in stage/tirocinio/apprendistato.

- *Interventi di aggiornamento ai docenti di discipline scientifiche*, tecnologiche e tecnico-professionali, allo scopo di innovare la didattica scientifica della scuola e della formazione professionale.

Coerentemente, ogni Polo formativo dovrebbe essere in grado di sviluppare analisi dei fabbisogni formativi per le imprese del territorio, riguardo l'innovazione scientifica, tecnologica e organizzativa; dovrebbe saper delineare, inoltre, figure professionali, profili e competenze pertinenti alle esigenze emerse, sulla cui base progettare e realizzare i percorsi formativi di riferimento. Proprio queste attività di tipo metodologico dovrebbero essere oggetto della cosiddetta *governance* di secondo livello.

Il secondo livello di *governance*, infatti, da una parte dovrebbe garantire la crescita delle relazioni fra i Poli e altri soggetti territoriali e internazionali, nell'ottica di una gestione innovativa delle reti territoriali complesse; dall'altra dovrebbe studiare, razionalizzare, modellizzare e migliorare nel tempo attività trasversali ai singoli Poli e ai diversi Poli, quali, appunto:

- l'analisi dei fabbisogni formativi;
- la definizione delle competenze e dei profili professionali;
- la modellizzazione dei percorsi formativi.

Ciò anche attraverso reti di livello europeo; data, infatti, la crescente importanza rivestita, per esempio, dalla mobilità dei lavoratori e degli studenti, che implica una sempre maggiore trasparenza nella lettura dei percorsi formativi, delle competenze, dei *curricula*, queste attività di tipo metodologico dovrebbero tenere in forte considerazione non solo le indicazioni in ambito regionale e nazionale, ma anche quelle europee sugli standard da adottare per i livelli di apprendimento e la definizione delle competenze (si veda, per esempio, l'*European Qualifications Framework*).

Infine, alcune delle attività di *governance* di secondo livello per lo sviluppo delle relazioni, dovrebbero riguardare:

- lo sviluppo e la facilitazione dei rapporti tra il Polo e il territorio, il consolidamento e l'ampliamento dei contatti con realtà istituzionali (Enti pubblici, scuole, aziende, università);
- la formazione di *partnership* con Enti terzi, nell'ottica di garantire un impatto sul territorio anche oltre lo specifico progetto formativo;
- lo sviluppo di sinergie tra i diversi Poli, fondate sullo scambio e il trasferimento dei *know-how* e delle esperienze;

“
COERENTEMENTE,
OGNI POLO
FORMATIVO
DOVREBBE
ESSERE IN GRADO
DI SVILUPPARE
ANALISI
DEI FABBISOGNI
FORMATIVI
PER LE IMPRESE
DEL TERRITORIO,
RIGUARDO
L'INNOVAZIONE
SCIENTIFICA,
TECNOLOGICA
E ORGANIZZATIVA

”

- la promozione di azioni per incrementare i rapporti internazionali attraverso l'apertura di nuovi canali, l'utilizzo di reti consolidate, la messa a fattor comune di esperienze di internazionalizzazione maturate all'interno dei singoli Poli;
- il consolidamento e il mantenimento nel tempo delle esperienze maturate.

Complessivamente, sia il «governo delle relazioni» sia il «governo degli strumenti» dovrebbero conferire ai Poli formativi una continuità che va oltre l'ambito del singolo progetto. I Poli formativi, infatti, dovrebbero consolidare ed estendere progressivamente il *network* di relazioni e di soggetti partecipanti, al fine di sostenere nel lungo termine le attività e di potenziare il loro raggio d'azione. I Poli non dovrebbero quindi limitarsi a recepire stimoli ed esigenze provenienti dal contesto di attività, ma anche rendersi proattivi nell'individuazione di nuove opportunità e linee guida per l'intera filiera di riferimento.

Riferimenti bibliografici e siti

- A. CAMUS, *Ni bourreaux ni victimes*, 1946.
P. DRUCKER, *Beyond the Information Revolution*, 1999.
E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee*, 1954.
G. DEVOTO e G.C. OLI, *Vocabolario della lingua italiana*, 2007.
Platone, Prot. 319b-d, 321c.
R.G. LIPSEY, *Introduzione all'economia*, 1965.

Banca dati nazionale IFTS: www.indire.it/ifts
Ministero della Pubblica Istruzione – www.pubblica.istruzione.it
Consiglio Nazionale degli Ingegneri – CNI: www.centrostudicni.it
Excelsior: <http://excelsior.unioncamere.net>

La scuola, il lavoro, lo sviluppo

di MICHELE COLASANTO¹

IL CONTESTO: LA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Per quanto ampio e diffuso sia il tema della società della conoscenza, non è possibile immaginare di affrontare una relazione come quella qui proposta tra scuola, lavoro e sviluppo senza riferirsi ad esso. I precedenti di questa relazione stanno tutti – va da sé – nella correlazione positiva che storici ed economisti hanno intravisto e continuano ad intravedere, tra istruzione e crescita sociale ed economica. Oggi, però, questa correlazione s'inscrive in un processo più ampio, o che comunque appare in accelerazione rispetto alle rappresentazioni fin qui più comuni.

Da più parti, infatti, si sostiene ormai che, nella società della conoscenza, ciò che più conta è la partecipazione ai processi di apprendimento: tramite tali processi, non solo si accede alla conoscenza accumulata, ma si partecipa (o si dovrebbe partecipare) ai processi di produzione di nuova conoscenza. Parimenti, si sente sostenere che nella società (o nell'economia) della conoscenza, lo sviluppo, il vantaggio competitivo, il valore economico è sempre più dipendente dalla conoscenza. Un'affermazione, questa, ampiamente condivisa a livello internazionale e sostenuta dalle politiche tanto nell'Unione Europea quanto dagli orientamenti dell'OCSE, dell'UNESCO, dell'ILO e talmente oggetto di citazioni da apparire ormai retorica.

Per citare uno dei tanti possibili esempi, basti pensare come alla base dei più recenti documenti redatti dall'ILO venga posta l'immagine della società della conoscenza quale contesto di riferimento imprescindibile per qualunque politica di sviluppo economico e sociale a livello locale, nazionale, internazionale. Si pensi, per altro verso, al documento *Apprendre et se former dans la société des savoirs* (ILO, 2000). Esso ribadisce la centralità delle conoscenze e delle competenze, delle risorse umane che ne sono portatrici, e sostiene che gli investimenti nei sistemi scolastico e formativo consentono di

“
DA PIÙ PARTI
SI SOSTIENE
ORMAI
CHE, NELLA
SOCIETÀ DELLA
CONOSCENZA,
CIÒ CHE PIÙ
CONTA È LA
PARTECIPAZIONE
AI PROCESSI DI
APPRENDIMENTO
”

1. Preside della Facoltà di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

aumentare la produttività delle imprese, elevare il reddito delle persone e favorire la partecipazione alla vita economica e sociale.

Sulla stessa linea d'onda, ma in termini forse più interessanti oggi, si pongono il Parlamento Europeo ed il Consiglio d'Europa quando hanno a loro volta posto le premesse per la revisione del regolamento del FSE ai fini della nuova programmazione 2007-2013, che rafforza il legame tra tale strumento finanziario dell'Unione Europea, la SEO e gli obiettivi dell'Unione in materia di integrazione sociale, istruzione e formazione. Nell'ambito dei due obiettivi «convergenza» e «competitività regionale e occupazionale» esplicitati nel progetto, il FSE dovrebbe fornire sostegno in quattro settori di azione:

- aumentare l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese, promuovendo, in particolare, maggiori investimenti nelle risorse umane da parte delle imprese (soprattutto le PMI) e dei lavoratori, tramite sistemi e strategie di formazione permanente che garantiscano un più agevole accesso alla formazione per i lavoratori meno qualificati e più anziani e la trasparenza delle qualifiche e delle competenze;
- migliorare l'accesso all'occupazione, prevenire la disoccupazione, prolungare la vita lavorativa e accrescere la partecipazione al mercato del lavoro, promuovendo, in particolare, azioni specifiche tese ad accrescere la partecipazione sostenibile delle donne nell'occupazione e a rafforzare l'integrazione sociale degli immigrati, aumentando la loro partecipazione al mercato del lavoro, fra l'altro tramite l'orientamento, la formazione linguistica e la convalida delle competenze acquisite all'estero;
- rafforzare l'integrazione sociale, promuovendo l'inserimento nel mondo del lavoro delle persone con difficoltà e combattendo la discriminazione;
- promuovere la riforma nei settori dell'occupazione e dell'integrazione, soprattutto incentivando partenariati e la creazione di reti di soggetti interessati.

Nelle Regioni e negli Stati membri meno ricchi, il Fondo punterà a promuovere l'adeguamento delle strutture, la crescita e la creazione di posti di lavoro. A tale scopo, nell'ambito dell'obiettivo «convergenza» (oltre alle azioni prioritarie suddette), il FSE dovrà sostenere le azioni intese ad ampliare e migliorare gli investimenti in capitale umano, soprattutto attraverso:

- la riforma dei sistemi di istruzione e formazione, aumentando la rispondenza degli stessi alle esigenze della società della conoscenza, rendendo l'istruzione e la formazione iniziali pertinenti ai fini dell'inserimento nel mercato del lavoro, aggiornando costantemente le competenze degli insegnanti, emanando provvedimenti volti ad aumentare l'accesso all'istruzione professionale iniziale e a quella universitaria; infine svilup-

pando potenziale umano nella ricerca e nell'innovazione attraverso studi postlaurea dei ricercatori e attività di rete fra università, centri di ricerca e imprese;

- la diffusione di azioni finalizzate a sviluppare la capacità istituzionale e l'efficienza delle amministrazioni pubbliche a livello nazionale, regionale e locale; il potenziamento della capacità di elaborare strategie e programmi, anche per quanto riguarda l'applicazione della legislazione, in particolare, attraverso la formazione dei dirigenti e del personale e un sostegno specifico ai servizi fondamentali agli ispettori ed ai soggetti socio-economici, comprese le parti sociali e le organizzazioni non governative interessate.

In tutti casi, l'obiettivo è ribadire con forza la centralità dei sistemi formativi ai fini dello sviluppo, e la centralità della conoscenza che in essi viene prodotta, diffusa, partecipata. Poiché la conoscenza «produce sviluppo», si trasforma in «valore», nella misura in cui può essere diffusa e condivisa. A consentire tale condivisione sono soprattutto quelli che E. Rullani chiama i mediatori cognitivi: teorie, convinzioni, significati che incorporano ogni nuova esperienza compiuta nelle strutture cognitive attraverso cui rappresentiamo il mondo esterno e noi stessi (Rullani, 2004, p. 104). Mediatori cognitivi che vengono sviluppati dentro, ma anche inevitabilmente fuori, il sistema formativo e che sono il vero luogo dell'innovazione.

Se quanto affermato è vero, due conseguenze in particolare vanno segnalate a proposito di ogni sistema formativo:

- 1) esso non può essere considerato l'unico attore dal quale dipende la produzione di nuova conoscenza, né può essere considerato l'unico ambito in cui si può fare esperienza dei processi di apprendimento. Non per caso è ormai vetusto il dibattito legato alla necessità di promuovere lo sviluppo di un sistema formativo allargato e policentrico: vetusto poiché è da tempo che il sapere «necessario» alla società viene generato e trasmesso al di fuori del sistema formativo e finanche del mondo accademico, un tempo indicato quale luogo privilegiato in tale senso, per realizzarsi negli istituti di ricerca non universitari, nelle imprese, nei sistemi professionali, ecc.; è la società stessa a determinare le forme di conoscenza che le servono – scriveva R. Barnett dieci anni or sono – e a esercitare una primazia rispetto ai sistemi di educazione superiore (Barnett, 1994);
- 2) il sistema formativo non può chiamarsi fuori dal compito di continuare a proporsi come luogo in cui si produce nuova conoscenza. Non si tratta di una affermazione scontata. Il sistema formativo potrebbe limitarsi ad essere luogo di apprendimento, capace di formare – in una prospettiva adattiva, funzionalistica – le risorse umane necessarie alla società (e al sottosistema produttivo, in particolare); ma così facendo rinuncereb-

“

È DA TEMPO
CHE IL SAPERE
«NECESSARIO»
ALLA SOCIETÀ
VIENE GENERATO
E TRASMESSO
AL DI FUORI
DEL SISTEMA
FORMATIVO
E FINANCHE
DEL MONDO
ACCADEMICO

”

be a essere promotore dello sviluppo, luogo dell'innovazione, luogo di produzione di nuova conoscenza (e di mediatori cognitivi), luogo in cui si dovrebbe invece attivare quel processo che trasforma la conoscenza in valore.

Non mancano certo, a fronte di queste prospettive ottimistiche – anche riguardo al ruolo della scuola – voci in certo modo discordanti che problematizzano, in particolare, le nuove asimmetrie che si generano nella società della conoscenza. Da Castel a Dahrendorf, a Beck, a Dore, l'attenzione è posta sui risvolti ambivalenti di tale transizione, ai rischi che porta con sé. La società del sapere e, meglio ancora, l'economia basata sul sapere, afferma R. Dahrendorf (2003), non è «neutrale»: se la conoscenza diventa forza produttiva, tende a divenire fonte di discriminazione e diseguaglianza sociale, facendo del lavoro che incorpora un basso contenuto di conoscenza, un'attività meno essenziale, rendendo i lavoratori che lo esercitano meno protetti. Argomenta similmente U. Beck (2000): se è vero che la società del sapere non determina la fine del lavoro – come da qualcuno preconizzato (pensiamo ancora a J. Rifkin, 2000) – perché al contrario produce più lavoro (anche se di natura diversa, intellettuale e non più fisico), porta però con sé nuove fratture sociali: mentre genera possibilità di occupazione per specialisti altamente qualificati (e ben pagati), genera anche lavori non qualificati (e scarsamente retribuiti), al punto che si delineerebbe una società neofeudale, in cui il lavoro di quanti si trovano nelle fasce più basse della struttura occupazionale è al servizio del lavoro di quanti, invece, si collocano nelle posizioni di maggior prestigio, così che nella società del sapere la distribuzione di questa e l'accesso alla stessa diventa la causa di nuove diseguaglianze e conflitti sociali.

Si tratta, a ben vedere, di analisi – anche queste ultime – che, se mettono in guardia dai rischi che lo sviluppo della *knowledge economy* porta con sé, non minano l'importanza assegnata oggi alla conoscenza, ma mettono a maggior ragione in risalto la centralità delle politiche formative. Anzi, riportano in primo piano la stessa scuola come luogo deputato all'istruzione, il suo ruolo di istituzione in grado di svolgere un compito di distribuzione e di democratizzazione delle opportunità formative.

LA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE

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

“

SE LA
CONOSCENZA
DIVENTA FORZA
PRODUTTIVA
TENDE
A DIVENIRE
FONTE DI
DISCRIMINAZIONE
E
DISEGUAGLIANZA
SOCIALE

”

È un obiettivo che, per i sistemi formativi, ha comportato una crescente insistenza sulla loro qualità, misurata nella loro capacità di colmare ritardi e sostenere aree critiche per l'affermazione di una società della conoscenza. Non a caso, i noti *benchmark* proposti ancora dal processo di Lisbona riguardano la dispersione scolastica, l'innalzamento dei livelli di istruzione, il miglioramento degli apprendimenti, l'incremento dei laureati in materie tecnico-scientifiche, la partecipazione degli adulti alla formazione continua e permanente.

Rispetto al lavoro, s'intensificano le iniziative di raccordo con la scuola (alternanza) e soprattutto i tentativi di migliorare la coerenza tra processi formativi e fabbisogni professionali. Tentativi che, in Italia, si sono declinati a livello locale, ma anche nazionale, soprattutto lungo due direttrici, che attendono invano di essere ancora integrate: quella dei fabbisogni professionali e formativi veri e propri, da un lato; quella della domanda di lavoro e delle sue caratteristiche, dall'altro.

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

A partire dall'accordo del luglio '93, e anche attraverso il riconoscimento attribuito dal patto del lavoro del '96, l'osservazione dei fabbisogni ha preso concretamente avvio su impulso del Ministero del Lavoro, con una sperimentazione affidata agli organismi bilaterali e a Unioncamere (Isfol, 2004). Con la Legge n. 236/93, sul finire degli anni Novanta, sono state finanziate delle indagini nazionali sperimentali condotte da sette Organismi bilaterali (Agriform, agricoltura; EBNT, turismo; Mastermedia, ICT; Chirone 2000, trasporti; ENFEA, PMI; Enbicredito, credito; COOP-FORM, filiere agroalimentari e distribuzione, servizi sociali).

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

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

“

RISPETTO
AL LAVORO,
S'INTENSIFICANO
LE INIZIATIVE
DI RACCORDO
CON LA SCUOLA
(ALTERNANZA)
E SOPRATTUTTO
I TENTATIVI
DI MIGLIORARE
LA COERENZA
TRA PROCESSI
FORMATIVI
E FABBISOGNI
PROFESSIONALI

”

“

ESISTE
IN PRIMO LUOGO
UN PROBLEMA
COSTITUITO
DALLA 'QUALITÀ'
DELLA DOMANDA
DI LAVORO,
OVVERO DALLA
DISPONIBILITÀ,
SUL MERCATO
DEL LAVORO,
DI POSTI
QUALIFICATI

”

Nonostante tali sforzi, sulla scorta del quadro sin qui tracciato si comprende come le esperienze di analisi dei fabbisogni professionali e formativi sviluppatesi nel nostro Paese fin dai primi anni Novanta scontentino ancora rilevanti elementi di debolezza, anche di ordine metodologico, che si manifestano soprattutto ogni volta che si cerca di portare a sistema l'eterogeneità delle iniziative in atto o già concluse. Ma il punto non è questo. Gli elementi di difficoltà e ritardo che caratterizzano questo aspetto delle politiche del nostro Paese non impediscono di prendere atto di una serie di fenomeni di particolare interesse per organizzare e migliorare l'offerta formativa e che la stessa produzione di dati in materia di fabbisogni mette in luce: esiste in primo luogo un problema costituito dalla 'qualità' della domanda di lavoro, ovvero dalla disponibilità, sul mercato del lavoro, di posti qualificati. Sotto il profilo quantitativo, l'analisi dei dati aggregati (Istat in particolare) fa emergere:

- la persistenza, nell'insieme della popolazione, di un *gap* quanto alla qualificazione delle risorse umane tra il nostro Paese e i Paesi UE e OCSE (tab. 1);

Tabella 1 - Livello di istruzione della popolazione 25-64 anni in alcuni Paesi europei e nella media dei Paesi dell'OCSE (2002)

| | Istruzione primaria | Istruzione media | Istruzione secondaria | Istruzione postsecondaria | Istruzione universitaria | TOTALE |
|--------------------|---------------------|------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------|--------|
| Italia | 20 | 33 | 35 | 2 | 10 | 100 |
| Francia | 17 | 18 | 40 | | 24 | 100 |
| Germania | 2 | 15 | 55 | 5 | 23 | 100 |
| Regno Unito | | 17 | 56 | | 27 | 100 |
| Media OCSE | 14 | 18 | 41 | 3 | 23 | 100 |
| Fonte: ISTAT, 2003 | | | | | | |

- segnali di inversione di tendenza, però, per quanto riguarda i più recenti flussi di offerta di risorse qualificate, che negli ultimi anni sono cresciuti in modo consistente a livello sia di diploma secondario che di laurea; questo incremento, tuttavia, non modifica il rapporto tra laureati nelle discipline tecnico-scientifiche e discipline umanistiche, che resta equilibrato a favore di queste ultime (tab. 2);

Tabella 2 - Laureati per condizione occupazionale a cinque anni dal conseguimento del titolo, per gruppi di corsi di laurea (percentuali)

| | |
|----------------------|---------------------------|
| Ingegneria | 96,6 |
| Architettura | 94,2 |
| Psicologico | 90,7 |
| Politico-sociale | 90,3 |
| Economico-statistico | 89,8 |
| Chimico-farmaceutico | 88,3 |
| Insegnamento | 87,3 |
| Agrario | 87,0 |
| Scientifico | 84,0 |
| Giuridico | 83,4 |
| Linguistico | 82,7 |
| Letterario | 80,9 |
| Geo-biologico | 73,2 |
| Medico | 62,3 |
| TOTALE | 86,3 (M = 90,7; F = 82,8) |
| Fonte: ISTAT, 2004 | |

- alcuni, più limitati segnali di incremento per quanto riguarda la domanda di risorse qualificate da parte delle imprese; e però la domanda si indirizza più sulle competenze tecniche (ingegneristiche, chimiche, farmaceutiche, economiche) rispetto ad altre (matematica, fisica), anche se non in termini radicali;
- il discreto vantaggio competitivo nel mercato del lavoro italiano delle persone in possesso di laurea rispetto ai diplomati, inferiore però al vantaggio che hanno i laureati negli altri Paesi;
- la forte segmentazione del mercato del lavoro a livello geografico tra Nord, Centro e Sud;
- la penalizzazione della offerta di lavoro femminile qualificata nell'accesso all'occupazione ai livelli medio-alti, mentre l'intervento della formazione professionale produce esiti più omogenei tra i due sessi;
- la carenza di offerta di risorse umane con qualifiche intermedie, sia per quanto riguarda il percorso postobbligo (qualifica professionale), sia per quanto riguarda il percorso postsecondario (diplomi tecnici superiori, lauree brevi); questa carenza contrasta con il discreto interesse da parte delle imprese nei confronti dei livelli intermedi di professionalità.

In ogni caso, pur in un quadro disomogeneo e parziale, grazie soprattutto ai dati prodotti dall'indagine Excelsior di Unioncamere, si possono «confezionare» bilanci di domanda ed offerta, borsini delle professioni, che offrono indicazioni preziose quanto meno sugli scompensi esistenti tra la domanda di lavoro e l'offerta e sull'evoluzione di breve-medio periodo della prima. Quel che più importa rilevare è che le caratteristiche strutturali del

nostro sistema economico, basato in larga parte sulle piccole e piccolissime imprese, e su produzioni a tecnologia matura, non hanno favorito in passato e non favoriscono attualmente un deciso investimento strategico sulle risorse altamente qualificate (tab. 3).

Tabella 3 - La domanda di lavoro per titoli di studio in Italia, serie storica

| | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|
| Nessun titolo richiesto (scuola dell'obbligo) | 40 | 45 | 48 | 41 | 37 |
| Qualifica professionale regionale | 10 | 9 | 9 | 7 | 6 |
| Istruzione professionale tecnica (3-4 anni) | 11 | 12 | 10 | 14 | 14 |
| Diploma superiore (5 anni) | 32 | 27 | 27 | 29 | 34 |
| Titolo universitario | 7 | 7 | 6 | 8 | 9 |
| TOTALE | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: Unioncamere – Ministero Lavoro, sistema informativo Excelsior, 2001-2005

Del resto, è indicativo, in questo contesto, anche lo stesso livello retributivo dei laureati all'atto del loro inserimento nel mercato del lavoro (tab. 4).

Tabella 4 - Guadagno netto mensile laureati 2002 (confronto con laureati 2001)

| Maschi | Femmine | Totale |
|----------------------------|----------------------------|---------|
| 1.089 | 864 | 969 |
| (-3,6%) | (-5,3%) | (-4,5%) |
| Agrario 1.190 | Chimico-farmaceutico 1.130 | |
| Medico 1.188 | Geo-biologico 1.048 | |
| Chimico-farmaceutico 1.176 | Ingegneria 1.036 | |

Fonte: Indagine AlmaLaurea 2003

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

Certo la laurea, nel tempo, rappresenta comunque un vantaggio competitivo soggettivo (tab. 5), ma in una situazione di crescente problematicità.

Tabella 5 - Laureati a un anno e a tre anni dalla laurea, 2000, 2002

| | Laureati 2002 (a un anno dalla laurea) | Laureati 2000 (a tre anni dalla laurea) |
|---------------------------------|--|---|
| Tasso di occupazione | 54,9% | 75,0% |
| Maschi | 59,8% | |
| Femmine | 51,2% | |
| | Ingegneria 79,6% Architettura 72,6% Insegnamento 72,5% | |
| Fonte: Indagine AlmaLaurea 2003 | | |

Una spiegazione di questa situazione, al di là delle caratteristiche del sistema produttivo, risiede anche nella mancanza di collegamento tra scuola e lavoro, che rende il passaggio dalla prima al secondo più simile ad un salto che ad un processo di transizione condiviso e graduale. La ridotta diffusione di stage e tirocini, la mancanza di un vero processo comunicativo tra scuola ed azienda, la parzialità del sistema di formazione professionale iniziale e la debolezza di quella continua, sono tutti elementi che diminuiscono la propensione delle aziende ad avvalersi di risorse umane qualificate, ma, prima ancora, a monte, ad investire sull'innovazione. Occorre invece favorire una vera osmosi tra l'impresa ed i luoghi dove si producono le competenze, ovvero i centri di formazione, le scuole e le università. In questo modo, è possibile promuovere un circuito virtuoso tra introduzione dell'innovazione in impresa e valorizzazione del capitale umano. L'introduzione più diffusa di schemi di alternanza e la proposta di istituire dei Poli tecnologici a livello secondario, all'interno di una organizzazione di rete, dove si incontrano strutturalmente la scuola, la formazione e l'impresa potrebbe ricreare quel circuito virtuoso di integrazione tra scuola e impresa, caratteristico di alcuni storici istituti tecnici e della migliore formazione professionale regionale.

Altro aspetto da curare riguarda la formazione di professionalità intermedie tra la licenza media ed il diploma di scuola secondaria e tra quest'ultimo e la laurea. Le più recenti innovazioni del sistema scolastico e formativo, quali l'apprendistato, la formazione professionale, l'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), le proposte di formazione professionale terziaria vanno nella direzione di colmare questo *gap*. Per il momento, tuttavia, i numeri sono molto bassi, oppure si tratta di iniziative con prevalenti caratteristiche sperimentali.

Infine l'ampiezza del *deficit* formativo della popolazione adulta richiede, come è noto, di richiamare l'attenzione, oltre che sulle iniziative rivolte prevalentemente alla fascia giovanile, sugli interventi miranti a riqualificare la fascia adulta, occupata e non. La prospettiva dell'apprendimento permanente, richiamata con forza anche dall'Unione Europea, rappresenta la direzione verso cui indirizzare la sfida degli anni futuri.

“

LA PROSPETTIVA
DELLO
APPRENDIMENTO
PERMANENTE,
RICHIAMATA CON
FORZA ANCHE
DALL'UNIONE
EUROPEA,
RAPPRESENTA
LA DIREZIONE
VERSO
CUI INDIRIZZARE
LA SFIDA DEGLI
ANNI FUTURI

”

VERSO NUOVE DISCONTINUITÀ

Mettere a regime le implicazioni connesse con i tre ambiti appena evocati sarebbe già un fatto straordinario, che segnerebbe il superamento delle vischiosità e dei ritardi che sono riconosciuti al sistema di istruzione e formazione del nostro Paese, posto che in ogni caso sembra esistere comunque una effervescenza delle istituzioni formative, che tenta continuamente di compensare il *deficit* di azione politica e amministrativa. Tuttavia occorre prendere atto di una situazione ormai evidente: mentre la scuola, l'intero sistema formativo ancora combatte per gli obiettivi di modernizzazione che sono diventati parte della cultura degli addetti ai lavori quando non della stessa opinione pubblica, ecco che si fanno avanti fenomeni che configurano nuove discontinuità e quindi la necessità di nuove politiche.

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

Non è in discussione la rilevanza che è stata data al mix di variabili strutturali e culturali, ormai patrimonio comune della ricerca. Ma certo la globalizzazione, quanto meno l'accentuarsi dei processi di internazionalizzazione, mettono in evidenza una crescente incidenza dell'ambiente esterno, contro la convinzione legata alla prevalenza delle variabili endogene. Di fatto delocalizzazione, aggressività dei nuovi *competitor* internazionali, un più accentuato nomadismo (di conoscenze, culture, uomini, capitali, tecnologie), hanno in un certo modo ridimensionato il ruolo del capitale sociale, ritenuto una variabile esplicativa per più versi determinante, fino a rischiare di deprezzarlo agli occhi delle stesse comunità locali.

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

Come sempre, le discontinuità in realtà recuperano e inglobano parte almeno di ciò che preesisteva: è un percorso di tipo evolutivo quello che è implicito nello sviluppo, anche se non necessariamente lineare. È piuttosto il nuovo mix che determina il cambiamento, la presenza di nuovi fattori e il modo con cui i vecchi si intrecciano anche tra loro che segna la differenza.

Sinteticamente sono le tre T, talento, tecnologia e *tolerance*, che – si afferma – sono alla base dei nuovi «territori» di successo dove la tecnologia è in realtà progresso tecnico legato alla ricerca, e la conoscenza entra direttamente nei processi di produzione (Florida, 2004). Non a caso l'impresa è definita come organizzazione cognitiva, che apprende, ma trasforma anche le conoscenze acquisite e le fa diventare parte della sua missione e della sua identità.

La *tolerance* recupera a sua volta il valore della cultura, ma porta quest'ultima a misurarsi in particolare con l'apertura all'altro, al diverso; è una nuo-

“

NON A CASO
L'IMPRESA
È DEFINITA COME
ORGANIZZAZIONE
COGNITIVA,
CHE APPRENDE,
MA TRASFORMA
ANCHE
LE CONOSCENZE
ACQUISITE E
LE FA DIVENTARE
PARTE DELLA SUA
MISSIONE
E DELLA
SUA IDENTITÀ

”

va forma di cosmopolitismo che già il «vecchio industrialismo» aveva sperimentato con successo, ma per le *élite*; che il più recente fordismo-taylorismo aveva subito con le migrazioni del «secolo breve» provocate dalla fame di operai della grande impresa; e che invece, attraverso la *tolerance*, per l'appunto, si fa quasi senso comune, diventa, può diventare, moneta valoriale corrente di una determinata società.

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

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

Dal punto di vista delle politiche dello sviluppo stesso, un obiettivo generale è la coltivazione di tutti questi fattori attraverso la contestuale crescita interna e attrattività dall'esterno, nel contesto di una nuova città ideale.

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

È noto come il taylorismo, al di là degli stereotipi con cui è stato solitamente rappresentato, si sia caratterizzato per la centralità assegnata all'organizzazione, con una risoluzione assoluta in essa dell'impresa e del lavoro. Di contro, il post-taylorismo, pur nella varietà dei suoi esiti, si segnala per una sorta di emancipazione rispetto ai tradizionali paradigmi organizzativi. Come è stato osservato (Beltramini, 2006), la *New Economy*, in particolare, nasce dall'assunto che i problemi da risolvere non sono legati alla ricerca di economie di scala, né alla riduzione dei costi di transizione, ma piuttosto «alla creazione di significati per gli utilizzatori delle tecnologie». Il *business* «sta all'arte come l'imprenditore all'artista, e il lavoro all'espressione di sé». La soggettività diventa risorsa contro lo scambio occupazione-alienazione utilizzato per tanta spiegazione dell'organizzazione del lavoro industriale.

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

“

È NOTO COME
IL TAYLORISMO
AL DI LÀ DEGLI
STEREOTIPI
CON CUI È STATO
SOLITAMENTE
RAPPRESENTATO,
SI SIA
CARATTERIZZATO
PER LA
CENTRALITÀ
ASSEGNATA ALLA
ORGANIZZAZIONE,
CON UNA
RISOLUZIONE
ASSOLUTA
IN ESSA
DELL'IMPRESA
E DEL LAVORO

”

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

Più compiutamente, è noto che l'ingresso in quella che viene ormai comunemente definita la «società dei lavori» delinea uno scenario di pluralizzazione del lavoro sotto il profilo professionale e settoriale, della prestazione e della tutela. Si indebolisce il «compromesso fordista» di un lavoro a tempo pieno e indeterminato, garantito e stabile, definito nelle mansioni, nelle competenze e nella formazione necessarie per compierlo. In epoca moderna, tale tipo di lavoro funzionava sostanzialmente come «istituzione regolatrice» in grado di stabilire la posizione sociale dell'individuo, condizionarne il livello di sicurezza e protezione sociale, l'accesso ai servizi, la capacità di consumo, perfino il godimento dei diritti di cittadinanza. Il passaggio alla società postfordista segna invece lo sgretolamento di tale compromesso, e della correlazione un tempo garantita tra lavoro stabile, inserimento relazionale solido, integrazione sociale e cittadinanza: vengono cioè meno i dispositivi di protezione sociale legati al posto di lavoro; diventa più difficile progettare nel lungo periodo non solo la propria carriera, ma la stessa vita individuale e familiare; muta la posizione del lavoro nella società e nella biografia dei soggetti, con esiti ambivalenti e non scontati. Da un lato si registrano la professionalizzazione della struttura occupazionale (crescono i lavori ad alto contenuto di conoscenza ed autonomia), l'innalzamento del livello di qualificazione richiesto per l'accesso al mercato del lavoro, il miglioramento della qualità di molti mestieri; dall'altro si evidenziano nuove linee di stratificazione sociale che segmentano il mercato del lavoro. Il diverso grado di flessibilità, di sicurezza dell'impiego, di tutela e protezione non solo disegnano un universo lavorativo estremamente eterogeneo, ma evidenziano il rischio di irrigidire la disuguaglianza tra quanti possiedono le risorse per vivere la flessibilità (e tutto ciò che essa comporta anche sul piano esistenziale) come un'opportunità e quanti invece la subiscono, restando intrappolati in circuiti di precarizzazione che diventano vulneranti non solo sotto il profilo lavorativo. Risorse tra le quali spicca pur sempre l'importanza della famiglia. È uno dei nuovi volti della vulnerabilità sociale che ormai assume un carattere diffuso in ragione della contiguità strutturale tra occupati e non, lavoro e non lavoro (Zucchetti, 2005).

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

“

SI INDEBOLISCE
IL
«COMPROMESSO
FORDISTA»
DI UN LAVORO
A TEMPO PIENO E
INDETERMINATO,
GARANTITO E
STABILE, DEFINITO
NELLE MANSIONI,
NELLE
COMPETENZE
E NELLA
FORMAZIONE
NECESSARIE
PER COMPIERLO

”

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

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

Tornando più precisamente al lavoro, questa prospettiva implica:

- rinforzare le riforme che hanno l'obiettivo di favorire il passaggio dall'assistenza sociale al lavoro, in particolare per le famiglie monoparentali, e per quanto possibile per le persone affette da handicap;
- migliorare l'assistenza sociale a chi già lavora, in particolare attraverso politiche mirate a rendere il lavoro più remunerativo e a migliorare le prospettive lavorative (di conservare il posto di lavoro e di carriera) per i lavoratori meno pagati;
- rafforzare l'efficacia dei programmi sociali destinati alle persone che hanno minori possibilità di trovare un lavoro remunerato nell'economia di mercato attraverso misure che estendano la copertura dei programmi esistenti a tutte le persone in condizioni di bisogno, assicurando prestazioni adeguate ed evitando di fare del lavoro l'unica priorità delle politiche sociali;
- promuovere la coerenza delle differenti politiche finalizzate a ridurre la povertà e l'esclusione sociale, anche attraverso la formulazione di obiettivi di lungo periodo.

“

L'AMBIZIONE
DI QUESTE
POLITICHE
È DI SPOSTARE
L'ACCENTO
DA UN
APPROCCIO
«CORRETTIVO»
BASATO SUI
TRASFERIMENTI
SOCIALI, AD UNO
PIÙ «ATTIVO»

”

La convinzione di fondo, tanto nella *job strategy* dell'OCSE, quanto nella *employment strategy* dell'Unione Europea, è che in ogni caso lavoro e *welfare* si compenetrano e che l'approdo al primo costituisce sempre (salvo poche eccezioni) un miglioramento rispetto alla situazione di «assistenza».

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

LA RISPOSTA DELLE ISTITUZIONI

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

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

In questo senso c'è un problema di metodo da suggerire al decisore pubblico: non partire dall'implementazione delle riforme, ma piuttosto dai problemi che un determinato contesto territoriale presenta, e su questi applicare la riforma come opportunità, piegandola piuttosto che irrigidire i problemi stessi dentro di essa. È ciò che chiamiamo *governance*, appellandoci agli attori sociali interessati, e programmazione non burocratica, ma partecipata.

Per le istituzioni formative, tutte, si tratta di abbandonare l'ottica meramente adattiva e sentirsi parte di quella società creativa che è il nuovo fronte dello sviluppo. I gradi sono diversi, le opportunità differenziate, ma le istanze in ogni caso sono evidenti. Si tratta di prendere atto che l'innovazione è organizzativa, ma anche sociale quando si traduce in capacità di influire, orientare la domanda che proviene dagli studenti e dalle famiglie e quella stessa delle imprese, convincendole della necessità di investire in formazione.

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

“

PER
LE ISTITUZIONI
FORMATIVE,
TUTTE, SI TRATTA
DI ABBANDONARE
L'OTTICA
MERAMENTE
ADATTIVA
E SENTIRSI PARTE
DI QUELLA
SOCIETÀ
CREATIVA CHE È
IL NUOVO FRONTE
DELLO SVILUPPO

”

L'innovazione ha bisogno di supporti e sostegni, è politica ma è anche capacità di leggere con intelligenza il mercato stesso: la diminuzione della domanda di formazione in un certo comparto, in un certo territorio, può diventare occasione per un'azione di (ri)qualificazione, e di nuova vitalità come mostra la ricerca educativa applicata al «mercato» dell'istruzione e formazione.

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

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

La questione è che il problema non va definito entro i confini di una nozione di competenze come acquisizione di *skill* oppure come prodotto (standard) dell'attività formativa. Esiste anche *la* competenza, come ricorda R. Barnett (1994), competenza che da un lato è un insieme di meta-abilità mediante le quali il soggetto mobilita se stesso e il suo agire ed è quindi più coerente con l'idea di creatività; dall'altro, proprio perché chiama in causa la persona, ci aiuta a riproporre la centralità di quest'ultima nel percorso formativo, che dunque alla fine resta un processo, nella sua essenza, educativo.

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

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

Ma questa è un'opzione che ha un fondamento evidentemente valoriale e proprio per questo ha un enorme bisogno di mettere in rapporto l'istruzione e la formazione con l'educazione, oltre il paradosso di una necessità dell'educare che sembra sempre più frequentemente contraddetta dalla possibilità di declinarlo nei contesti sociali dell'oggi.

Da qui, da questa consapevolezza, dovrebbe ripartire un'ipotesi di governo dei sistemi di istruzione e formazione, il che significa meno attenzione agli aspetti ordinamentali (pur condizione necessaria ma non sufficiente e comunque troppo facilmente esposta a tentazioni ideologiche) e più attenzione ai processi. Si è ricordata, poco sopra, Lisbona. Vale la pena rammentare l'OCSE, le sue analisi, quella stessa che è stata svolta nell'esperienza italia-

na già nel 1998, prima ancora della riforma Berlinguer, laddove i punti di forza di nuove politiche educative venivano indicati nel rapporto con la specificità dei territori, nella differenziazione dell'offerta formativa, nella valutazione, nell'implementazione della formazione continua e permanente; oggi dovremmo aggiungere le autonomie, la comunità educativa e una nuova integrazione: quella con le politiche sociali, del lavoro e con tutte quelle più precisamente rivolte allo sviluppo locale.

Quel che certo non bisogna fare è percorrere le vie antiche: l'autoreferenzialità delle istituzioni scolastiche e formative, l'omologazione dell'offerta, un neo-centralismo giustificato da concezioni monofunzionali della scuola e tutte istituzionali che non mettono in campo la società civile e le sue organizzazioni; o il rifiuto di ogni «contaminazione» con il lavoro e l'impresa; le vie cioè già tentate con gli esperimenti delle *comprehensive school* degli anni Settanta, e ormai abbandonate, in una visione più larga e culturalmente aperta che, nel rispetto della sua autonomia, fa della scuola quel che storicamente è stata nei suoi momenti migliori: luogo di crescita delle persone e insieme di civilizzazione e modernizzazione.

Riferimenti bibliografici

- R. BARNETT, *The Limits of Competence*, Open University Press, Oxford, 1994.
U. BECK, *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000.
E. BELTRAMINI, *Controcultura californiana, new economy e lavoro creativo*, in Vita e Pensiero, 1, 2006.
R. DAHRENDORF, *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
ILO, *Apprendre et se former dans la société des savoirs*. Revisione della Raccomandazione sulla valorizzazione delle risorse umane. Programma focalizzato sulle conoscenze, le competenze e l'occupabilità, Ginevra, 2000.
ISFOL, *Sistema di osservazione permanente dei fabbisogni professionali e formativi*, in ID., *Rapporto Isfol 2004*, Roma, 2004.
J. FLORIDA, *The Flight of the Creative Class*, Harber Business, New York, 2004.
OCSE, *Extending opportunities. How active local policies can benefit us all*, Parigi, 2005.
J. RIFKIN, *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
E. RULLANI, *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.
R. SENNET, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.
E. ZUCCHETTI, *La disoccupazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Un'educazione per il futuro

di HOWARD GARDNER

Il testo seguente è un ampio estratto della conferenza tenuta il 13 marzo 2001 da Howard Gardner ad Amsterdam, in occasione del Royal Simposium convocato dalla regina Beatrice.

Gardner, professore alla Harvard Graduate School of Education, è uno dei massimi esperti mondiali di educazione, autore di opere che hanno suscitato un ampio dibattito internazionale. Al centro della sua riflessione, la teoria delle «multiple intelligences», secondo la quale non esiste un'unica intelligenza umana – misurabile attraverso criteri psicometrici – bensì più tipi, che spaziano da quella logico-matematica a quella linguistica, da quella corporale a quella musicale. Tali intelligenze hanno tutte una medesima importanza e vengono per lo più applicate parallelamente: compito della scuola sarebbe quello di aiutare a svilupparle in maniera armonica.

È un luogo comune quello di rimarcare che la nostra è un'epoca di decisivi passi avanti. Mi riferisco ai progressi fatti nel campo della tecnologia e della nanotecnologia, alla rivoluzione genetica, alla robotica, all'intelligenza artificiale, e anche alla possibile creazione – intenzionale o casuale – di nuove specie viventi.

È un luogo comune anche far notare che l'educazione sta diventando sempre più importante. E questo perché in futuro tutto ciò che è prevedibile e governato da regole sarà automatizzato. Quindi solo quelle persone che possiederanno un'educazione completa, vasta e flessibile potranno avere un ruolo produttivo in questo nuovo mondo. In tutti i Paesi del mondo l'educazione è quindi ai primi posti nella lista delle questioni di interesse pubblico.

FARE APPELLO AL PASSATO

[...] Credo che il principale scopo didattico dell'educazione dei giovani sia di aiutare gli studenti a conoscere il mondo intorno a loro – il mondo fisi-

“
AL CENTRO
DELLA SUA
RIFLESSIONE,
LA TEORIA
DELLE «MULTIPLE
INTELLIGENCES»,
SECONDO
LA QUALE NON
ESISTE UN'UNICA
INTELLIGENZA
UMANA –
MISURABILE
ATTRAVERSO
CRITERI
PSICOMETRICI –
BENSÌ PIÙ TIPI

”

co, il mondo biologico, il mondo sociale, il mondo delle esperienze personali. Questo scopo si ottiene educandoli dapprima nelle tre alfabetizzazioni di base (leggere, scrivere, far di conto – e oggi potremmo aggiungere usare il *computer*); e poi, in un secondo tempo, introducendo i ragazzi alle principali famiglie di discipline: la scienza, che indaga le leggi del mondo fisico, sociale e biologico utilizzando i potenti strumenti della matematica; lo studio dell'arte e della natura, che introduce alle bellezze del mondo naturale e di quello creato dall'uomo e ci fornisce gli strumenti per creare manufatti molto apprezzati; la storia e la letteratura, che ci narrano del passato degli uomini, documentano le scelte, buone e cattive, che gli uomini hanno fatto e le conseguenze di queste scelte, e ci aiutano a decidere che cosa fare quando ci troviamo di fronte a delle questioni cruciali.

Insomma, queste discipline rappresentano i più mirati sforzi dell'umanità per imparare e comprendere ciò che è vero, bello e buono e, per estensione, per respingere il falso, allontanarsi da ciò che è sgradevole, evitare il male.

Fino a qui i miei consigli riguardanti l'educazione primaria sono tradizionali e conservatori e sono fermamente convinto di ciò che ho sostenuto. [...] Ma la mia pretesa di essere un «conservatore» in campo educativo non durerà a lungo.

Credo infatti che gli studenti riescano a sviluppare maggiormente la comprensione delle singole discipline se si concentrano nell'approfondire con cura solo alcuni argomenti; cioè se abbandonano l'illusione di poter imparare «tutto» (da Platone alla NATO in 36 settimane) per perseguire la conoscenza approfondita di un numero limitato di temi veramente importanti – per esempio la teoria dell'evoluzione in biologia, o il significato delle rivoluzioni in storia, o il perfezionamento di un'arte o di un mestiere. Inoltre, ritengo che non sia necessario memorizzare una grande quantità di nozioni. Domani, e forse già oggi, potremo raccogliere tutte le informazioni che ci servono su un CD o su un *computer* palmare che potremo portare ovunque – e questo ci consentirà di focalizzarci sulle cose più importanti come la comprensione e la saggezza, che non possono essere altrettanto facilmente «archivate» in questo modo.

Si può avere a portata di dito la lista di tutti i sovrani o i primi ministri olandesi, ma non si può schiacciare un *mouse* e d'incanto essere capaci di pensare storicamente e men che meno di prendere decisioni assennate. Non voglio criticare le conoscenze culturali – voglio però sostenere l'importanza di padroneggiare gli strumenti intellettuali delle discipline principali.

La capacità di pensare in modo intelligente è cosa molto diversa dal conoscere molte informazioni. Questa capacità di pensare in modo intelligente, questa capacità di comprendere la realtà può svilupparsi solo se si possiede una conoscenza a tutto campo di un argomento, in modo da poterlo affrontare da diversi punti di vista. E questo è il punto in cui le nostre intelligenze multiple possono dare il loro contributo. Se desideriamo dedicare del tempo a un argomento e affrontarlo in modo analitico, non dobbiamo

“

IN TUTTI I PAESI
DEL MONDO
L'EDUCAZIONE
È QUINDI AI PRIMI
POSTI
NELLA LISTA
DELLE QUESTIONI
DI INTERESSE
PUBBLICO

”

vederlo da un solo punto di vista (che di solito è sempre e solo attraverso la lettura di testi o l'ascolto di lezioni). Possiamo invece avvicinarci al tema in molti modi diversi e, usando le nostre intelligenze multiple, quel concetto o quell'argomento rimarrà più facilmente nella nostra memoria, radicato nel nostro sistema neuronale e pronto per essere usato in modo flessibile e innovativo. In realtà credo che se vi fosse chiesto di richiamare alla mente fatti della storia olandese, non ricordereste complesse linee del tempo, ma piuttosto pochi eventi – come l'Età dell'Oro del XVII secolo o la Resistenza durante la Seconda guerra mondiale – che avete studiato in dettaglio.

Facciamo un esempio. Non si può comprendere la teoria dell'evoluzione semplicemente memorizzando una definizione. Si può invece diventare esperti dell'argomento raccogliendo definizioni (l'evoluzione è...) diverse, e *anche* storie (la storia del viaggio di Darwin sulla Beagle o la storia di una particolare specie esistente, che siano uomini o topi), e *anche* vedendo immagini statiche (un diagramma ad albero delle diverse linee evolutive degli ominidi), e *anche* vedendo immagini grafiche in movimento su un *computer* (in cui si visualizzano specie che si evolvono trasformandosi in altre, alcune volte prosperando, come l'*homo sapiens*, altre volte estinguendosi, come l'uomo di Neanderthal). Punti di approccio all'evoluzione sono anche le opere d'arte, e *anche* rompicapi numerici e dimostrazioni, e *anche* alcune delle più profonde domande esistenziali – da dove veniamo, perché siamo qui, cosa accadrà a noi e alla nostra specie in futuro? Ognuno di questi punti di approccio stimola un'intelligenza diversa e può dare origine a una più completa comprensione del processo evolutivo. Presi nel loro complesso questi approcci compongono un modello di ciò che può significare comprendere veramente un argomento.

Quindi le mie indicazioni sono semplici. Prima acquisire le nozioni di base, poi studiare in modo approfondito alcuni argomenti chiave nelle discipline maggiori; avvicinare questi argomenti in modi diversi e dare ai giovani molte opportunità di approfondire e molti strumenti per esibire le loro competenze. Incoraggiateli a utilizzare la loro conoscenza dell'evoluzione per valutare la scoperta di un nuovo *set* di ossa di dinosauro o la diffusione di un *virus* informatico, di quelli che affliggono continuamente i *computer* (almeno il mio). Vari altri compiti spetteranno all'educazione universitaria: una specializzazione in una disciplina o in un'altra; lavori esplicitamente multi o interdisciplinari; la piena conoscenza delle informazioni che servono per diventare un esperto, ad esempio, in botanica o storia medievale e posso essere utili se si è perso o non «sincronizzato» il *computer* palmare in cui le informazioni erano contenute.

SBIRCIANDO IL FUTURO

Affronto ora la questione dell'evoluzione dell'educazione. L'estesa diffusione di potenti tecnologie sarà un grande beneficio. Gli studenti potranno rac-

“

QUESTA
CAPACITÀ
DI PENSARE
IN MODO
INTELLIGENTE,
QUESTA CAPACITÀ
DI COMPRENDERE
LA REALTÀ PUÒ
SVILUPPARI
SOLO SE
SI POSSIEDE UNA
CONOSCENZA A
TUTTO CAMPO DI
UN ARGOMENTO,
IN MODO
DA POTERLO
AFFRONTARE
DA DIVERSI
PUNTI DI VISTA

”

cogliere per conto proprio molte informazioni, spesso in una forma assai gradevole. Potranno raccogliere materiali dalle fonti più varie: *links* ipertestuali, navigazione in rete, esperimenti in realtà virtuale. Diminuirà la richiesta di letture dal vivo di lezioni confezionate – come questa! – perché queste lezioni possono essere registrate e rese disponibili su Internet in qualunque momento del giorno e della notte. [...] In futuro studenti e genitori si aspetteranno di poter interagire, sia di persona sia via Internet, con gli insegnanti, ma anche con docenti ed esperti che non hanno mai incontrato prima. [...]

Ci sarà probabilmente più educazione a distanza, e un maggior numero di forme miste di educazione; gli studenti lavoreranno di più a casa, di più con i genitori, di più in gruppi creati *ad hoc*, e solo alcune delle attività educative della giornata avranno luogo all'interno di un singolo edificio. Con tutta probabilità la flessibilità prevarrà nella scuola come sta cominciando a prevalere nei luoghi di lavoro, in ambedue i nostri Paesi.

Trovo emozionanti queste prospettive. Nei prossimi anni educare i giovani sarà sempre più una sfida. Non solo gli studenti si imbattono in spettacolari dimostrazioni grazie alla tecnologia, il mondo stesso, in tutti i suoi aspetti tecnologici, continuerà a cambiare a velocità vertiginosa, come ho detto all'inizio.

Per la prima volta nella storia dell'uomo noi esseri umani abbiamo la possibilità di distruggere il mondo intero con le armi nucleari. Per la prima volta nella storia dell'uomo possiamo – attraverso l'ingegneria genetica o la nanotecnologia – creare nuove tossine o nuove forme di bio-terrorismo, che potrebbero distruggere il pianeta. Sempre per la prima volta nella storia dell'uomo avremo macchine intelligenti quanto noi, almeno sotto certi aspetti; macchine che possono programmare economie, mantenere rapporti diplomatici, alterare la politica e, per quanto ne so, gestire i nostri divertimenti, la nostra vita amorosa, il luogo e il modo della nostra morte, e della nostra rinascita, il come e il se saremo ricordati. Ci saranno esperimenti di clonazione d'organi e di interi esseri umani e ci saranno tentativi di mescolare umani e macchine, per esempio tramite il trapianto di *microchips* nel cervello; alcuni spereranno anche di ottenere in questo modo l'immortalità, scaricando le capacità di un cervello vivo in un arido *database*. Lascio a voi decidere se questa prospettiva di vita eterna assomiglia più a un sogno o a un incubo!

Non sto sostenendo che questi temi – che una volta erano solo materiale per la fantascienza – debbano dominare il *curriculum* scolastico. Sto sostenendo qualcosa di più radicale. Dico che questi temi sono già parte integrante del *curriculum* della vita di tutti i giorni. Gli studenti non dovranno studiare a scuola la clonazione di organi o di interi organismi o gli impianti di *microchips* nei cavallucci marini perché vedranno queste cose alla televisione o su Internet, o le sentiranno commentare a casa durante la cena o nel *cybercafé* dell'angolo. E così i compiti degli educato-

“

CON TUTTA
PROBABILITÀ
LA FLESSIBILITÀ
PREVARRÀ
NELLA SCUOLA
COME STA
COMINCIANDO
A PREVALERE
NEI LUOGHI
DI LAVORO,
IN AMBEDUE
I NOSTRI PAESI

”

ri diverranno duplici e doppiamente stimolanti: da un lato inculcare le discipline e il pensiero tradizionali, come li ho descritti, e, dall'altro lato, aiutare gli studenti a fronteggiare e magari anche assumere un ruolo attivo nel decidere come comportarsi di fronte a questi vorticosi cambiamenti, che, come dico, non sono più confinati nelle pagine dei libri di fantascienza.

Pensando al futuro dell'educazione primaria [...] vorrei rendervi partecipi di qualche altra riflessione:

1. *Educazione pubblica contro educazione privata.* In tutto il mondo, le varie società civili stanno ripensando alla relazione fra il mondo dell'educazione e il mercato. Negli Stati Uniti, come saprete, ci sono molte iniziative private nel campo dell'educazione. Alcuni vorrebbero che i Governi offrissero semplicemente dei «buoni per l'educazione», spendibili ovunque, e queste stesse persone spesso sperano nella morte definitiva dell'istruzione pubblica come noi la conosciamo.

Io credo che sarebbe un grave errore permettere al mercato di controllare l'istruzione. L'istruzione pubblica ha molto da imparare dal mondo del lavoro, e io per primo apprezzo il supporto finanziario e di consulenza che il mondo del lavoro può offrire. Ma l'obiettivo del mercato – cioè il profitto – è in profonda opposizione con l'obiettivo dell'educazione – che è di formare cittadini capaci di analisi e di decisioni indipendenti.

Inoltre l'educazione è una materia a grande specializzazione e lo sta diventando sempre di più: proprio come non possiamo permettere a degli uomini d'affari di prendere decisioni in campo medico, non possiamo permettere a uomini d'affari di prendere decisioni relative all'istruzione.

2. *Multiculturalità.* Quando un Paese è caratterizzato da una sola cultura, gli aspetti dell'educazione culturale sono relativamente semplici. I cittadini dovrebbero studiare la storia, la forma di governo, le forme d'arte e i valori della loro cultura. Ma oggi giorno nascono due nuovi problemi. Da un lato molti Paesi, come gli Stati Uniti, non hanno più una sola cultura dominante, ma sono intensamente multiculturali. Dall'altro lato noi siamo tutti membri di una società globale e dobbiamo tutti essere pronti a interagire con individui che provengono da culture diverse.

È importante conoscere il proprio *background* culturale, ma in una società multiculturale, secondo me, questo compito non può essere portato a termine dal sistema scolastico. Come si potrebbero introdurre, anche solo brevemente, le 50, o anche 70, lingue e culture che caratterizzano gli studenti di una scuola superiore di Los Angeles? L'educazione culturale dovrebbe essere lasciata al doposcuola o ai *weekends*. Ma, mentre l'educazione multiculturale è facoltativa, un'introduzione alla società globale sta diventando una necessità. Se gli studenti non acquisiranno una certa padronanza delle tendenze e degli avvenimenti che accadono nel globo e una capacità di

interagire con individui di culture diverse e sistemi di valori spesso in conflitto, non saranno attrezzati per sopravvivere nel futuro. [...]

3. *Educazione accademica o formazione professionale.* In passato la maggior parte delle società era caratterizzata da un precoce meccanismo di selezione, con il quale gli studenti più bravi si indirizzavano a un ginnasio o liceo e si avviavano all'educazione superiore, mentre il resto degli studenti abbandonava la scuola per lavorare in fabbriche o fattorie o seguiva la formazione professionale.

Oggi questo sistema di selezione viene guardato con sospetto. Dopotutto molte attività professionali corrono il rischio di venir automatizzate e noi viviamo in una società «di istruzione» e «di conoscenza», nella quale gli individui devono essere in grado di riconoscere i segni e i simboli che li circondano. Altrimenti avranno poche possibilità di beneficiare delle opportunità offerte da un ambiente tecnologicamente sofisticato.

D'altronde, è anche chiaro che non tutti gli studenti vogliono continuare la scuola oltre i 15-16 anni, ed è anche chiaro che, alla loro età, non è necessariamente la scuola il luogo ottimale in cui spendere metà delle loro ore di veglia. In molti casi sarebbe meglio per loro e per la società se essi si impadronissero di un mestiere, o facessero lavori socialmente utili, se si dedicassero a un'attività artistica o andassero a lavorare in un Paese in via di sviluppo.

Io credo che non dovremmo costringere tutti i giovani a raggiungere un alto livello di istruzione entro i 20 anni, ma che dovremmo dare loro la possibilità di istruirsi durante tutta la vita. Così come in tutti i Paesi avanzati gli studenti hanno l'opportunità di accedere gratuitamente all'educazione primaria e secondaria, dovremmo gradualmente estendere questo privilegio al livello del terziario. In questo Paese, l'obiettivo dovrebbe essere l'educazione universitaria accessibile a tutti. Ma gli studenti dovrebbero essere lasciati liberi di decidere se e quando perseguire questo obiettivo. Con la diffusione delle opportunità di educazione (per esempio educazione a distanza, formazione durante il lavoro, apprendimento tramite simulazioni) e con il proliferare delle istituzioni che forniscono educazione (per esempio *no profit*, aziendali, militari) non c'è ragione che tutti proseguano lungo un unico cammino obbligato dalla scuola materna alla scuola superiore. Vorrei aggiungere, infine, che abbiamo fino ad ora creato una divisione troppo netta fra educazione accademica e formazione professionale. L'educazione accademica potrebbe spesso essere vivacizzata e resa più efficace da un'aggiunta di «esperienza reale» o di aspetti multimediali. [...] E d'altro canto ci sono ottime ragioni per inserire nella formazione professionale l'insegnamento di alcuni concetti e principi generali che esulano dal mestiere specifico che si sta imparando.

“

COME SI
POTREBBERO
INTRODURRE,
ANCHE SOLO
BREVEMENTE,
LE 50, O ANCHE
70, LINGUE
E CULTURE CHE
CARATTERIZZANO
GLI STUDENTI
DI UNA SCUOLA
SUPERIORE DI
LOS ANGELES?

”

4. *Studi disciplinari e interdisciplinari.* Precedentemente ho sostenuto che l'educazione primaria dovrebbe focalizzarsi sulle principali discipline ac-

cademiche. Confermo questa opinione. Allo stesso tempo però siamo tutti consapevoli che la maggior parte del lavoro più all'avanguardia nel mondo si incentra su problemi e non su discipline; e che la maggior parte del lavoro migliore deriva dalla combinazione di molte discipline, sia che derivi dal sovrapporsi di genetica e informatica, di scienze cognitive e neuroscienze, di scienze economiche e comportamentali o di arte e informatica. Dal momento che l'educazione secondaria deve muoversi verso l'interdisciplinarietà, quali implicazioni ne possono derivare per l'educazione primaria?

In America molte scuole medie e superiori sostengono di proporre attività interdisciplinari. Ma, esaminandoli più da vicino, questi programmi di solito si basano sullo studio di un argomento da molti punti di vista, piuttosto che offrire una vera miscelanza di più discipline per chiarire un argomento o un problema complesso. In verità, se una persona non è padrona di più di una disciplina non si può propriamente parlare di lavoro interdisciplinare; sarebbe come definire bilingue una persona che non ha imparato a fondo neanche una sola lingua.

Quindi che dire dei tentativi di educazione interdisciplinare prima dell'educazione terziaria? Penso che sia possibile preparare il terreno per l'educazione interdisciplinare almeno in tre modi:

Fra i più giovani: incoraggiare ampie letture (o anche intensa navigazione su Internet). Queste sono le strade migliori per la cultura. Quando i giovani raccolgono idee informalmente su molti argomenti da diversi punti di vista, accumulano un bagaglio di conoscenze che servirà loro più tardi.

Durante gli anni della scuola media: proporre problemi complessi che richiedono di essere visti da diverse prospettive, per esempio chiedere agli studenti di pensare a cosa succederebbe se la terra rimanesse senza petrolio o se tutti i *computers* fossero messi fuori uso da «*hackers*» venuti dallo spazio. Anche quando gli studenti non sono del tutto competenti in una disciplina è comunque istruttivo portarli a rendersi conto che devono utilizzare più di una prospettiva – e più di una intelligenza – per trovare una soluzione.

Nella scuola secondaria: dedicare un po' di tempo a sintesi interdisciplinari. La maggior parte degli studenti vede la scuola secondaria come una serie di materie non collegate fra loro. Questo distacco non è congenito. In particolare, se c'è coordinazione fra gli insegnanti, è possibile affrontare alcuni argomenti (per esempio la luce, il Rinascimento) da più di una prospettiva disciplinare. Poi, se ci sono settimane speciali o lezioni dedicate a ricordare queste prospettive, gli studenti possono cominciare a comprendere che cosa sia il vero lavoro interdisciplinare.

“

DAL MOMENTO
CHE
L'EDUCAZIONE
SECONDARIA
DEVE MUOVERSI
VERSO
L'INTERDISCIPLI-
NARIETÀ, QUALI
IMPLICAZIONI
NE POSSONO
DERIVARE PER
L'EDUCAZIONE
PRIMARIA?

”

DUE VALORI CRUCIALI

Nel parlare di valori, vorrei mettere in evidenza l'eterna importanza di due valori: l'*assunzione di responsabilità* e il *rispetto per l'uomo*.

Noi incoraggiamo gli studenti a lavorare, ma questo lavoro deve risultare ben fatto in due modi: esemplare dal punto di vista della qualità ma anche responsabile. Più specificamente, il lavoro che facciamo come adulti dovrebbe sempre tenere in considerazione le nostre responsabilità in cinque ambiti differenti: il nostro personale sistema di valori; gli altri individui intorno a noi (famiglia, amici, colleghi o compagni di scuola); la nostra professione o vocazione; le istituzioni alle quali apparteniamo; il mondo intero – le persone che non conosciamo, quelle che vivranno in futuro, la salute e la salvezza del pianeta. Un'attenzione a tutte queste responsabilità è importante per qualunque lavoratore, che sia un medico, un fisico, un fisioterapista o un pescatore.

Un'educazione così responsabile non può essere completata nei primi anni di vita, ma deve partire da lì: attendere l'età adulta è decisamente troppo tardi. Quindi genitori e insegnanti devono inglobare il senso di responsabilità nella loro vita e cercare di far crescere un uguale senso di responsabilità in tutti i giovani. Ciò è particolarmente difficile da fare in tempi insicuri e turbolenti come questi: quando le cose cambiano molto velocemente, le forze del mercato sono molto potenti, non ci sono forze di opposizione ugualmente forti, e il nostro senso del tempo e dello spazio è alterato da tecnologie come il *World Wide Web*.

Molte persone nel mio Paese e altrove sono preoccupate per l'alienazione che molti giovani sperimentano – alienazione dal mondo della scuola e, in alcuni tristi casi, alienazione dal mondo in generale. Non ho la competenza per discutere questo problema nazionale e forse mondiale, ma so che dobbiamo aiutare gli studenti a trovare un senso nella vita quotidiana, a sentirsi legati ad altri individui e alla loro comunità – passato, presente e futuro – e a sentirsi responsabili per le conseguenze delle loro azioni. Dobbiamo aiutarli a raggiungere uno «stato di flusso» – un equilibrio fra le loro abilità e le sfide loro proposte dalla società – che motiva gli individui a perseguire con costanza i propri scopi. Platone aveva ben compreso questo 2.500 anni fa quando diceva: «con l'educazione dobbiamo aiutare gli studenti a trovare gioia in quello che devono imparare».

Il secondo valore è l'apprezzamento di quanto c'è di speciale nell'essere umano. Gli esseri umani hanno fatto molte cose orribili ma moltissimi membri della nostra specie hanno fatto cose meravigliose: opere d'arte, composizioni musicali, scoperte scientifiche e tecnologiche, atti eroici di coraggio e sacrificio. [...] I nostri giovani devono conoscere questi successi, imparare a rispettarli, riflettervi sopra (e su ciò che c'è voluto per ottenerli) e aspirare un giorno a raggiungerne di simili o a crearne di nuovi. Studiare le espressioni dell'eroismo umano può essere un altro modo per allevare giovani che

“

NEL PARLARE
DI VALORI,
VORREI METTERE
IN EVIDENZA
L'ETERNA
IMPORTANZA
DI DUE VALORI:
L'ASSUNZIONE DI
RESPONSABILITÀ
E IL RISPETTO
PER L'UOMO

”

incarnino valori positivi. Non dovremmo mai avere paura di esprimere i nostri valori, ma ovviamente è più importante riuscire a incarnarli, a renderli parte della nostra vita quotidiana. Le discipline scolastiche sono fra i punti più alti del progresso umano – e dobbiamo ricordare che sono molto più facili da distruggere che da costruire. Le società totalitarie prima bruciano i libri, poi umiliano gli studiosi e infine uccidono quelli che non cedono. Gli eventi del secolo appena terminato sono lì a ricordarci sempre che un'età oscura può discendere su di noi in ogni momento.

Dovremmo quindi sempre tenere a mente che una delle più meravigliose invenzioni umane è l'invenzione dell'educazione – nessuna altra specie educa i giovani come facciamo noi. In questo momento di grandi cambiamenti, dobbiamo ricordare l'antico valore dell'educazione e proteggerlo – non solo i fatti, i dati, le informazioni, ma la conoscenza, la capacità di comprensione, il giudizio, la saggezza. Dobbiamo usare le antiche arti dell'educazione per preparare i giovani per un mondo che l'evoluzione naturale non può prevedere e noi stessi, anche se siamo esseri ragionevoli, non possiamo anticipare. In passato potevamo accontentarci di un'educazione basata sull'alfabetizzazione nelle conoscenze di base, che copriva le discipline principali, e preparava gli allievi sulla loro cultura nazionale. Dobbiamo mantenere questi tre punti focali, ma ne dobbiamo aggiungere altri due: preparazione al lavoro interdisciplinare e preparazione a vivere in un mondo globale. E, parlando nella terra di Erasmo da Rotterdam e di Spinoza, dobbiamo mantenere vivi i fondamentali valori di responsabilità e umanità.

“

STUDIARE
LE ESPRESSIONI
DELL'EROISMO
UMANO PUÒ
ESSERE
UN ALTRO MODO
PER ALLEVARE
GIOVANI
CHE INCARNINO
VALORI POSITIVI

”

Un altro modo di apprendere. Scuola di qualità per tutti

di LUIGI BERLINGUER¹

“

LA VERA SFIDA
DELL'EDUCATION
È RAGGIUNGERE
LA SINTESI
FRA EQUITÀ
E QUALITÀ:
NESSUNO DEI DUE
FATTORI PUÒ
MANCARE

”

La vera sfida dell'*education* è più che mai raggiungere la sintesi fra equità e qualità. La società della conoscenza ha bisogno dell'istruzione per tutti, ed il processo di espansione scolastica è ormai inarrestabile (le cifre dei diplomati parlano da sé). Vi è quindi una provvidenziale convergenza fra un imperativo etico – l'equità, il diritto di tutti a sapere – ed un'esigenza funzionale di produttività sociale ed economica. Se però l'espansione dovesse significare grave abbassamento della qualità scolastica, lo stesso principio di equità sarebbe vanificato e ne deriverebbe un grave danno al Paese. Ecco perché la vera sfida è la sintesi fra equità e qualità: nessuno dei due fattori può mancare.

Per assicurare qualità in una scuola per tutti occorre motivare gli alunni: coinvolgerli, interessarli. Non c'è altra strada. Qualunque ritorno freddamente autoritario, oltre che stupido, è impotente. Non avrebbe alcuna forza nella società di oggi, con il tipo di famiglia che abbiamo oggi (scusate la frettolosa sommarietà di queste affermazioni, nelle quali tuttavia credo vivamente).

La scuola italiana ha avuto ed ha un impianto metodologico-didattico autoritario, dall'alto, non coinvolgente, non motivante. Ha funzionato in parte rivolta alle sole *élite*, oggi non più. Ha imposto il predominio dei linguaggi solo verbali, escludendo di fatto gli altri (solo alfabeto, pochi numeri, per nulla le note e le immagini). Ha prevalso una gerarchia culturale fra i saperi (prevalentemente nozionistico-filologica), un unico modello di cultura; ha escluso la sperimentaltà, l'emozione, la creatività artistica, la curiosità scientifica. Un scuola culturalmente nozionista e non pluralista. E «ministeriale». In una scuola così fatta non ci sono spazi per la diversità delle vocazioni, di sensibilità, di percorsi per la promozione cognitiva e culturale differenti. Lo stesso impianto seleziona automaticamente non

1. Già Ministro della Pubblica Istruzione, attuale Presidente del Gruppo di lavoro interministeriale per la diffusione della cultura scientifica e tecnologica.

solo né tanto in base alla qualità, quanto alla rigida corrispondenza al modello. E la selezione finisce, ahimè, per essere anche sociale, censitaria, in base alla provenienza culturale degli alunni. È un effetto solo casuale? Bisogna cambiarla profondamente, questa scuola. La soluzione è l'autonomia. E cioè il trasferimento alle scuole non solo e non tanto per decidere su un 20% del curriculum (importante), quanto per applicare il metodo didattico che si reputa più efficace, variarlo, articolarlo, modellarlo sul discente, le sue attitudini, curiosità, interessi, nuove basi cognitive.

Si chiama flessibilità curricolare. Non può essere disgiunta dalla ricerca didattica. Nell'unica sede in cui si può sperimentare e «ricercare», verificare i risultati, alla presenza delle genuine, vere, fonti dell'apprendimento, che sono gli alunni, in concreto, in carne ed ossa.

Non c'è avvenire per una scuola rivolta a tutti, equa e di qualità, senza autonomia didattica e senza permanente ricerca didattica in autonomia. Costruire il metodo sull'alunno e insieme all'alunno è il modo di coinvolgerlo e motivarlo, ove però l'offerta educativa sia pluralistica, sparisca la gerarchia culturale, siano coltivati i quattro linguaggi: la *multimedialità*, in senso epistemologico e linguistico.

C'è un altro versante della base culturale scolastica tardo-idealistica (crocio-gentiliana) da modificare: il disprezzo del fare, il suo annullamento culturale, la sua negazione.

Oggi la forbice tra sapere e fare si è sensibilmente ridotta, una serie di attività indubitabilmente «culturali» si svolgono *facendo* (arte, musica, sperimentazione scientifica, alta tecnologia). Il discorso sarebbe lungo, ma è sufficiente richiamare il suo profilo educativo. La disponibilità naturale ad apprendere in chiunque è prima di tutto condizionata dall'interrogativo di senso che è alla base dell'atto e dell'oggetto dell'apprendimento. «Che senso ha», «che cosa significa per me», «che cosa mi dà». È il profilo fisico, concreto, pratico, ambientato, l'anticamera del processo cognitivo. Persino nell'accesso alla matematica (il regno dell'astrazione), nella poesia. Soprattutto nelle scienze: la sperimentale eccita la curiosità intellettuale e favorisce il successivo traguardo (necessario) delle strutture razionali del pensiero, dei concetti, dell'astrazione. Far precedere quest'ultima, puntare sul suo previo apprendimento, non solo è una forzatura ma funziona innanzitutto da filtro selettivo, anche socialmente. Ed esclude una componente essenziale della vera scienza – che non può essere insegnata negandone la sperimentale – e la vera creatività.

La conseguenza è che oggi i giovani non si iscrivono alle facoltà scientifiche (ci sono anche altre cause, ma questa è decisiva), che la cultura scientifica diffusa è bassissima (siamo in coda nelle classifiche internazionali), la nostra stessa competitività economica ne risente.

Ne risentono gli stessi studi umanistici, e gli stessi indirizzi tecnologici o professionali – sempre più poveri di scienza – rischiano una grave caduta sia culturale che di efficacia professionale.

“
COSTRUIRE
IL METODO
SULL'ALUNNO
E INSIEME
ALL'ALUNNO
È IL MODO DI
COINVOLGERLO
E MOTIVARLO
”

“

L'ITALIA
HA AVUTO
DUE GENIALI
INTUIZIONI NELLA
SUA POLITICA
SCOLASTICA: GLI
ISTITUTI TECNICI
E GLI ISTITUTI
PROFESSIONALI
DI STATO

”

Domina un'idea di tecnicità non solo poco filologica (*technè* in greco conteneva tanta cultura), ma preweberiana, arcaica, e classista: siamo indietro di più di un secolo grazie all'«idealismo» nostrano. E gli stessi filoni marxisti più pregnanti – ad esempio Banfi e De Bartolomeis – sono stati nella stessa cultura di sinistra soppiantati dal tardo-gentilismo. Il rapporto cultura-professione, in tutta la sua gravidanza sia educativa che culturale, a dispetto di Weber, lo si è risolto nella assoluta separatezza dei due aspetti, oggi disastrosa anche per i suoi esiti educativi complessivi.

A questa critica del profilo «razionale» dell'educazione in questo Paese, vorrei aggiungere un'altra mutilazione: il bando decretato da allora contro l'intelligenza intuitiva ed emotiva, gli stimoli e le attività di sostegno di cui avrebbe bisogno, anch'esse indispensabili per coltivarla e valorizzarla.

Siamo anche un Paese musicalmente un po' analfabeta, dove si chiudono le orchestre e a scuola la musica non è considerata né disciplina culturale, né educativa. Una bestemmia.

La capacità di motivare, di attrarre, coinvolgere, stimolare che la musica ha in sé è innegabile: è una delle discipline che richiede più rigore nello studio e nell'esercizio, ed è al tempo stesso capace di dar gioia come nessun'altra. È la forma più naturale di arte che ciascuno di noi ha dentro di sé.

Come favorire, determinare questo cambiamento? Credo che un rilevante contributo possa venire dall'introduzione del metodo scientifico sperimentale per le scienze e della pratica musicale per tutti: un complessivo mutamento di metodo didattico nelle scuole dell'autonomia, per meglio affrontare la sfida della sintesi fra qualità ed equità. Aumentando lo spessore scientifico complessivo degli studi umanistici, tecnici e professionali. L'Italia ha avuto due geniali intuizioni nella sua politica scolastica: gli istituti tecnici e gli istituti professionali di Stato. Entrambi hanno risposto al fabbisogno professionale reale, specie nelle fasi di sviluppo economico. Hanno a modo loro trovato un equilibrio disciplinare nel loro impianto curricolare. Si possono fare mille critiche, ma resta il fatto che essi hanno costituito un patrimonio educativo importante.

Oggi il loro rilancio, voluto giustamente dal Ministro Fioroni, è affidato alle opportune nuove norme di recente approvate. A condizione – credo – di fare un passo coraggioso nel superamento di alcuni retaggi del passato non più accettabili.

Intanto il dualismo (gerarchico) fra licei ed istituti. Inoltre, la distinzione verticale fra competenze istituzionali statali e regionali, relegando «in castigo» l'istruzione tecnica e professionale nel cantuccio regionale. Ancora, la resistenza al trasferimento alle Regioni di tutta la scuola, conservando saldamente al livello nazionale l'impianto culturale, l'unità educativa, un corpo insegnante nazionale, e lasciando alle scuole l'aspetto «didattico» di cui ho detto, secondo una linea seria di sussidiarietà verticale (e secondo un tragitto di necessaria gradualità, che potrebbe ricordare, fra l'altro, l'esperienza graduale europea delle cooperazioni rinforzate). Sono afferma-

zioni sommarie e rischiano di essere arbitrarie: devono essere precisate nel dettaglio, ma grosso modo l'innovazione risiede in ciò che ho detto. Aggiungo la necessità di un rapporto organico di alternanza scuola-lavoro, di tirocini, di esperienze extrascolastiche attraverso la sussidiarietà orizzontale, che è stata già incoraggiata con nuove e agili forme giuridiche (alludo tra le altre ai Poli e alle fondazioni di partecipazione).

In questo quadro autorità di governo hanno voluto istituire due comitati per promuovere iniziative, sollecitazioni, idee nel campo dell'insegnamento musicale uno e dello sviluppo della cultura scientifica l'altro. Entrambi i comitati hanno svolto indagini ed approvato documenti, con varie raccomandazioni, che si muovono lungo le linee esposte in queste note. E che per comodità del lettore riassumo brevemente, rinviando naturalmente alla lettura integrale dei testi man mano che saranno disponibili.

Per l'apprendimento pratico della musica si è proposto innanzitutto di riprendere il cammino iniziato dieci anni fa con la creazione di centrali sonore nelle scuole, attraverso varie iniziative – segnatamente, ma non solo, i laboratori musicali – che offrissero varie opportunità agli alunni di praticare un'attività musicale. Il tutto per preparare le scuole ad un secondo e più impegnativo traguardo, quello della modifica curricolare a favore dell'apprendimento pratico della musica a scuola. A questo vanno aggiunte altre sollecitazioni, fra le quali quelle riassunte nell'obiettivo di «un coro in ogni scuola», del ripristino della settimana della musica a scuola, ma soprattutto del riconoscimento e valorizzazione di tutti coloro che si adoperano per la realizzazione di tali attività (innanzitutto i coordinatori di laboratori).

Si è anche auspicato che fossero incoraggiate le collaborazioni di personale professionale (musicisti) proveniente dalle più varie istituzioni, per coprire esigenze di personale di cui ovviamente le scuole non dispongono. In questo senso si muove del resto la Circolare del 13 marzo 2007, a firma dello stesso Ministro Fioroni, il quale ha mostrato sensibilità e grande capacità politica nel recepire il messaggio e tradurlo operativamente in un ottimo strumento operativo.

Contemporaneamente il comitato ha iniziato i contatti con la Commissione Ceruti che prepara le proposte per le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'obbligo, perché in quella sede possano maturare le condizioni per la curricularizzazione della musica.

Si va profilando pertanto un importante risultato che – pur nella sua inevitabile processualità e gradualità – può essere in grado di contribuire sensibilmente a rilanciare l'idea di una scuola equa e di qualità. La scuola ha bisogno di musica. La musica serve alla scuola. Scherzosamente il primo documento approvato dal comitato ha riassunto il suo obiettivo così: la scuola serve ad imparare a leggere, scrivere, far di conto e far di canto.

Contemporaneamente il comitato per lo sviluppo della cultura scientifica ha anch'esso incontrato la Commissione Ceruti, allo scopo di proporre che

“

LA SCUOLA
HA BISOGNO
DI MUSICA.
LA MUSICA SERVE
ALLA SCUOLA:
LA SCUOLA SERVE
AD IMPARARE
A LEGGERE,
SCRIVERE, FAR
DI CONTO E FAR
DI CANTO

”

“

LA MODIFICA
DELLA
METODOLOGIA
DELLO
APPRENDIMENTO
SCIENTIFICO DEVE
CONSISTERE
ESSENZIALMENTE
NEL METODO
SPERIMENTALE

”

anche la tematica dell'apprendimento delle scienze fosse tenuta nella dovuta considerazione dalle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'obbligo. L'elaborazione fin qui realizzata si incentra su varie raccomandazioni che riguardano la scuola, l'università, la formazione continua, i musei della scienza, i *media*, il mondo del lavoro. Nel rinviare per maggiore approfondimento ai testi approvati, vorrei limitarmi a ricordare ciò che interessa direttamente le scuole: la modifica della metodologia dell'apprendimento scientifico deve consistere essenzialmente nel metodo sperimentale. La questione più rilevante risiede nella necessità di una mobilitazione eccezionale del corpo insegnante di scienze per un massiccio investimento professionale, che favorisca tutte le forme di crescita e di organizzazione perché nelle stesse scuole si svolga un'attività di ricerca didattica incentrata sull'uso dei laboratori e sulla pratica della sperimentazione. Un'attività organizzata dalle stesse scuole, nelle scuole stesse e in altre strutture scientifiche (università, enti di ricerca, musei scientifici, imprese). Accompagnata da un programma pluriennale straordinario di investimento per dotare *tutte* le scuole di laboratori o altre attrezzature scientifiche in ogni ordine e grado.

La metodologia non può che essere quella già sperimentata in numerose scuole italiane ed in altri paesi, ove una tale pratica è già ampiamente consolidata.

Si sono volute qui richiamare assai sommariamente le iniziative dei comitati citati al fine di illustrare l'attività in corso, soprattutto per il rilievo che essa assume nell'ambito dell'attuale discussione sui traguardi della scuola italiana.

Parte seconda

Uno sguardo sull'istruzione tecnica e professionale

L'evoluzione dell'istruzione tecnica

di FRANCO RIGOLA¹

L'istruzione tecnica è stata istituita e si è sviluppata per rispondere alle esigenze delle realtà produttive del Paese. I cambiamenti che hanno caratterizzato gli ultimi decenni hanno portato ad un'evoluzione dell'offerta formativa sia in termini qualitativi, sia quantitativi.

La maggior parte dei curricoli sono stati profondamente rinnovati sia attraverso l'introduzione di più efficaci metodologie didattiche, sia attraverso la diffusione delle nuove tecnologie, in particolare le tecnologie informatiche, telematiche e dell'automazione.

Il rinnovamento è stato caratterizzato da fasi diverse:

- fino alla prima metà degli anni Settanta con l'introduzione di nuovi indirizzi per rispondere alle esigenze connesse alla formazione di nuove figure professionali richieste dai cambiamenti in atto nelle realtà di lavoro e dallo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche;
- fino ai primi anni Novanta con il ricorso sempre più esteso alla sperimentazione, realizzata soprattutto con i Progetti nazionali coordinati (assistiti), che hanno avuto il merito di promuovere anche un efficace confronto tra le diverse istituzioni scolastiche e lo sviluppo nell'ambito di ogni istituzione e la successiva sempre maggiore diffusione in tutte le scuole del Paese sia dell'innovazione dei contenuti, sia metodologico-didattica, adeguando le competenze delle figure professionali alle mutate esigenze delle realtà produttive;
- nella seconda metà degli anni Novanta, in mancanza dell'avvio del processo di riforma scolastica, con l'innovazione per via amministrativa degli indirizzi in ordinamento e con l'attuazione delle opportunità offerte dall'autonomia didattica e amministrativa, anche con nuove sperimentazioni coerenti con le riflessioni in atto sui processi di riforma.

“

LA MAGGIOR PARTE DEI CURRICOLI SONO STATI PROFONDAMENTE RINNOVATI SIA ATTRAVERSO L'INTRODUZIONE DI PIÙ EFFICACI METODOLOGIE DIDATTICHE, SIA ATTRAVERSO LA DIFFUSIONE DELLE NUOVE TECNOLOGIE

”

1. Dirigente scolastico dell'Istituto tecnico industriale «Quintino Sella» di Biella.

IL CAMMINO DELL'ISTRUZIONE TECNICA

Negli anni Settanta, con l'entrata in vigore dei Decreti Delegati, si sono sviluppati interventi d'innovazione che, in un primo tempo, sono partiti da istituzioni scolastiche all'avanguardia, che avevano percepito il divario che si stava via via creando tra realtà produttive e mondo della formazione e mediante la sperimentazione hanno avviato l'adeguamento degli impianti curriculari alle nuove esigenze delle realtà di lavoro.

Le direzioni generali dell'istruzione tecnica e professionale percependo, grazie alla loro posizione di contiguità con il mondo del lavoro, l'urgenza di innovare i curricula per rispondere in modo efficace al cambiamento in atto nelle realtà produttive, hanno promosso l'avvio di sperimentazioni coordinate a livello nazionale, che hanno preso il nome di Progetti assistiti.

L'istruzione tecnica, in particolare, ha istituito gruppi di studio per le diverse tipologie di istituti di istruzione tecnica (commerciale, per geometri, industriale, per le attività sociali) e per i diversi indirizzi di ogni tipologia.

Tali gruppi di studio, acquisiti gli elementi più significativi delle sperimentazioni in atto, hanno promosso, attraverso un produttivo ed efficace confronto che ha coinvolto numerose istituzioni scolastiche, un processo di revisione dei curricula che si è caratterizzato con i seguenti elementi:

- analisi e riflessione sulle esigenze emergenti dal cambiamento delle realtà produttive e di lavoro;
- definizione di un quadro di competenze in uscita coerente con le esigenze emerse;
- definizione del curriculum con l'indicazione delle competenze specifiche e trasversali;
- individuazione delle discipline, delle relative finalità formative e articolazione delle stesse in obiettivi e contenuti, metodologie e processi di valutazione.

Il rinnovamento della formazione ha, pertanto, coinvolto sia i contenuti, sia le metodologie:

- l'innovazione dei contenuti si è caratterizzata oltre che per l'aggiornamento delle materie già presenti nei precedenti curricula anche con l'inserimento di nuove discipline;
- l'innovazione metodologica ha richiesto interventi di formazione dei docenti in numerosi aspetti, quali l'uso delle nuove tecnologie nella didattica, l'utilizzo integrato dei laboratori, la valorizzazione delle esperienze scuola-lavoro (stage, alternanza scuola-lavoro, altre forme di interazione con le imprese, aree di progetto).

“

L'INNOVAZIONE
METODOLOGICA
HA RICHIESTO
INTERVENTI
DI FORMAZIONE
DEI DOCENTI
IN NUMEROSI
ASPETTI,
QUALI L'USO
DELLE NUOVE
TECNOLOGIE
NELLA DIDATTICA,
L'UTILIZZO
INTEGRATO
DEI LABORATORI

”

I percorsi formativi sperimentali, passati a nuovo ordinamento nella seconda metà degli anni Novanta, hanno portato a una riduzione e razionalizzazione dell'eccessivo numero di indirizzi e a curricula in grado di fornire:

- maggiori competenze comunicativo-relazionali;
- competenze nella lingua straniera;
- maggiori competenze logico-matematiche e informatiche;
- competenze specialistiche caratterizzate da un maggiore spessore qualitativo, piuttosto che quantitativo, in grado di fornire strumenti più adeguati per governare i processi tecnologici, anziché gestirli semplicemente.

RICONSIDERARE L'ATTUALE MODELLO DI ISTRUZIONE TECNICA

Gli elementi che hanno caratterizzato i processi di innovazione dell'istruzione tecnica e le attuali ulteriori evoluzioni fanno emergere l'esigenza di sviluppare la riflessione sui fattori interni ed esterni al sistema formativo che concorrono a rendere necessario riconsiderare l'attuale modello di istruzione tecnica.

Tra i diversi fattori si ritengono particolarmente significativi:

- l'evoluzione dei processi produttivi;
- la cultura scientifica e tecnologica;
- le caratteristiche e gli atteggiamenti degli studenti e delle famiglie.

L'evoluzione dei processi produttivi

Le realtà produttive e di lavoro, soprattutto quelle caratterizzate da maggiore dinamicità e cambiamento, contestano i livelli di specializzazione che caratterizzano gli attuali indirizzi di istruzione tecnica e richiedono:

- una formazione trasversale di base caratterizzata da una maggiore equivalenza;
- un più solido possesso di capacità comunicativo-relazionali;
- una più adeguata capacità di comunicare in lingua straniera, in particolare nella lingua inglese;
- un più solido processo degli strumenti logico-matematici e scientifici;
- la conoscenza e la capacità di utilizzo delle nuove tecnologie, in particolare delle tecnologie informatiche e dell'automazione;
- conoscenze e competenze nelle discipline tecnologico-tecniche con una particolare enfasi sugli aspetti unificanti le diverse tecnologie.

“

LE REALTÀ
PRODUTTIVE
E DI LAVORO,
SOPRATTUTTO
QUELLE
CARATTERIZZATE
DA MAGGIORE
DINAMICITÀ
E CAMBIAMENTO,
CONTESTANO
I LIVELLI DI
SPECIALIZZAZIONE
CHE
CARATTERIZZANO
GLI ATTUALI
INDIRIZZI
DI ISTRUZIONE
TECNICA

”

Tali esigenze emergono dalle trasformazioni in atto nei processi produttivi dovuti allo sviluppo e alla maggiore complessità di tutte le tecnologie e, soprattutto, all'introduzione dei sistemi informatici in tutti i processi di progettazione, produzione e controllo di ogni area/settore tecnologico.

Le nuove professioni si caratterizzano con un crescente spessore di imprevedibilità di contenuti e di metodi dovuti al sempre maggiore intreccio di tecnologie di maggiore complessità; ciò rende sempre più difficile la formazione, nell'ambito della scuola secondaria, di figure professionali intermedie con ambiti di conoscenze complete e definite.

Si modifica e si amplia la gamma dei ruoli professionali del tecnico intermedio:

- i conduttori di processi produttivi, a seguito dell'introduzione dell'automazione, si caratterizzano con professionalità che comportano, oltre il possesso di competenze tecniche, anche di competenze logico-organizzative;
- la progettazione, l'installazione e la manutenzione richiedono figure di elevato livello specialistico che si può conseguire con formazione successiva al diploma, in corsi di istruzione e formazione tecnica superiore o in corsi universitari;
- emerge l'esigenza di nuove figure professionali con competenze tecnologico-tecniche su sistemi (*hardware* e *software*), in grado di rispondere alle esigenze di utilizzatori finali di tali sistemi e quindi capaci di svolgere il ruolo di integratori di tecnologie e funzioni diverse;
- tutti i tecnici devono aver acquisito competenze sui nuovi metodi e linguaggi della tecnologia sia nella progettazione e nell'analisi dei sistemi tecnici, sia nell'automazione e controllo dei processi produttivi.

“

I NUOVI TECNICI
DOVRANNO
PERTANTO
POSSEDERE
SOLIDI STRUMENTI
DI BASE
E UNA GRANDE
ATTITUDINE
AD APPRENDERE
SUL LAVORO
E NON
SEMPLICEMENTE
UN BAGAGLIO
DI CONOSCENZE
COMPLETO
E SISTEMATICO IN
UN DETERMINATO
SETTORE

”

I nuovi tecnici dovranno pertanto possedere solidi strumenti di base e una grande attitudine ad apprendere sul lavoro e non semplicemente un bagaglio di conoscenze completo e sistematico in un determinato settore.

La cultura scientifica e tecnologica

Le scienze e le tecnologie non si identificano semplicemente attraverso un complesso di conoscenze, ma rappresentano culture che hanno pari dignità rispetto ad altre. La cultura scientifica e la cultura tecnologica si identificano, pertanto, come il patrimonio delle conoscenze ed esperienze acquisite tramite lo studio nel campo dei saperi relativi alle scienze e alle tecnologie.

Per definire un nuovo modello di formazione tecnica è necessario riconsiderare sia la struttura della conoscenza scientifica e della conoscenza tecnologica, sia il nuovo rapporto che si determina tra le due culture.

Le discipline scientifiche sono prevalentemente dirette allo studio dei modelli generali di spiegazione dei fenomeni scientifici.

Le discipline tecnologiche sono invece prevalentemente dirette alla ricerca di soluzioni di problemi pratici.

Il nuovo rapporto tra scienza e tecnologia richiede una forte continuità sia sul piano dei contenuti, sia su quello dei metodi. Tale continuità porta a una sovrapposizione delle finalità delle due discipline in quanto:

- le discipline scientifiche debbono anche sviluppare le capacità di applicare i modelli alla soluzione di problemi reali;
- le discipline tecnologiche devono sviluppare anche l'analisi e la ricerca di modelli più generali.

Sul piano dei contenuti:

- le discipline scientifiche devono occuparsi non solo del mondo naturale, ma anche di quello artificiale;
- le discipline tecnologiche devono anche introdurre gli elementi di teoria generale necessari per l'analisi, la comprensione e l'approfondimento delle varie aree tecnologiche.

Le discipline di studio vengono pertanto ad acquisire una struttura intrinsecamente scientifico-tecnologica.

Le diverse tecnologie, che rappresentano un insieme molto articolato, presentano elementi unificanti sia sul piano dei contenuti, sia su quello metodologico che possono essere individuati:

- identificando alcuni paradigmi di base attorno ai quali aggregare i contenuti;
- ricercando una impostazione unitaria sul piano metodologico con l'utilizzo di strumenti e metodi simili, quali i metodi sistematici di progettazione, la simulazione come strumento di analisi, l'uso degli strumenti informatici nel calcolo e nel disegno.

Gli studenti e le famiglie

Lo sviluppo e l'evoluzione dell'istruzione tecnica e le caratteristiche dei processi di innovazione che hanno contraddistinto il suo cammino, non hanno sempre portato alla consapevolezza da parte dei docenti della scuola media inferiore, delle famiglie e degli studenti che i percorsi di istruzione tecnica di nuovo ordinamento e i percorsi sperimentali sono corsi di livello alto, rispetto a quelli del precedente ordinamento, e richiedono livelli di preparazione di base, capacità e motivazione equivalenti, anche se

“
IL NUOVO
RAPPORTO
TRA SCIENZA
E TECNOLOGIA
RICHIEDE
UNA FORTE
CONTINUITÀ
SIA SUL PIANO
DEI CONTENUTI,
SIA SU QUELLO
DEI METODI

”

di diversa tipologia rispetto a quelle dei corsi liceali. La mancanza di tale consapevolezza ha portato a una sottovalutazione della valenza formativa di tali corsi e a un graduale spostamento dei giovani verso i corsi liceali, ritenuti più idonei a fornire una preparazione culturale caratterizzata da maggiore completezza e polivalenza, per una realtà socio-economica contraddistinta da dinamiche di cambiamento più rapide.

La popolazione scolastica degli istituti tecnici, come emerge anche dalle indagini sulle caratteristiche dei giovani che si iscrivono a un istituto tecnico, è meno omogenea di quella dei licei sia dal punto di vista della preparazione iniziale, sia da quello delle motivazioni.

Le aspettative dei giovani che si iscrivono a un istituto tecnico sono anch'esse molto diversificate:

- i giovani con buone capacità e livelli significativi di motivazione per le discipline tecnologiche si aspettano una preparazione di livello alto che consenta loro l'accesso a studi superiori e/o universitari in ambiti scientifici, tecnologici, economico-giuridici;
- altri giovani si aspettano dall'istituto tecnico ciò che ha sempre generalmente dato: un corso teorico-pratico in grado di fornire forti livelli di professionalità intermedia;
- altri, al contrario, si aspettano di trovare una scuola con caratteristiche tecnico-professionali che non richieda loro troppo impegno.

“

LA POPOLAZIONE SCOLASTICA DEGLI ISTITUTI TECNICI, COME EMERGE ANCHE DALLE INDAGINI SULLE CARATTERISTICHE DEI GIOVANI CHE SI ISCRIVONO A UN ISTITUTO TECNICO, È MENO OMOGENEA DI QUELLA DEI LICEI

”

I livelli di formazione più alta richiesta dalle realtà socio-economiche, sono condizionati da una preparazione iniziale di livello modesto rispetto al passato e dalla diminuzione della motivazione allo studio per corsi sempre più impegnativi per conseguire una forte professionalità in ambito tecnologico.

La tendenza crescente alla prosecuzione degli studi è un altro elemento che determina uno spostamento verso il canale dei licei che, negli ultimi anni, evidenzia, in misura sempre maggiore, problemi analoghi a quelli degli istituti tecnici relativamente alla preparazione in ingresso, alla disponibilità e alla motivazione allo studio.

Anche le famiglie, soprattutto per fattori di immagine e di *status*, privilegiano percorsi di tipo liceale tradizionale a percorsi più innovativi di formazione tecnologica, quali il liceo scientifico tecnologico o i nuovi percorsi di istruzione tecnica.

Si pone pertanto la necessità di ripensare il modello attuale di istruzione tecnica per progettare nuovi percorsi formativi in grado di offrire contemporaneamente:

- un'alta immagine culturale;
- un potenziale formativo che nasca dall'integrazione fra scienza e tecnologia;

- una solida base per il proseguimento degli studi in ambito scientifico, tecnologico, economico;
- una moderna formazione per entrare nelle nuove realtà di lavoro.

Le caratteristiche di un nuovo modello di formazione in ambito scientifico-tecnologico-tecnico

Le attuali realtà socio-economiche e le dinamiche che le caratterizzano devono rappresentare il punto di riferimento per il ripensamento e la progettazione di nuovi percorsi formativi nel settore scientifico-tecnologico, tecnologico-tecnico ed economico.

Tali percorsi devono portare i giovani, nell'ambito della scuola secondaria superiore, al conseguimento di professionalità medio-alte per rispondere alle richieste dei sistemi produttivi e dei servizi che si caratterizzano per:

- apertura mentale;
- capacità di lettura e di analisi degli scenari evolutivi delle realtà socio-economiche;
- competenze culturali poliedriche;
- capacità di analisi dei processi tecnologici, dei sistemi economici, dei servizi tecnologici e del terziario avanzato.

Le competenze culturali delle diverse tipologie di professionalità si caratterizzano per diversi spessori delle culture che rappresentano il comune patrimonio di formazione delle figure professionali di livello medio-alto:

- umanistica;
- artistica;
- storico-sociale;
- scientifica;
- tecnologica;
- ideativo-creativa;
- economico-giuridica.

I percorsi nel settore scientifico-tecnologico e tecnologico-tecnico si caratterizzano per un più ampio spazio di cultura scientifica e tecnologica rispetto alle altre culture e, analogamente, i percorsi del settore economico si caratterizzano per un più ampio spazio dato alla cultura economico-giuridica rispetto alle altre culture.

Approfondendo l'analisi delle competenze dei percorsi nel settore scientifico-tecnologico e tecnologico-tecnico, con particolare attenzione a quelle delle discipline che si caratterizzano con una forte integrazione tra aspetti

“

LE ATTUALI
REALTÀ SOCIO-
ECONOMICHE
E LE DINAMICHE
CHE LE
CARATTERIZZANO
DEVONO
RAPPRESENTARE
IL PUNTO DI
RIFERIMENTO PER
IL RIPENSAMENTO
E LA
PROGETTAZIONE
DI NUOVI
PERCORSI
FORMATIVI
NEL SETTORE
SCIENTIFICO-
TECNOLOGICO,
TECNOLOGICO-
TECNICO
ED ECONOMICO

”

scientifici e tecnologici, si può pervenire all'individuazione di alcuni paradigmi di base attorno ai quali aggregare i contenuti e precisamente:

- energia;
- automazione;
- informazione;
- ideazione.

Con riferimento a questi paradigmi si possono individuare i linguaggi che caratterizzano la cultura scientifico-tecnologico-tecnica:

- il linguaggio tecnologico-tecnico dall'interazione tra energia e automazione;
- il linguaggio informatico-multimediale dall'interazione tra automazione e informazione;
- il linguaggio creativo dall'interazione tra informazione e ideazione;

ai quali si aggiungono gli altri linguaggi della cultura, trasversali ai diversi settori:

- linguaggio verbale e scritto in lingua italiana e straniera;
- linguaggio logico-matematico;
- linguaggio scientifico;
- linguaggio figurativo.

“

LA NUOVA IMPOSTAZIONE DELLA CULTURA SCIENTIFICO-TECNOLOGICO-TECNICA VA RICERCATA ANCHE NEL VERSANTE METODOLOGICO CON L'UTILIZZO DI STRUMENTI E METODI SIMILI PER L'APPROCCIO ALLE DIVERSE TECNOLOGIE

”

Nell'ambito dei paradigmi di riferimento della cultura scientifico-tecnologico-tecnica si possono individuare i nuclei fondanti che possono consentire di perseguire sia l'obiettivo della trasversalità di alcune competenze di base, sia l'acquisizione di competenze generative di altre in specifici ambiti operativi, indirizzi/settori.

La nuova impostazione della cultura scientifico-tecnologico-tecnica va ricercata anche nel versante metodologico con l'utilizzo di strumenti e metodi simili per l'approccio alle diverse tecnologie:

- l'uso degli strumenti informatici;
- la simulazione come strumento di analisi;
- la modellizzazione come metodologia di studio-ricerca;
- i metodi sistematici di progettazione;

e con un approccio in grado di integrare gli aspetti di analisi e di elaborazione critica con modalità di approfondimento logico, per comprendere concetti, relazioni tra concetti e teorie che non possono essere acquisite solo a livello intuitivo, ma con attività di:

- laboratorio;
- progettazione;
- gestione di processi;
- alternanza scuola-lavoro.

Tali metodologie dovranno, inoltre, essere coerentemente orientate a sviluppare negli studenti spirito di iniziativa, creatività, senso di responsabilità nel fare scelte e assumere decisioni, flessibilità e atteggiamenti positivi nei confronti del cambiamento.

In questo modello di formazione è, pertanto, centrale garantire la maturazione di competenze durature che consentono:

- una moderna formazione per entrare nel mondo del lavoro;
- rientri formativi per l'apprendimento durante tutta la vita;
- la prosecuzione degli studi in corsi di istruzione e formazione tecnica superiore;
- la prosecuzione degli studi a livello universitario.

I sempre più alti livelli di professionalità richiesti comportano un sistematico collegamento tra formazione in ambito scientifico-tecnologico-tecnico, formazione tecnica superiore, università e centri di ricerca scientifica e tecnologica applicata, in particolare, ai nuovi materiali e ai nuovi processi. È inoltre opportuno promuovere e stimolare lo sviluppo dei laboratori di analisi e controllo qualità degli attuali istituti tecnici industriali che, oltre a costituire uno strumento di efficace collegamento con le realtà produttive e le problematiche tecnologico-tecniche dei processi di produzione, possono rappresentare un canale di collaborazione-interazione con la ricerca applicata sui prodotti e sui processi.

“

TALI
METODOLOGIE
DOVRANNO,
INOLTRE, ESSERE
COERENTEMENTE
ORIENTATE
A SVILUPPARE
NEGLI STUDENTI
SPIRITO
DI INIZIATIVA,
CREATIVITÀ,
SENSO DI
RESPONSABILITÀ
NEL FARE SCELTE
E ASSUMERE
DECISIONI

”

I numeri dell'istruzione tecnica

di NATALE RUSSO¹

INTRODUZIONE E CENNI METODOLOGICI

La competizione internazionale sempre più agguerrita pone in primo piano la competitività quale elemento di sopravvivenza delle economie dei Paesi industrializzati. In questo scenario risulta fondamentale per il Paese disporre di un'istruzione tecnica non solo capace di formare tecnici in grado di contribuire all'innovazione dei prodotti e dei processi, ma anche di incidere sulla cultura tecnologica in generale.

Da tempo si discute sulla capacità del sistema scolastico di recepire, compiutamente e col necessario anticipo, lo sviluppo dei fabbisogni professionali del mondo produttivo. Specialmente nel campo delle applicazioni ad alto contenuto tecnologico, nel quale, all'altissimo grado di «volatilità» delle competenze professionali specifiche – generato dal progresso tecnologico e di globalizzazione – in generale corrispondono percorsi formativi ad indirizzo fortemente specialistico. Ciò nonostante, gli istituti tecnici, insieme ai professionali, sono il bacino naturale al quale le imprese fanno riferimento in relazione alle esigenze di risorse umane qualificate ed è quindi evidente come e quanto la qualità dell'istruzione tecnica si rifletta sull'intero sistema produttivo, particolarmente riguardo ai processi di trasferimento e applicazione di tecnologie innovative.

Nel seguito, attraverso le serie storiche, viene prima analizzata l'evoluzione degli alunni dell'istruzione tecnica, nel quadro più generale dell'istruzione secondaria di secondo grado, per poi passare ad un approfondimento degli ultimi cinque anni. L'obiettivo è di fornire una chiave di lettura di quello che è realmente accaduto «sul campo» ed un utile supporto per ulteriori approfondimenti. I dati utilizzati per le elaborazioni provengono da diverse fonti:

“

GLI ISTITUTI
TECNICI,
INSIEME AI
PROFESSIONALI,
SONO IL BACINO
NATURALE
AL QUALE LE
IMPRESE FANNO
RIFERIMENTO
IN RELAZIONE
ALLE ESIGENZE DI
RISORSE UMANE
QUALIFICATE

”

1. Esperto del Ministero della Pubblica Istruzione.

- Ufficio studi MPI;
- pubblicazioni ufficiali del MPI;
- *data warehouse* (DW) MPI;
- rilevazioni Istat.

Va pure detto preliminarmente che il tipo stesso dei dati disponibili ha posto dei limiti alle possibili elaborazioni (per esempio la disaggregazione per tipo di istituto è possibile solo a partire dal 2000-2001), ma vi è anche una questione di carattere metodologico, riguardante l'estensione temporale necessaria per una corretta lettura dei fenomeni e delle tendenze in atto. Nel nostro caso, anche per i limiti di ordine pratico accennati, si è scelto di presentare come sfondo alcuni dati relativi agli ultimi 40 anni, per procedere poi ad analisi successive sulla base delle serie storiche dal 1997 al 2005. Un ulteriore approfondimento, rappresentato dalle elaborazioni sui dati relativi alla sola istruzione tecnica dal 2000-2001 al 2005-2006, scorporati per tipo di istituto e comprendenti anche le scuole non statali, fornisce indicazioni anche sugli alunni di nazionalità non italiana.

Sulla base del quadro complessivo delineato, in prima battuta può rilevarsi che il numero degli alunni dell'istruzione tecnica, considerando il periodo 1997-2005, ha avuto un decremento di 61.823 unità in valore assoluto. Per contro, se si considera soltanto il periodo 2000-2005 e si tiene conto delle scuole non statali, lo scenario cambia e si registra un incremento di 14.225 alunni.

Altra importante considerazione riguarda gli alunni di nazionalità non italiana, il cui numero è rapidamente cresciuto, passati da 6.501 a 30.722 nello stesso periodo.

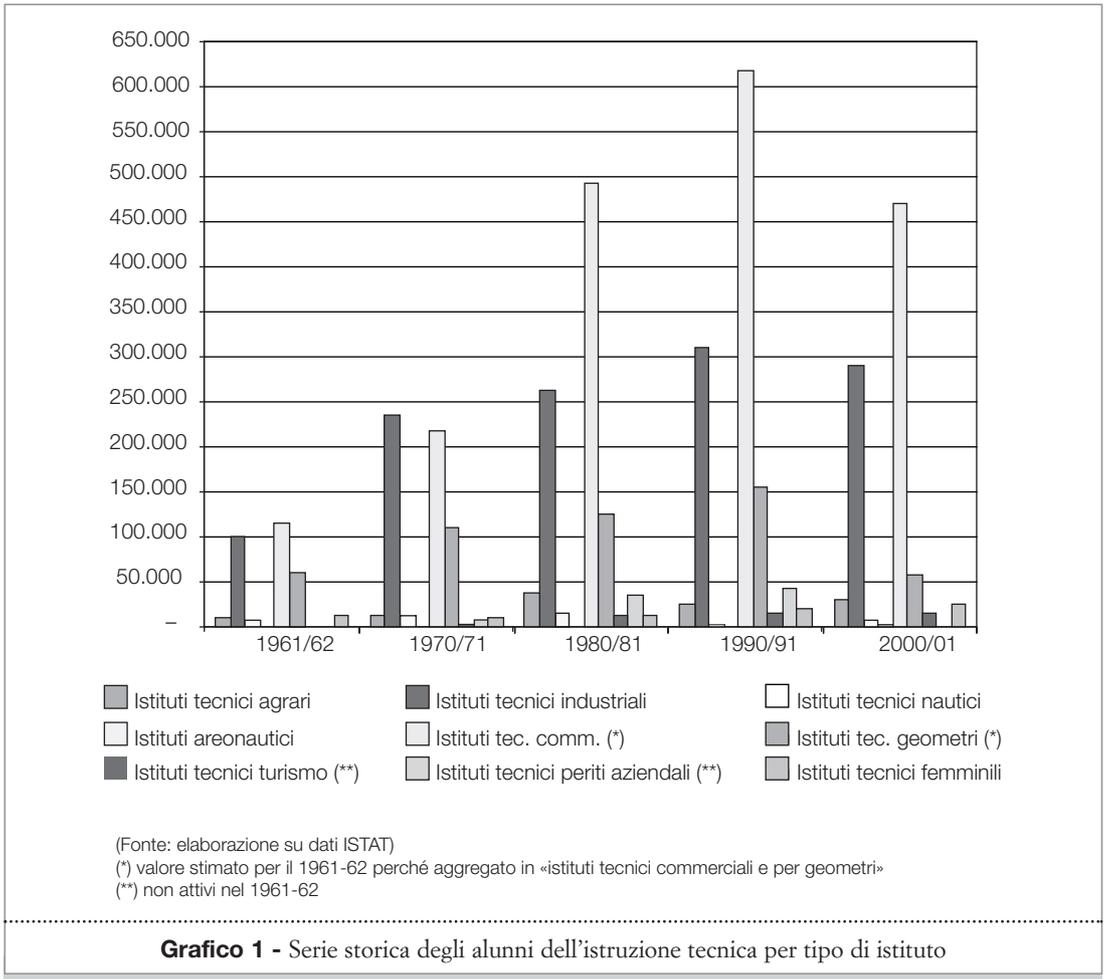
In ultimo, per dare un quadro sintetico delle previsioni di assunzioni da parte delle imprese, vengono presentate alcune elaborazioni effettuate sugli ultimi dati rilevati dal sistema informativo Excelsior. In questo approfondimento si rileva che per il 2006 le richieste delle imprese riguardano maggiormente personale diplomato con un fabbisogno di 207.140 unità, pari a circa il 30% del totale delle assunzioni previste (695.770). Di queste, le professioni tecniche rappresentano l'11,5% e possono essere quantificate in circa 80.000 unità.

“

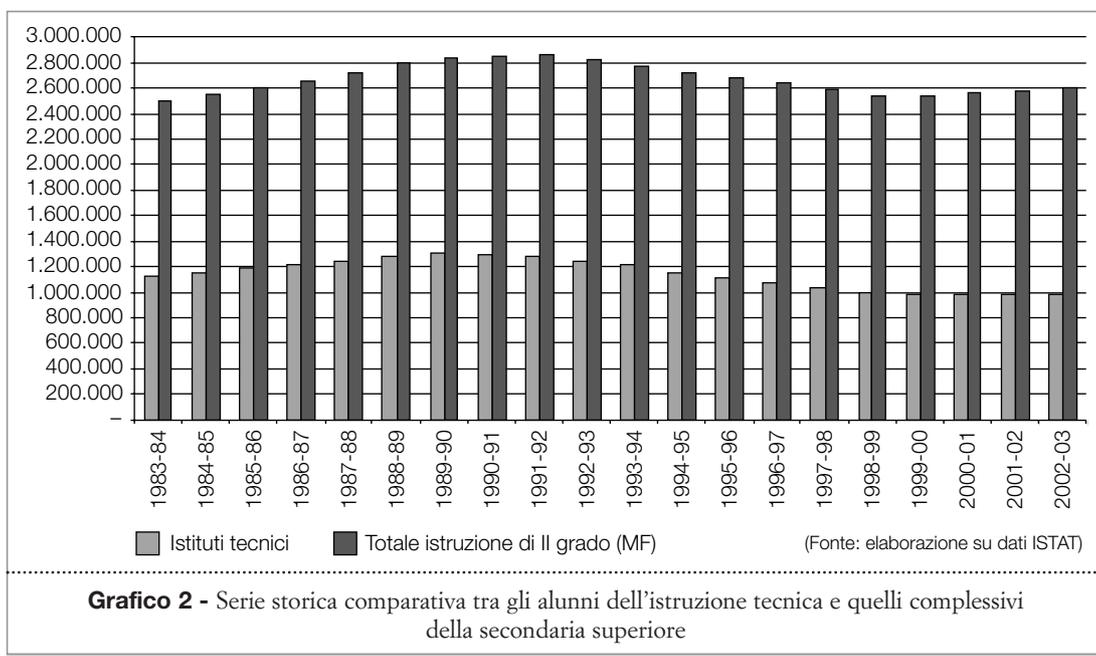
SULLA BASE
DEL QUADRO
COMPLESSIVO
DELINEATO,
IN PRIMA BATTUTA
PUÒ RILEVARSI
CHE IL NUMERO
DEGLI ALUNNI
DELL'ISTRUZIONE
TECNICA,
CONSIDERANDO
IL PERIODO
1997-2005,
HA AVUTO
UN DECREMENTO
DI 61.823 UNITÀ
IN VALORE
ASSOLUTO

”

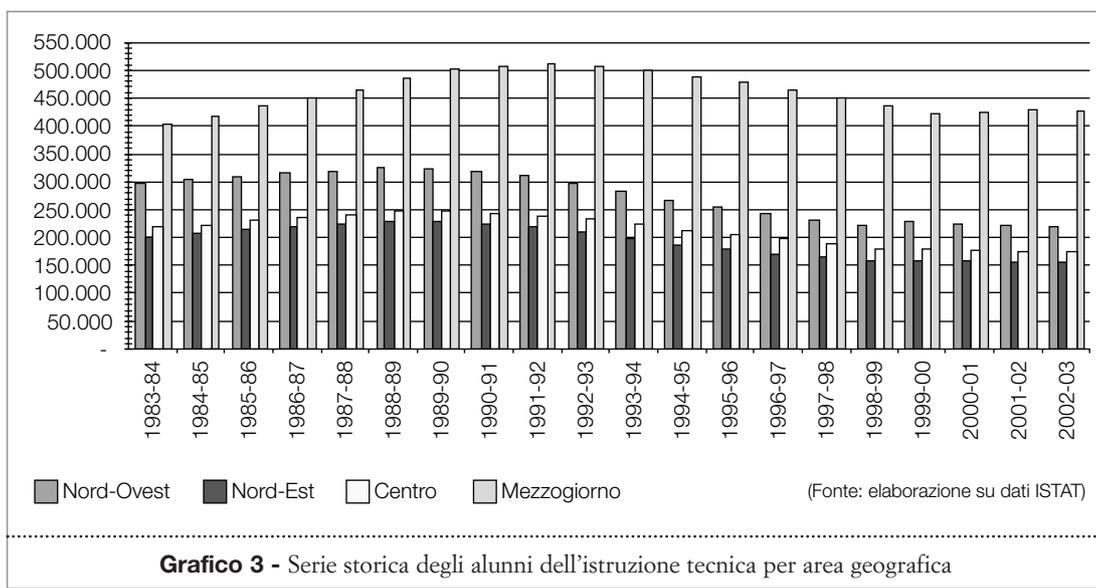
I DATI DI CONTESTO 1961-2001



Il grafico precedente evidenzia l'andamento degli alunni dei vari istituti dell'istruzione tecnica nell'arco temporale che va dal 1961-1962 al 2000-2001. Si rileva che fino al 1990-1991, punto di crescita massimo, tutti i tipi di istituto registrano un incremento degli alunni. Nel successivo decennio si ha un repentino decremento che maggiormente interessa, per numero di unità, i tecnici commerciali, i tecnici per geometri, i tecnici industriali. Tengono i tecnici per il turismo.

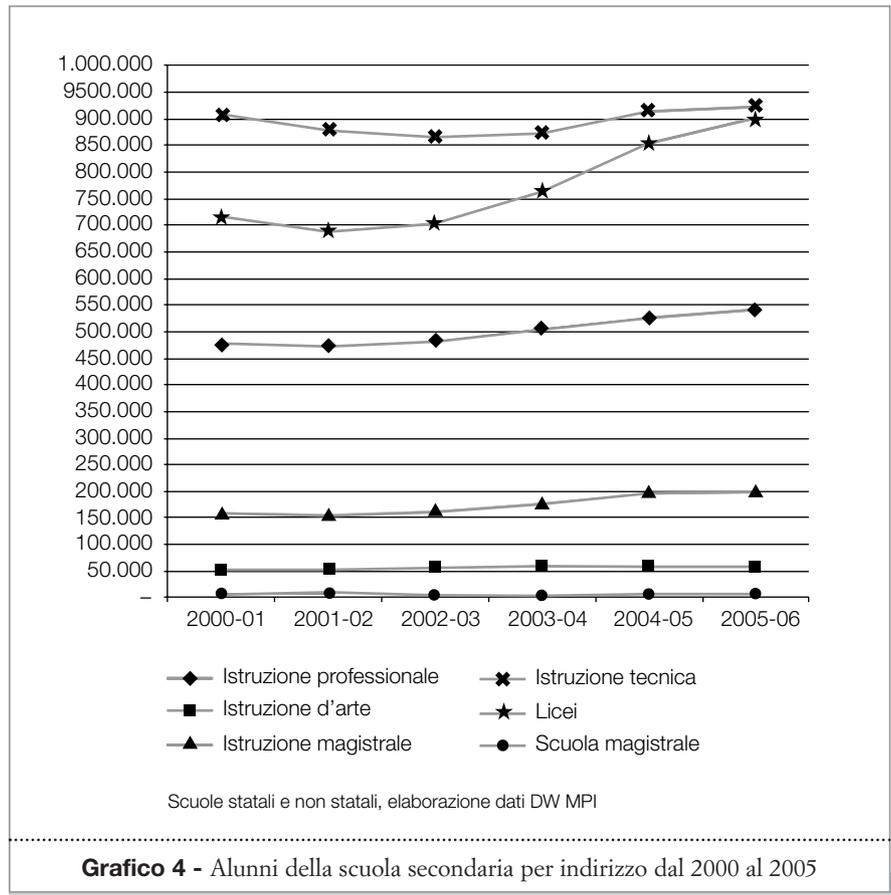


Nel grafico precedente viene riportato l'andamento degli alunni dell'istruzione tecnica in confronto con quello dell'istruzione di secondo grado nel suo complesso. Il confronto conferma la criticità del decennio 1990-2000, sia riguardo all'istruzione tecnica che all'istruzione di secondo grado nel suo complesso. A partire dal 2000 la secondaria di secondo grado presenta una ripresa, mentre la tecnica continua a scendere.

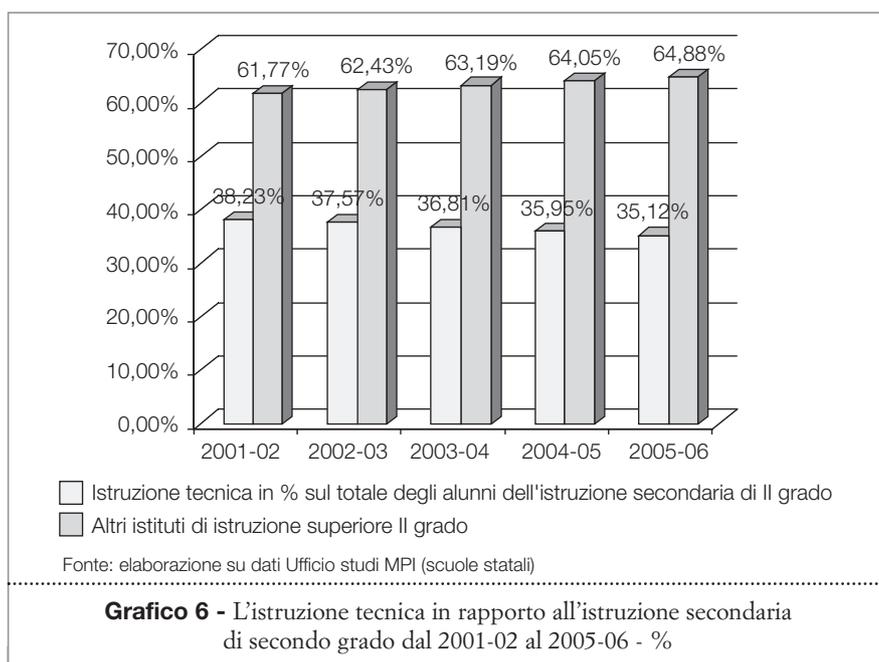
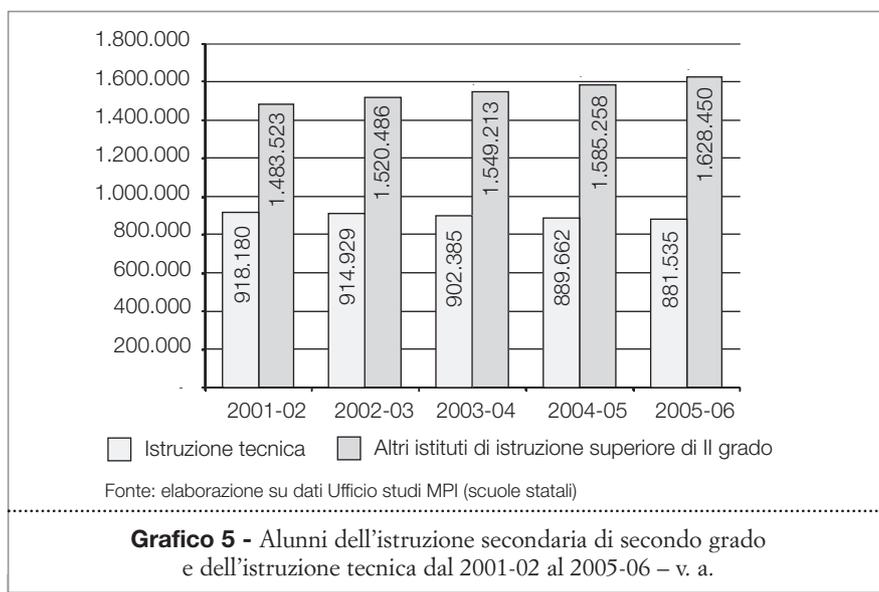


Il grafico 3 rappresenta un ulteriore approfondimento della dinamica degli alunni dell'istruzione tecnica dal 1983 al 2002, in relazione agli ambiti geografici di riferimento statistico. Anche qui vengono evidenziate le criticità degli anni Novanta con in più l'indicazione che il decremento ha interessato per ultimo il Nord-Ovest.

GLI ALUNNI DELL'ISTRUZIONE TECNICA NEGLI ANNI 2000

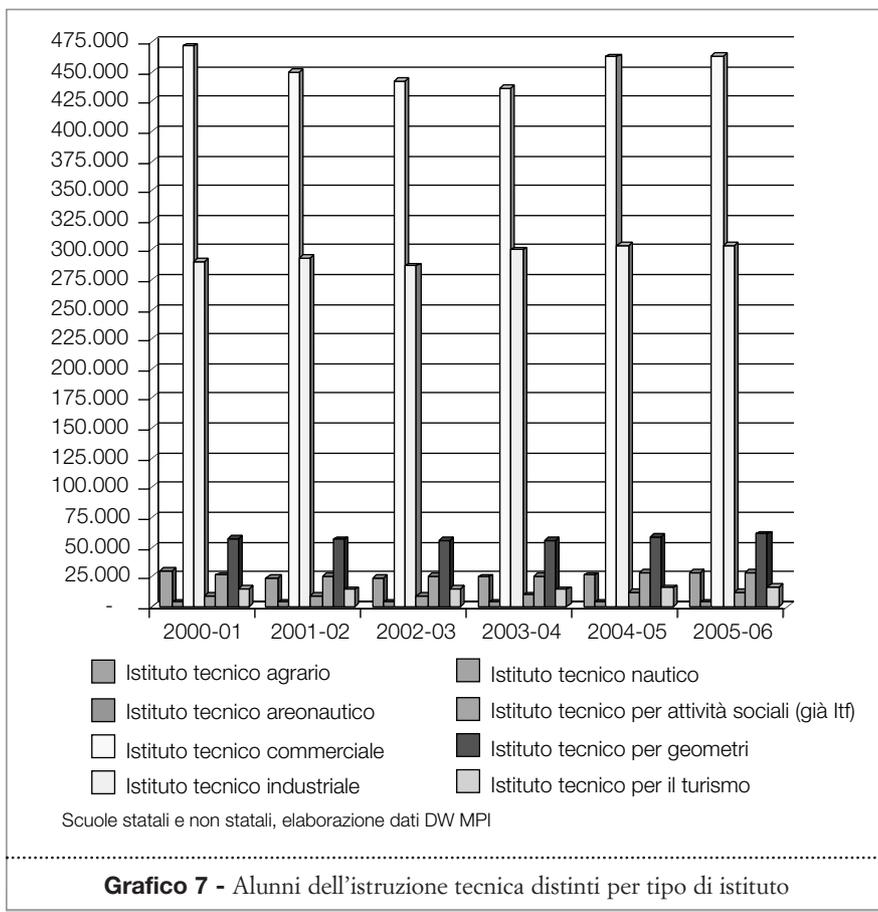


La composizione dell'istruzione secondaria superiore per indirizzo di studi, dopo una flessione generale tra il 2001 e il 2003, mostra un progressivo aumento degli alunni dei licei, una leggera ripresa dell'istruzione tecnica e professionale, insieme ad una sostanziale tenuta degli altri istituti.

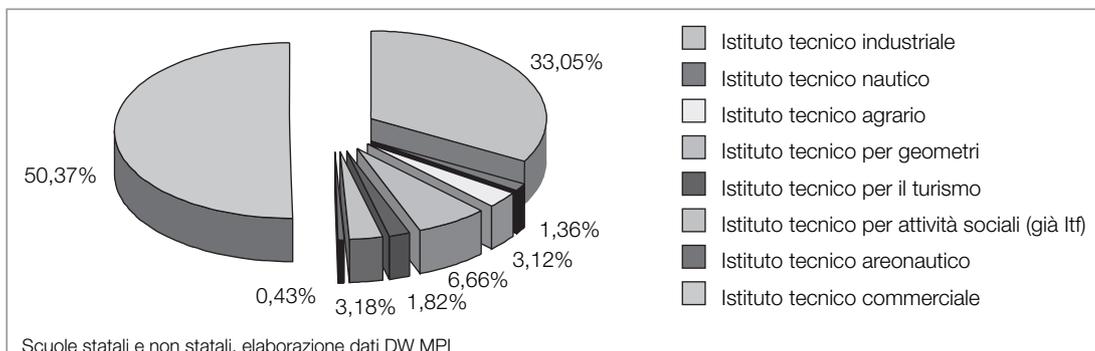


I due grafici precedenti danno un quadro comparativo tra gli alunni dell'istruzione tecnica e dell'istruzione superiore di secondo grado in termini assoluti e percentuali. Si rileva una crescita costante dell'istruzione di secondo grado e un decremento di quella tecnica. In particolare nel 2000-2001 su 100 alunni della secondaria superiore 38 alunni sono della tecnica, nel 2005-2006 diventano 35.

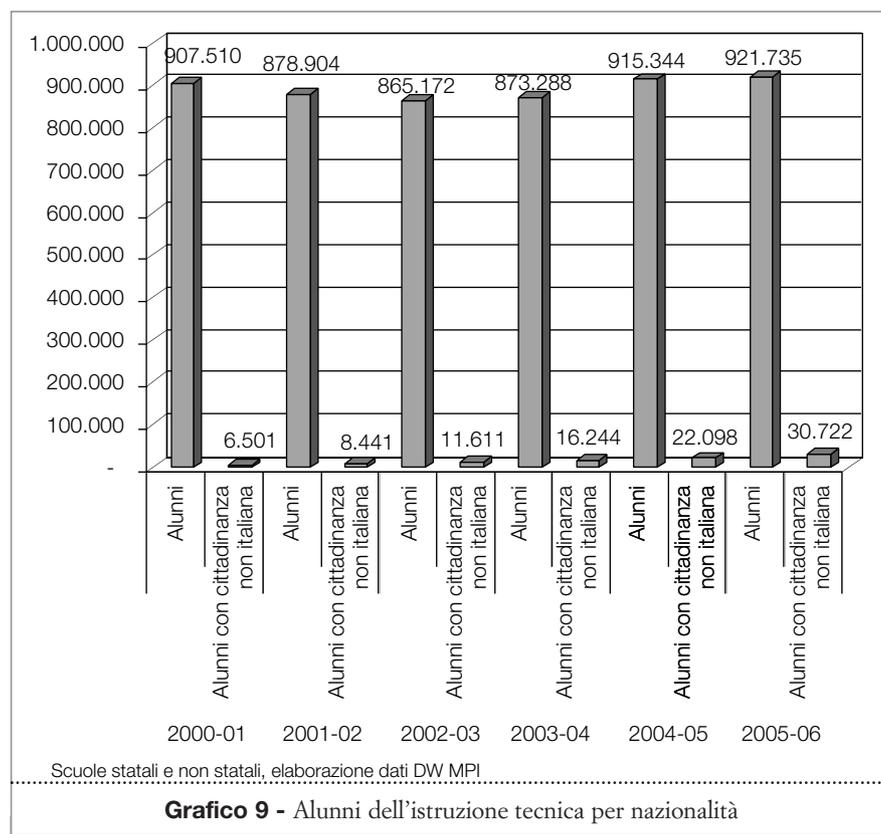
“
 LA
 DISTRIBUZIONE
 DEGLI ALUNNI
 PER TIPO
 DI ISTITUTO
 EVIDENZIA
 ANALOGA
 TENDENZA
 PER GLI ISTITUTI
 COMMERCIALI,
 INDUSTRIALI
 E GEOMETRI
 CHE, DOPO
 UNA FLESSIONE
 TRA IL 2001
 E IL 2003,
 PRESENTANO UNA
 CERTA RIPRESA
 ”



La distribuzione degli alunni per tipo di istituto evidenzia analoga tendenza per gli istituti commerciali, industriali e geometri che, dopo una flessione tra il 2001 e il 2003, presentano una certa ripresa. Negli altri istituti si registra la stessa tendenza ma con variazioni più modeste.



In questo grafico è rappresentata la composizione percentuale degli alunni dell'istruzione tecnica in base al tipo di istituto, comprendendo anche le scuole non statali. La maggiore affluenza interessa i commerciali (50,37%), seguiti dagli industriali (33,05%) e dagli altri tipi di istituto.

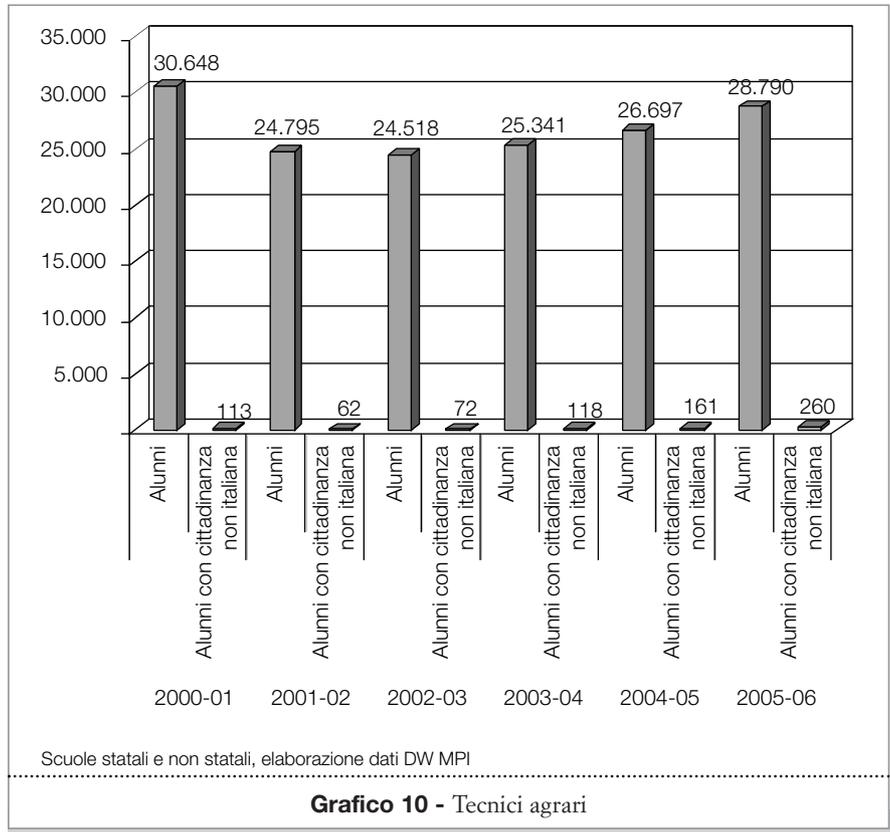


Il grafico evidenzia un minimo di affluenza in corrispondenza dell'anno 2002-2003 con una modesta crescita progressiva fino al 2006. Diverso è l'andamento del numero di alunni con nazionalità non italiana che aumenta mediamente di quasi 5 volte passando dallo 0,72% del 2000-2001 al 3,33% del 2005-2006.

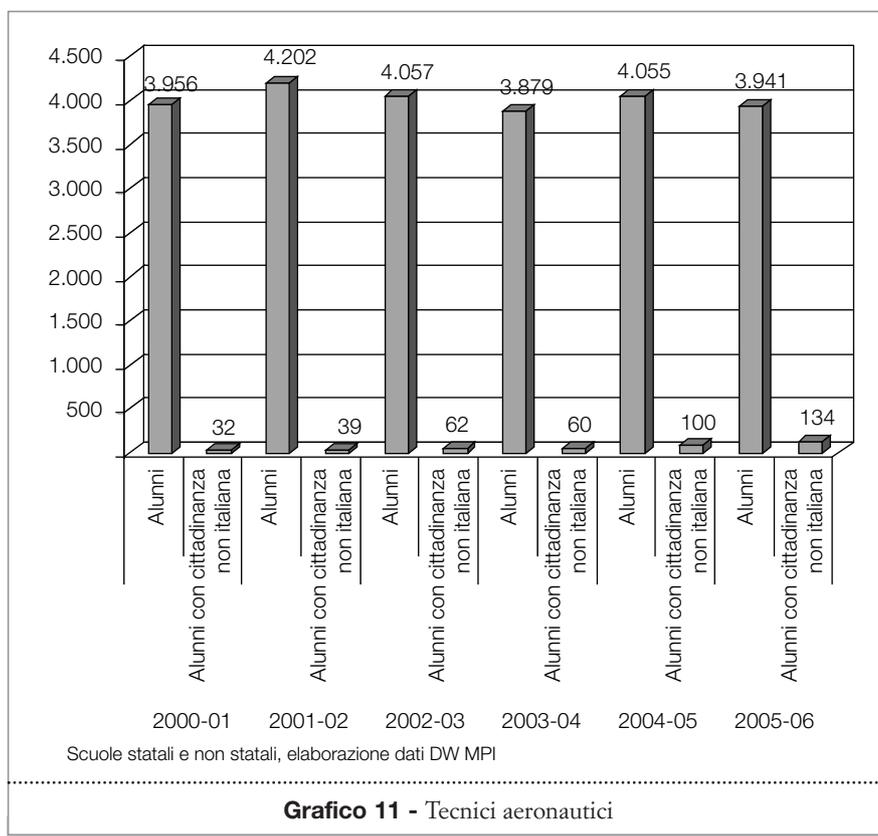
“
 DIVERSO
 È L'ANDAMENTO
 DEL NUMERO
 DI ALUNNI
 CON NAZIONALITÀ
 NON ITALIANA
 CHE AUMENTA
 MEDIAMENTE
 DI QUASI 5 VOLTE
 ”

L'ISTRUZIONE TECNICA DAL 2000 AL 2005 – DATI PER TIPO DI ISTITUTO

Nei grafici che seguono viene illustrata nel dettaglio la situazione dei vari indirizzi dell'istruzione tecnica.



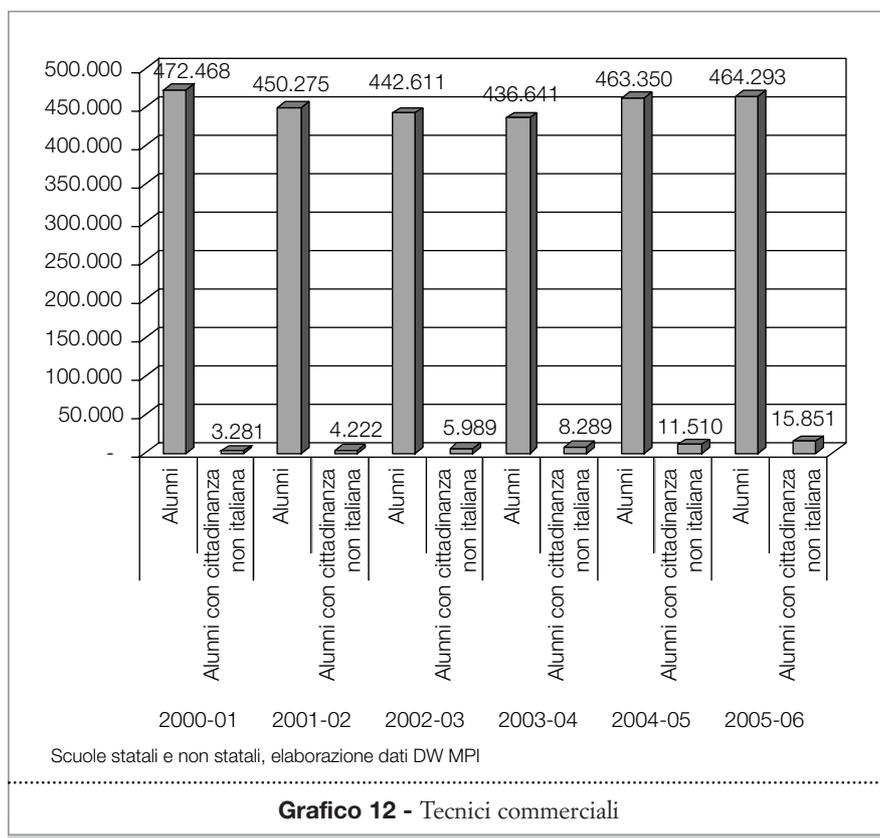
Il grafico evidenzia una consistente flessione nel 2001-2003, che interessa anche gli allievi di nazionalità non italiana, la successiva crescita costante non compensa il precedente decremento ed il saldo negativo nel 2005-2006 consiste in 1.858 unità.



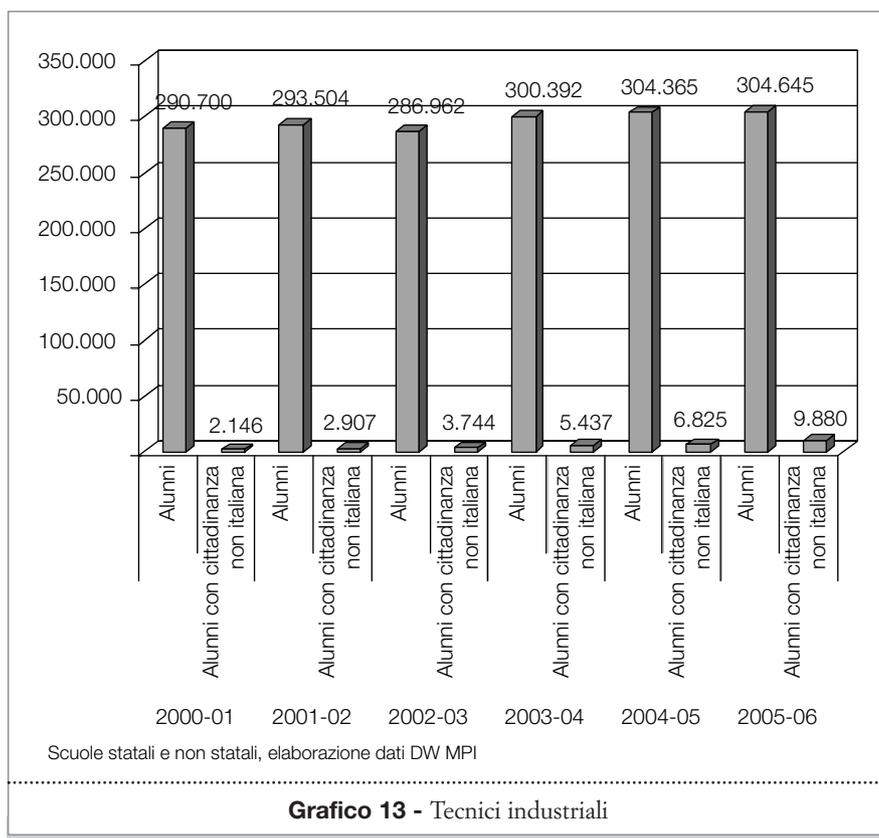
Il tecnico aeronautico presenta un andamento oscillante di lieve entità intorno a poche centinaia di frequentanti in più e in meno nel corso del quinquennio. Si presenta quindi sostanzialmente stabile.

“
 IL TECNICO
 AERONAUTICO
 PRESENTA
 UN ANDAMENTO
 OSCILLANTE
 DI LIEVE ENTITÀ
 INTORNO A
 POCHE CENTINAIA
 DI FREQUENTANTI
 IN PIÙ E IN MENO
 NEL CORSO DEL
 QUINQUENNIO
 ”

“
 COME
 PER IL TECNICO
 AGRARIO, ANCHE
 IL COMMERCIALE
 PRESENTA
 UNA VISTOSA
 FLESSIONE
 NEL 2002-2003,
 PARI A CIRCA
 30.000 ALLIEVI
 ”



Come per il tecnico agrario, anche il commerciale presenta una vistosa flessione nel 2002-2003, pari a circa 30.000 allievi. Il progressivo aumento negli anni successivi porta nel 2005-2006 ad un saldo negativo di 8.175 unità. In controtendenza il dato relativo al numero degli allievi di nazionalità non italiana che, analogamente ai tecnici agrari, passando con continuità da 3.281 nel 2000-2001 a 15.851 nel 2005-2006, risulta quasi quintuplicato. È da rilevare che il numero massimo degli allievi di nazionalità non italiana è nei tecnici commerciali.

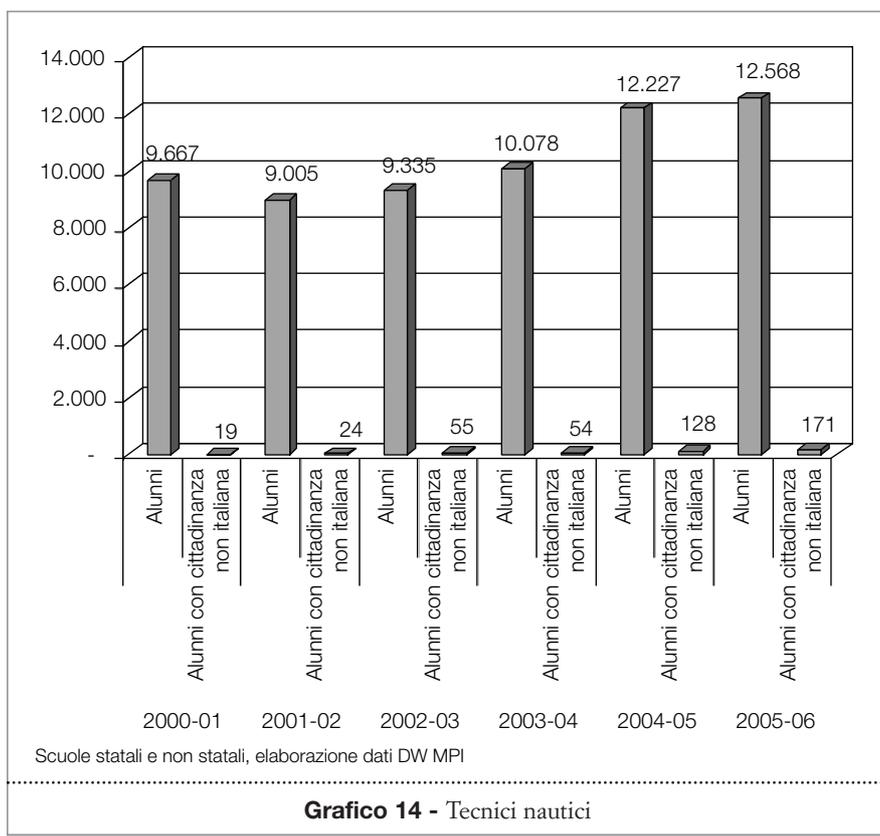


Anche per i tecnici industriali il 2002-2003 è il punto di minimo storico. La flessione di 3.738 unità, modesta rispetto al 2000-2001, diventa più consistente se il dato viene riferito al 2001-2002, anno di massima frequenza, cioè pari a 6.542 unità. In ogni caso la crescita costante degli anni successivi porta ad un saldo positivo di 13.945 nel 2005-2006. Per gli allievi di nazionalità non italiana viene confermata la tendenza ad un aumento costante vicino al quintuplo.

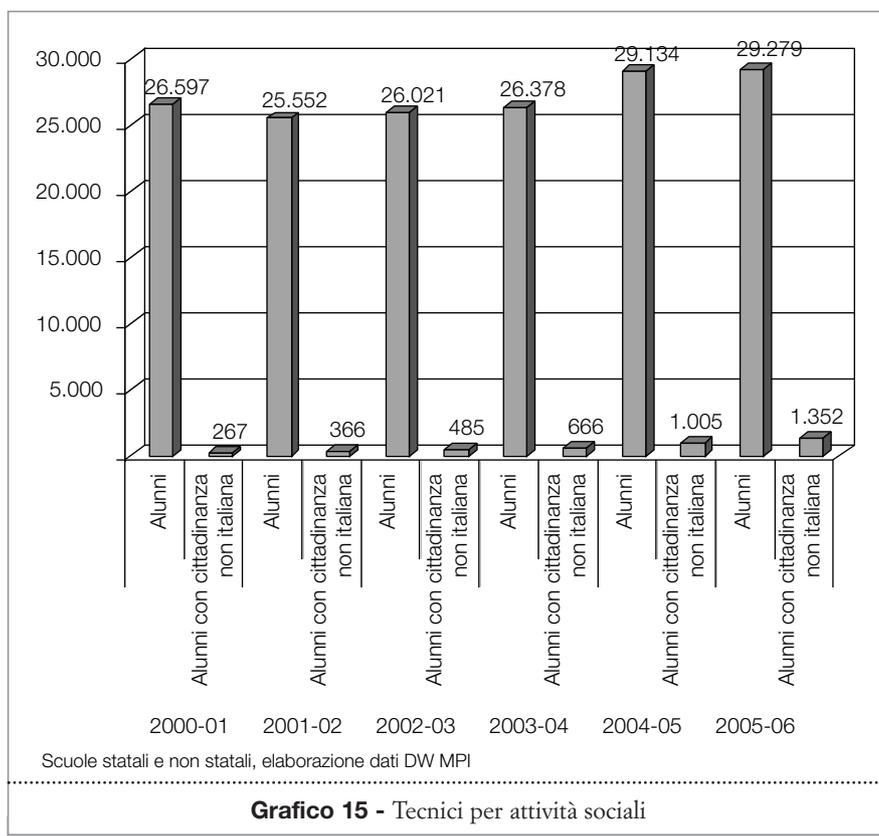
“
ANCHE
PER I TECNICI
INDUSTRIALI
IL 2002-2003
È IL PUNTO DI
MINIMO STORICO

”

“
 PER I TECNICI
 NAUTICI L'ANNO
 DI MINIMO
 STORICO È IL
 2001-2002
 ”



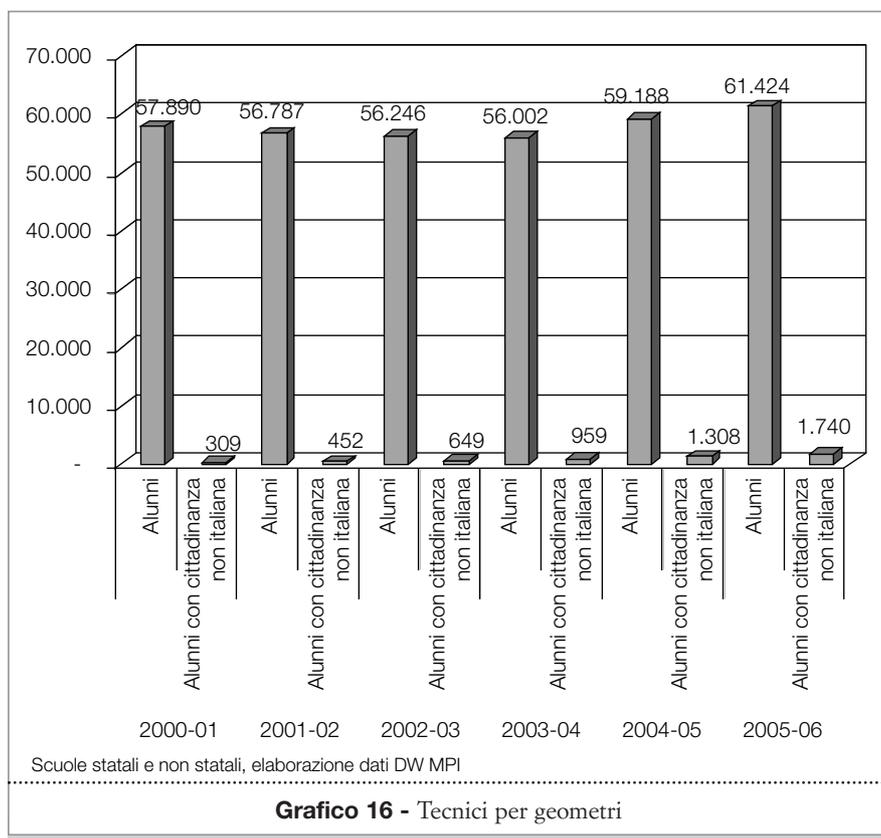
Per i tecnici nautici l'anno di minimo storico è il 2001-2002, sia pure con una flessione di sole 662 unità. La crescita negli anni successivi porta ad un saldo positivo di 2.901 unità. Riguardo agli allievi di nazionalità non italiana, pur trattandosi di piccoli numeri, va rilevato che il numero degli allievi nel 2005-2006 risulta maggiore di 9 volte rispetto a quello del 2000-2001.



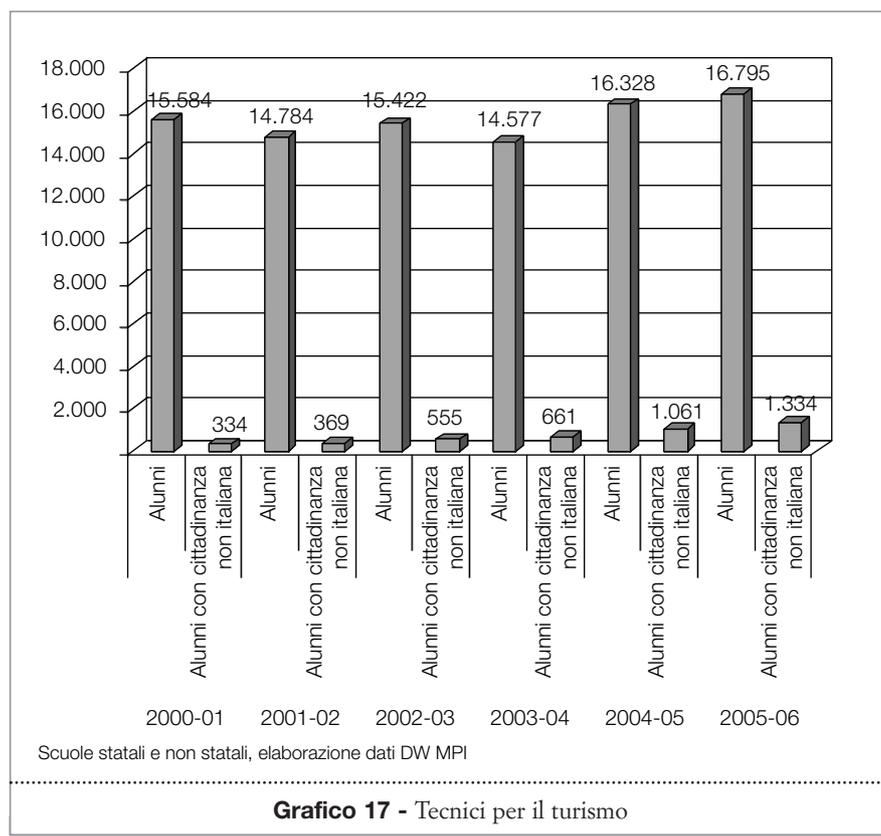
Il trend degli istituti per attività sociali può considerarsi in crescita costante, escludendo una flessione nel 2001-2002 pari a 1.045 unità. Per effetto della successiva crescita costante si arriva ad un saldo positivo di 2.682 unità nel 2005-2006. Per gli allievi di nazionalità non italiana viene confermata la tendenza ad un aumento costante vicino al quintuplo.

“
 IL TREND
 DEGLI ISTITUTI
 PER ATTIVITÀ
 SOCIALI PUÒ
 CONSIDERARSI
 IN CRESCITA
 COSTANTE

”



La flessione nei tecnici per geometri va dal 2001-2002 al 2003-2004, con un decremento massimo di 1.888 unità, la crescita costante nei due anni successivi porta ad un saldo positivo di 3.534 unità. La frequenza degli allievi con nazionalità non italiana non presenta flessioni e aumenta costantemente di oltre 5 volte.

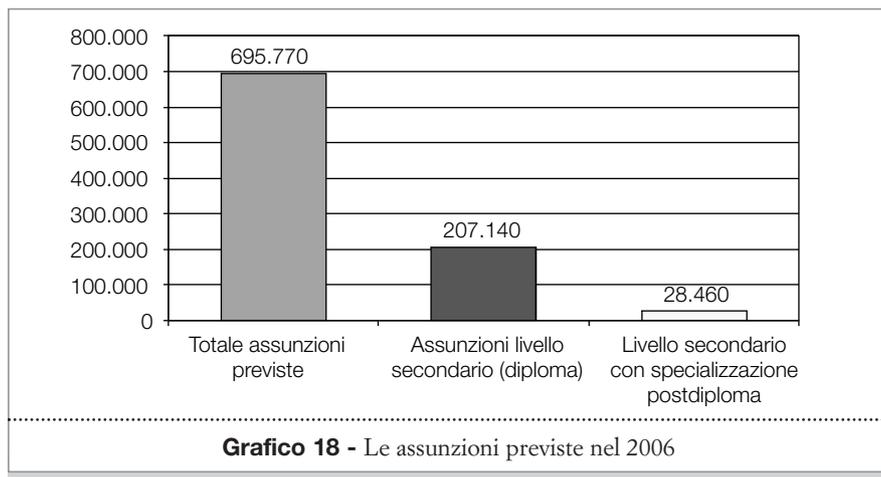


I tecnici per il turismo hanno una flessione massima nel 2001-2002 di circa 800 unità, si registra poi una crescita nel 2002-2003 e una regressione nel 2003-2004, più o meno delle medesime dimensioni. Il saldo finale positivo, a seguito della crescita degli ultimi due anni, è di 1.211 unità. In questo caso il numero degli alunni con nazionalità non italiana, in crescita costante, si è quasi quadruplicato.

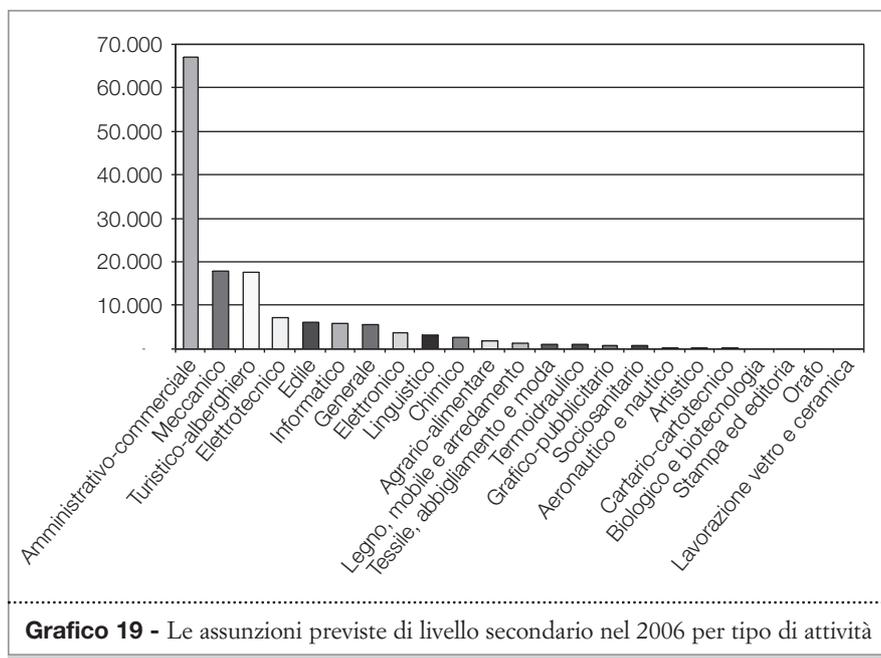
LE PREVISIONI DEL SISTEMA EXCELSIOR

Utilizzando i più recenti dati disponibili (previsioni 2006 ricavate dal sistema Excelsior di Unioncamere – Ministero del Lavoro), è stato possibile elaborare un quadro realistico delle prospettive di avviamento al lavoro del personale diplomato, compatibilmente con il tipo di aggregazione dei dati a volte non scorporabili per indirizzo di istruzione.

La situazione previsionale complessiva è rappresentata sinteticamente nei grafici che seguono:



“
 UTILIZZANDO
 I PIÙ RECENTI
 DATI DISPONIBILI È
 STATO POSSIBILE
 ELABORARE
 UN QUADRO
 REALISTICO DELLE
 PROSPETTIVE
 DI AVVIAMENTO
 AL LAVORO
 DEL PERSONALE
 DIPLOMATO
 ”



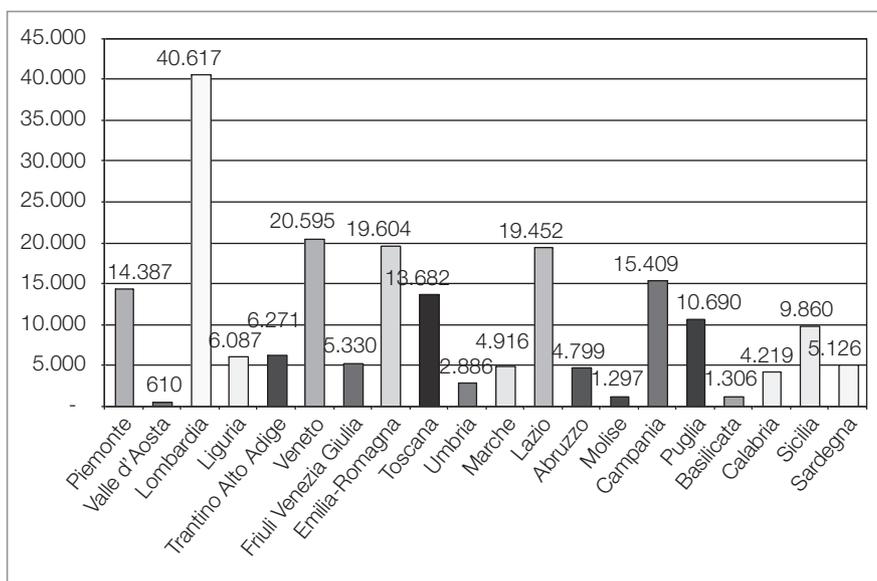


Grafico 20 - Le assunzioni previste di livello secondario nel 2006 per regione

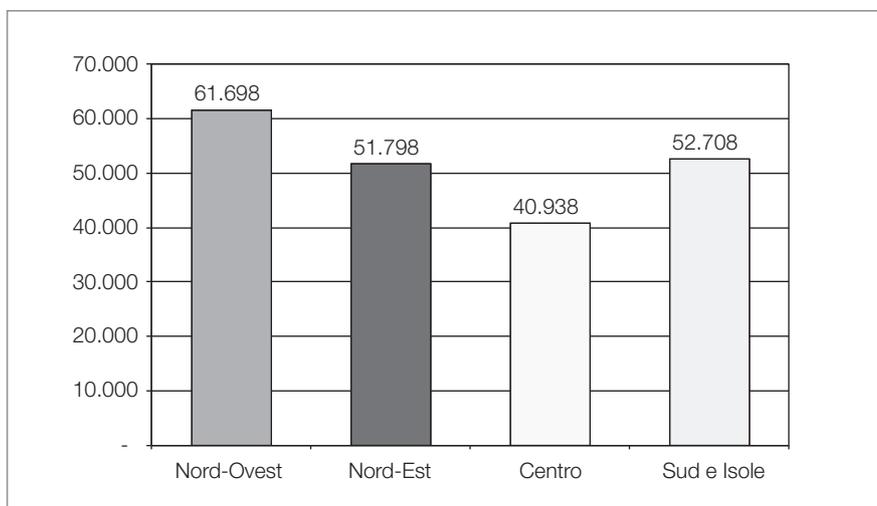
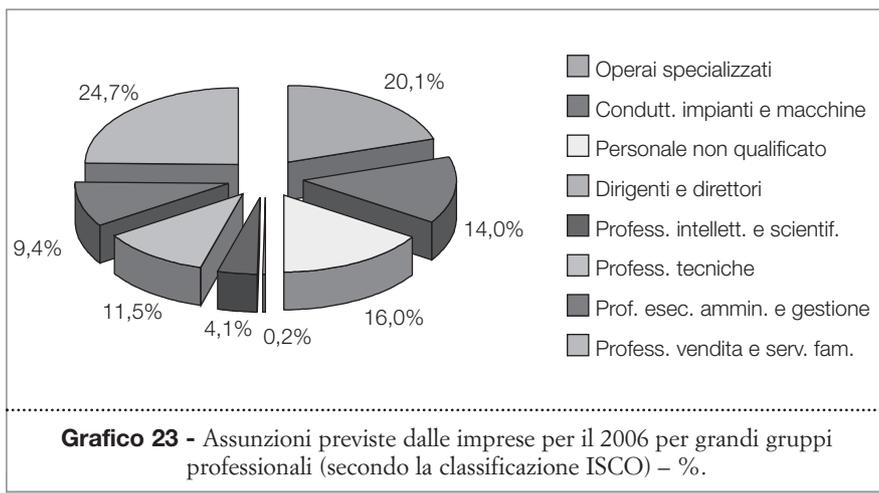
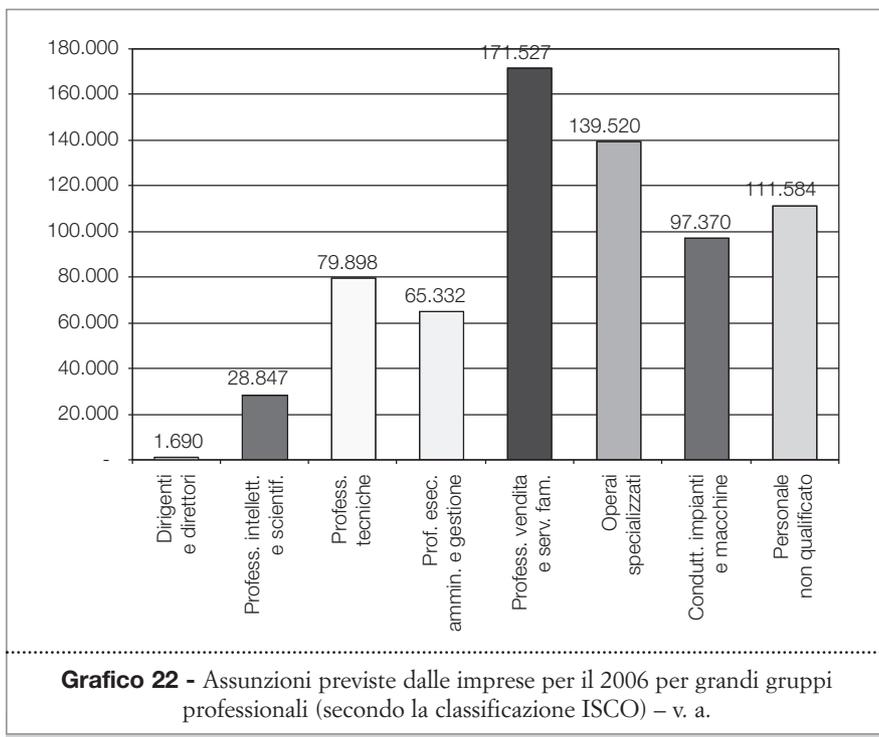
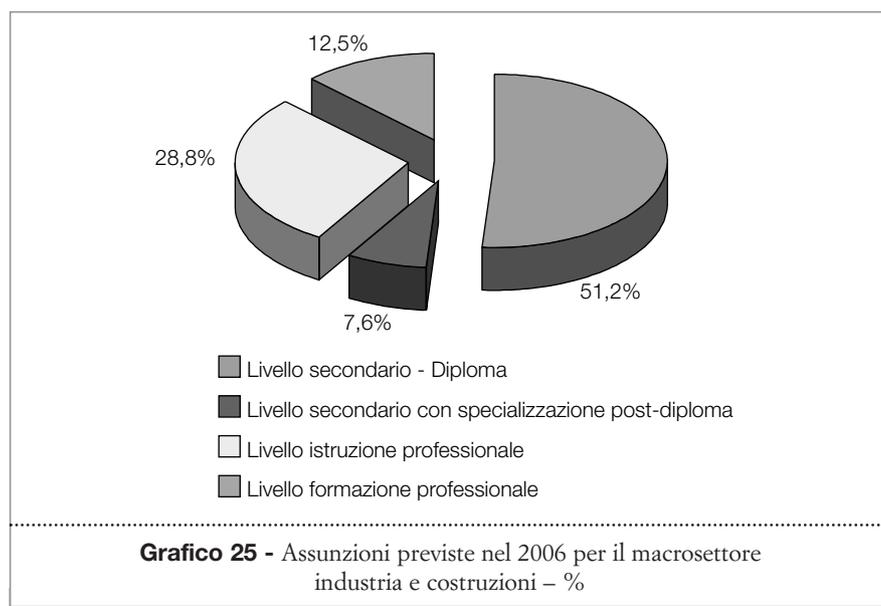
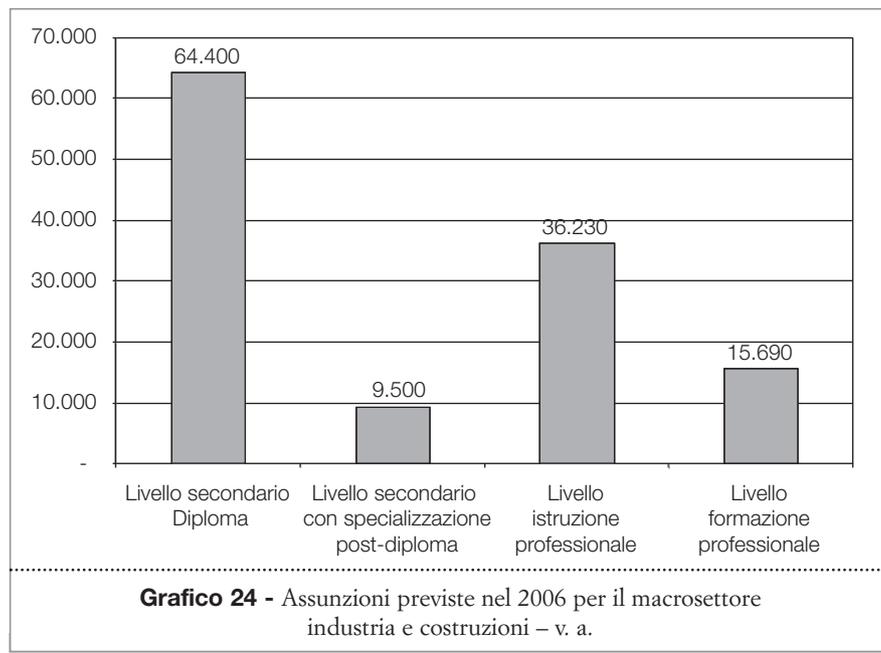


Grafico 21 - Le assunzioni previste di livello secondario nel 2006 per area geografica



I macro-settori rispetto ai quali fanno riferimento le assunzioni stimate sono l'industria in senso stretto e le costruzioni, ed i servizi. I grafici seguenti forniscono l'elaborazione dei dati scorporati per macrosettore, in valore assoluto ed in percentuale, escludendo dal «paniere» il livello universitario e della scuola dell'obbligo.

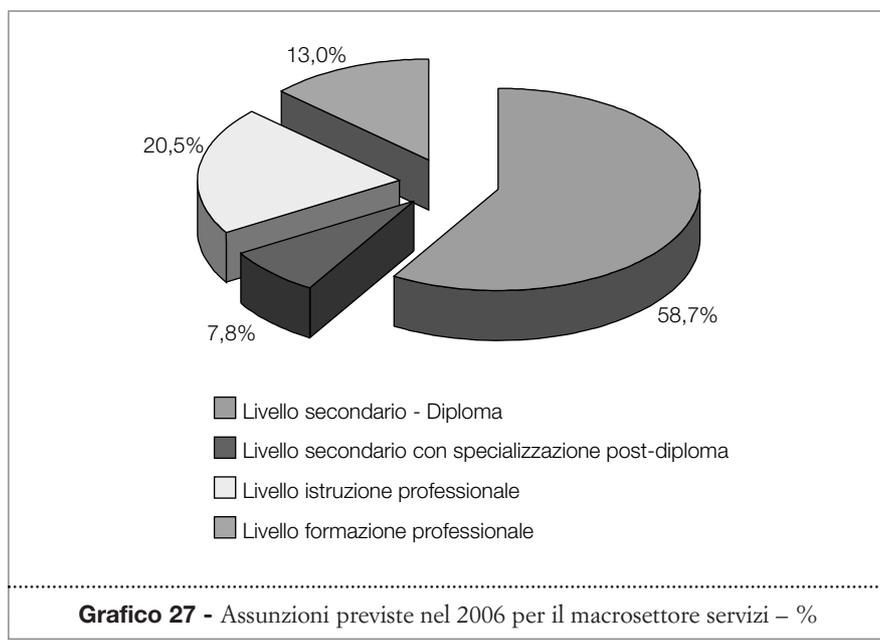
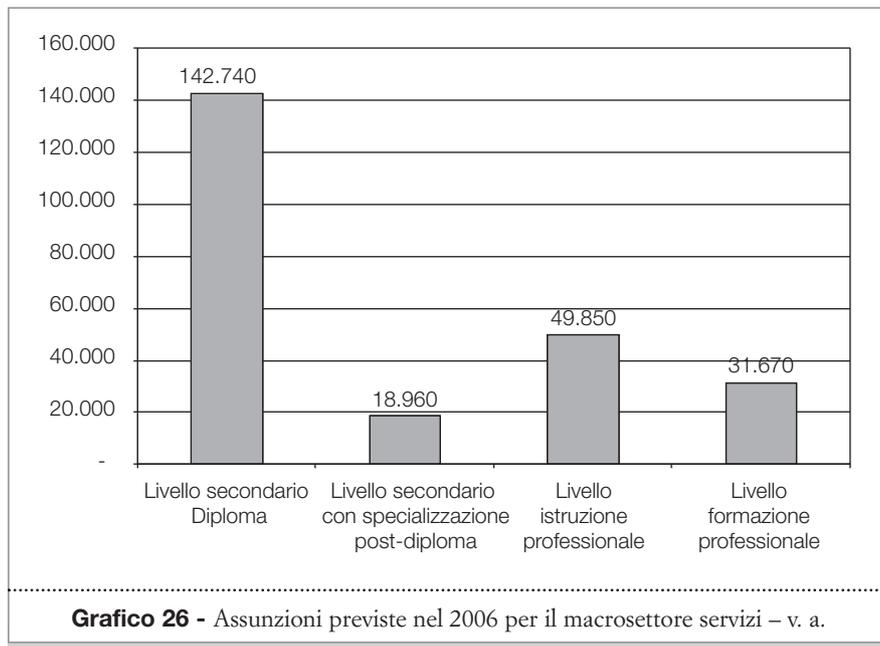
Industria e costruzioni



Per questo macrosettore sono previste 64.400 assunzioni di personale diplomato, che in termini percentuali rappresentano il 51,2 % del totale considerato.

Servizi

Per questo macrosettore sono previste 142.740 assunzioni di personale diplomato che, in termini percentuali, rappresentano il 58,7 % del totale considerato.



L'evoluzione dell'istruzione professionale

di ROSSELLA MENGUCCI¹ e ROSA ROMANO²

LE ORIGINI³

Fin dall'Unità d'Italia, industriali, movimento operaio e cattolico premono per accorciare le distanze tra scuola e lavoro, anche nell'ottica di offrire una formazione qualificata al servizio dei cittadini del Paese appena unificato.

All'epoca l'istruzione professionale, intesa nel senso generico di formazione finalizzata all'avviamento al lavoro, operava fuori dal sistema educativo; storicamente essa si può collegare alle vecchie scuole del lavoro, spesso nate come istituzioni di beneficenza che si svilupparono soprattutto attraverso lasciti privati o per iniziativa di istituzioni locali.

Fu la Legge Casati nel 1859 ad affiancare al tradizionale ginnasio le scuole tecniche, che videro la luce per iniziativa di diversi Ministeri (per esempio, quello dell'Agricoltura per le scuole agrarie, quello dell'Industria e del Commercio per le scuole industriali), con l'obiettivo di formare i tecnici di cui la società industriale aveva un crescente bisogno.

La riforma Gentile nel 1923 aprì una nuova fase con il varo degli istituti tecnici in sostituzione delle scuole tecniche e la creazione della scuola complementare, che divenne prima scuola di avviamento al lavoro, poi, con il Testo Unico n. 577 del 1928, scuola di avviamento professionale. Tuttavia, solo con la Legge del 15 giugno 1931 gli istituti tecnici, già dipendenti da diversi Ministeri a seconda del settore di riferimento, rientreranno nelle competenze del Ministero della Pubblica Istruzione, che li unificò dotan-

“
ALL'EPOCA
L'ISTRUZIONE
PROFESSIONALE,
INTESA NEL
SENSO GENERICO
DI FORMAZIONE
FINALIZZATA
ALL'AVVIAMENTO
AL LAVORO,
OPERAVA FUORI
DAL SISTEMA
EDUCATIVO
”

1. Esperta del Ministero della Pubblica Istruzione.

2. Dirigente scolastica dell'Istituto professionale «Sandro Pertini» di Crotone.

3. Un contributo importante per la stesura di questo lavoro è pervenuto da un gruppo di dirigenti scolastici e di professori che da anni si impegnano negli istituti professionali. Un particolare ringraziamento al Prof. Carlo Corridoni, «memoria storica» dell'istruzione professionale. La maggior parte delle informazioni derivano dalla consultazione della serie «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», in particolare dei volumi: *L'istruzione professionale. Una formazione per il futuro* (n. 49) *Istruzione e formazione professionale* (n. 33), *La scuola italiana negli anni Ottanta* (n. 36). I riferimenti normativi più antichi sono tratti dal volume di A. BENINTEDE e F. MELENDEZ, *Breve storia della scuola italiana*, Roma, 1998.

doli di programmi organici. In ogni caso, l'accesso all'università continuò a lungo ad essere consentito solo ai diplomati del liceo classico.

Il Regio Decreto del 21 settembre 1938, n. 2038, convertito nella Legge del 2 giugno 1939, n. 739, autorizzò il Governo a istituire – con Decreto del Capo dello Stato – scuole di istruzione tecnica con ordinamento speciale, che costituiscono il primo nucleo della futura istruzione professionale.

Per tutta la prima metà del Novecento si continuò a parlare di un'istruzione tecnico professionale parallela all'istruzione classica, senza identificare una precisa distinzione tra il significato dei due termini «*tecnico*» e «*professionale*». Si riservava, in generale, l'accezione di istruzione professionale a una formazione puramente esecutiva, legata ad un mestiere e appresa nella scuola di avviamento, costituita come un istituto a sé, con il duplice compito di completare l'istruzione primaria fino al quattordicesimo anno di età e di dare una generica formazione professionale nei vari settori: agrario, commerciale, industriale, artigiano, femminile, marinaro.

“

NEL SECONDO
DOPOGUERRA
L'ISTRUZIONE
PROFESSIONALE
COMINCIA AD
ACQUISIRE UNA
SUA FISIONOMIA
NEL SISTEMA
EDUCATIVO

”

GLI ANNI CINQUANTA E SESSANTA

Nel secondo dopoguerra l'istruzione professionale comincia ad acquisire una sua fisionomia nel sistema educativo: ormai erano evidenti i limiti dell'avviamento, altrettanto chiaro appariva che i settori tecnico e professionale erano complementari ma non identici, e cominciava a farsi strada la consapevolezza che un'istruzione professionale anticipata ad un'età anteriore ai quattordici anni era un assurdo pedagogico ed uno sperpero economico. Bisognerà, tuttavia, attendere il 1962 per l'unificazione della scuola media, la prima organica riforma scolastica del dopoguerra che offriva a tutti i ragazzi fino a quattordici anni di età identiche opportunità di istruzione.

Negli anni Cinquanta, il Ministero della Pubblica Istruzione, con singoli decreti del Presidente della Repubblica, fonda particolari scuole tecniche, aggiornate nei programmi e notevolmente dotate di attrezzature al fine di sostenere il decollo delle attività economiche e produttive del Paese.

Tali scuole vennero denominate «istituti professionali».

La prima formalizzazione delle qualifiche e dei profili professionali, con quadri orari e prove di esame, nasce con la Circolare Ministeriale n. 95 del 27 febbraio 1959, emanata dalla Direzione generale dell'istruzione tecnica. Nella circolare gli istituti professionali sono presentati come il risultato di una sperimentazione decennale con esiti positivi; essi sono configurati come «scuole destinate alla formazione professionale e umana di idonee maestranze» e sono organismi «dotati di una larga autonomia amministrativa e didattica e provvisti di quella elasticità che è necessaria ai fini della loro maggiore aderenza alle esigenze economico-sociali delle singole zone in cui essi vengono creati». I singoli profili corrispondono alla finalità di delineare «una preparazione di base contenuta entro i limiti di una qualificazione ben definita». Le qua-

lifiche sono determinate tenendo presenti «le nomenclature aziendali correnti e le classificazioni adottate dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale». Non manca l'attenzione al contesto europeo: infatti, «si è curata, in vista dell'attuazione del MEC e delle prevedibili richieste del mercato internazionale del lavoro, la corrispondenza delle qualifiche ai profili di mestiere tipo, concordati con il BIT (*Bureau International du Travail*)».

Nella pubblicazione allegata alla Circolare n. 95 sono riportati 100 profili professionali ripartiti in 14 settori. Nell'edizione dell'anno successivo i profili diventano 123 e i settori 20. Non ci sono programmi di insegnamenti comuni, che rimangono affidati alle scelte delle scuole. È un segnale interessante: gli interventi sull'istruzione professionale non richiedevano interventi legislativi del Parlamento, ma erano regolati da circolari e decreti ministeriali per rispondere con maggiore rapidità alle esigenze emergenti dal territorio e dal mondo produttivo.

A tal proposito, merita di essere sottolineata l'autonomia attribuita all'epoca agli istituti professionali dall'ordinamento scolastico. La creazione di ciascun istituto, dotato di personalità giuridica, era disposta con un Decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione, che ne individuava la sede e l'attività didattica al momento della nascita, con riferimenti espliciti alla tipologia dei corsi e alla loro durata, nonché alle discipline oggetto di insegnamento. Lo stesso Decreto Istitutivo prevedeva la possibilità di innovare i piani di studio mediante la facoltà, concessa ai singoli consigli di amministrazione degli istituti, di variare la qualità dell'offerta formativa, deliberando piani di attività annuali. Ai consigli di amministrazione erano attribuiti i poteri decisionali per la gestione, in taluni casi potevano procedere all'assunzione stessa del personale docente e non docente, nonché all'acquisto delle attrezzature necessarie per le esercitazioni degli allievi.

Il rapporto costante con il mondo del lavoro era assicurato – a livello formativo – dalla diffusa utilizzazione per gli insegnamenti tecnico-pratici di «esperti» che trasferivano nelle scuole la propria esperienza concreta di lavoro. Inoltre, nei consigli di amministrazione e nelle commissioni di esame erano coinvolti i rappresentanti delle forze produttive e gli imprenditori locali.

In questa fase di sviluppo degli istituti professionali le tipologie dei corsi sono numerosissime e strettamente legate alla struttura sociale e economica locale; il curriculum è prevalentemente finalizzato all'acquisizione di professionalità specifiche; la durata dei corsi è variabile dai due ai tre anni.

LE RIFORME DEGLI ANNI SETTANTA

Dalla fine degli anni Sessanta una serie di eventi normativi e organizzativi modificano l'impianto giuridico-amministrativo della scuola italiana, compresa l'istruzione professionale.

“

MERITA
DI ESSERE
SOTTOLINEATA
L'AUTONOMIA
ATTRIBUITA
ALL'EPOCA
AGLI ISTITUTI
PROFESSIONALI
DALLO
ORDINAMENTO
SCOLASTICO

”

Nel 1969 è varata la Legge n. 754 che istituisce i corsi postqualifica (prima 14, poi elevati a 23), che consentono agli alunni qualificati di proseguire gli studi fino al diploma di maturità (art. 3, Legge del 27 ottobre 1969, n. 754). Nello stesso anno sono pubblicati i programmi delle sezioni di qualifica che prevedono un generale rafforzamento culturale nei programmi e nei quadri orari.

Negli anni Settanta l'evoluzione dell'istruzione professionale è stata fortemente condizionata da un lato dalla nascita dell'ordinamento regionale, dall'altra dalla prolungata incertezza circa i lineamenti di una riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado.

In effetti, l'art. 117 della Costituzione del 1948 prevedeva tra le materie per cui le Regioni a statuto ordinario possono emanare norme legislative «l'istruzione professionale e artigiana». In sede di emanazione dei Decreti Attuativi dell'art.117, nel 1972 si fronteggiarono diverse interpretazioni della norma, alcune delle quali misero in discussione la sopravvivenza dell'ordinamento dell'istruzione professionale a livello statale. Alla fine, dall'originario dettato costituzionale si passò, in particolare con il D.P.R. 616/1977, ad un sistema in cui le attribuzioni regionali in materia di formazione professionale e di istruzione artigiana rimasero circoscritte alla formazione professionale, mentre restavano di competenza dello Stato i percorsi dell'istruzione professionale finalizzati al conseguimento di un titolo di studio.

La Legge Quadro nazionale sulla formazione professionale del 21 dicembre 1978, n. 845 dà il via, con delega alle Regioni, alla realizzazione di iniziative formative al di fuori dei percorsi e programmi statali. Le Regioni cominciano ad attuare attività di formazione professionale, organizzate direttamente dai centri di formazione professionale regionali, o da enti specifici sulla base di apposite convenzioni. Gli istituti professionali rimasero dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione e per oltre due lustri convissero con la gestione da parte delle Regioni dei corsi di formazione professionale di primo e di secondo livello.

Nel decennio delle riforme, il 1974 è per la scuola l'anno decisivo. I Decreti Delegati del 1974 rinnovano profondamente l'impianto giuridico-amministrativo della scuola italiana, riordinando, tra l'altro, lo stato giuridico del personale, fissando le regole per la sperimentazione delle innovazioni e introducendo nella scuola gli organi collegiali che segnano la fine dei consigli di amministrazione. Le categorie imprenditoriali si allontanano dagli organi di gestione degli istituti professionali.

La regolamentazione di carattere generale, uniformemente estesa a tutti gli ordini di scuole, in molti casi restrinse gli spazi operativi dell'istruzione professionale. Ad esempio, le disposizioni che fissavano il numero massimo e minimo di alunni per classe potevano determinare, per un verso, difficoltà nei reparti operativi e nei laboratori per le classi troppo numerose e, per altro verso, l'estinzione di sezioni di qualifica legate a specifiche richieste di produzioni locali, soddisfatte da un numero annuale ridotto di qualificati.

“

NEL DECENNIO
DELLE RIFORME,
IL 1974 È PER
LA SCUOLA
L'ANNO DECISIVO.
LE CATEGORIE
IMPRENDITORIALI
SI ALLONTANANO
DAGLI ORGANI
DI GESTIONE
DEGLI ISTITUTI
PROFESSIONALI

”

Per quanto riguarda la tipologia dei corsi e i contenuti formativi, essi sono rimasti pressoché identici per oltre vent'anni, salvo le novità introdotte attraverso la sperimentazione diffusa con il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419, che aprì la possibilità di proporre e realizzare, da parte degli organi collegiali dei singoli istituti o della stessa amministrazione centrale, progetti di innovazione dei curricula scolastici in coerenza con l'evoluzione sociale e economica del Paese.

Le proposte di sperimentazione pervenute dagli istituti professionali nei primi anni Ottanta, però, oscillavano fra due diversi orientamenti, che mettevano a repentaglio l'identità stessa dell'istruzione professionale. Da una parte la richiesta di corsi estremamente specializzanti, legati per lo più ad esigenze locali, tendevano a inflazionare la tipologia dei titoli dell'ordinamento professionale almeno nella fascia di qualifica triennale; dall'altra l'ipotesi di corsi quinquennali con curricula affini a quelli dell'istruzione tecnica. Nel primo caso, il rischio era di appiattire i corsi dell'istruzione professionale su finalità prevalentemente addestrative e di specializzazione; nell'altro di stravolgere la fisionomia di questo ordine di studi, caratterizzato da un ciclo corto (corsi di qualifica), che offriva ai giovani interessati ad un rapido accesso nel mondo del lavoro gli strumenti culturali e professionali indispensabili, garantendo, al tempo stesso, le competenze necessarie per continuare gli studi.

“
IL «PROGETTO
'92» IN POCHI
ANNI PORTA
ALLA COMPLETA
RIORGANIZZAZIONE
DEI PERCORSI
FORMATIVI
DELL'ISTRUZIONE
PROFESSIONALE
”

IL PROGETTO '92

Nell'a.s. 1988-1989 è avviato il piano nazionale di sperimentazione assistita «Progetto '92» che, in pochi anni, porta alla completa riorganizzazione dei percorsi formativi dell'istruzione professionale.

I corsi triennali di qualifica degli istituti professionali sono riorganizzati in un biennio unitario e in un monoennio professionalizzante. Sono varati nuovi programmi, cambia il curriculum e l'orario di insegnamento dei vari corsi, si comprimono gli insegnamenti specialistici e si potenziano quelli culturali, umanistici e scientifici. Dopo il triennio si prevede la possibilità di giungere al diploma professionale attraverso percorsi innovativi e flessibili, predisposti in collaborazione con le Regioni e con il mondo produttivo (la cd. «area di professionalizzazione»).

Il nuovo ordinamento degli istituti professionali entra in vigore dall'a.s. 1995-1996. Il D.M. del 24 aprile 1992⁴, con le indicazioni relative ai «Programmi ed orari di insegnamento dei corsi di qualifica», delinea la struttura generale dei corsi, la ripartizione degli insegnamenti in apposite aree (comune, d'indirizzo e di approfondimento), i programmi e gli orari relativi agli insegnamenti dell'area comune e le modalità di utilizzo dell'a-

4. Pubblicato nel S.O. n. 77 alla Gazzetta Ufficiale n. 117 del 21/05/1992.

rea di approfondimento⁵. Il numero delle qualifiche è drasticamente ridotto: da circa 150 scendono a 18, più due per il settore sanitario; a queste si aggiungono 10 indirizzi di corsi atipici.

Il D.M. del 15 aprile 1994⁶ rinnova l'impianto del biennio postqualifica, articolandolo in un'area di insegnamenti comuni a tutti i corsi, un'area delle discipline d'indirizzo e in un'area di professionalizzazione (o «terza area») di competenza regionale.

Gli indirizzi, le qualifiche e i diplomi sono stati ripartiti in tre macrosettori: agrario-ambientale, industria e artigianato, servizi. Ogni settore è articolato in più indirizzi, corrispondenti alle più significative aree di professionalità. Tale «snellimento» è realizzato attraverso un accorpamento dei percorsi formativi in grandi aree di professionalità polivalente, caratterizzate da una più solida formazione culturale di base e da competenze capaci di generare un'ampia gamma di abilità specifiche.

Non furono solo la prospettiva dell'imminente innalzamento dell'obbligo scolastico e l'impossibilità di inseguire specifiche competenze professionali che mutano incessantemente, a imporre un'accentuazione della dimensione culturale dei curricula dell'istruzione professionale. Per far fronte all'evoluzione tecnologica e allo sviluppo economico appariva necessario giocare d'anticipo, puntando su quelle capacità e abilità che consentissero ai giovani di apprendere qualsiasi professione, di sapersela inventare, di cambiare, riconvertirsi, crescere – anche con il persistente aiuto della scuola – durante tutto l'arco della vita lavorativa⁷.

È questa l'area in cui la collaborazione tra Stato e Regioni si poteva sviluppare più efficacemente; le distinte vocazioni dei due sistemi, in effetti, cominciarono a sperimentare momenti di contatto e di integrazione, a tutto vantaggio dei giovani che, in una situazione di più ampia sinergia, meglio riuscivano a trovare la soluzione più congeniale alle proprie esigenze⁸.

I nuovi curricula dell'istruzione professionale si caratterizzano per il superamento del contrasto tra la cultura del fare e quella del sapere, per l'attenzione alla formazione umana e civile dei giovani, per la sperimentazione di modalità attive di apprendimento in grado di valorizzare le diverse forme di intelligenza e – per gli studenti provenienti da situazioni economiche e sociali svantaggiate – per l'impegno a perseguire i principi costituzionali del riequilibrio sociale, dell'uguaglianza delle opportunità, della discriminazione positiva, della cittadinanza effettivamente praticata.

5. Tale decreto ministeriale rinvia ad appositi provvedimenti (da adottare entro l'anno 1994-95), la determinazione dei programmi e orari degli insegnamenti dell'area d'indirizzo, nonché l'estensione dei contenuti del decreto stesso a tutte le classi iniziali dei corsi di qualifica. Il termine suddetto veniva rinviato all'anno scolastico 1995-96 con il successivo D.M. del 15/02/93.

6. Pubblicato nel S.O. n.152 alla Gazzetta Ufficiale n. 98 del 1 luglio 1994.

7. Si rimanda all'introduzione di Giuseppe Martinez al volume *L'istruzione professionale. Una formazione per il futuro*, «Studi e Documenti degli Annali della pubblica istruzione», n. 49, Le Monnier, 1989, pp. VII-X.

8. Le prime esperienze di integrazione con il sistema della formazione professionale regionale sono sperimentate nell'ambito dell'area di professionalizzazione (o terza area) dei corsi postqualifica.

“

PER FAR FRONTE
ALL'EVOLUZIONE
TECNOLOGICA
E ALLO SVILUPPO
ECONOMICO
APPARIVA
NECESSARIO
GIOCAR
D'ANTICIPO,
PUNTANDO SU
QUELLE CAPACITÀ
E ABILITÀ CHE
CONSENTISSE
AI GIOVANI
DI APPRENDERE
QUALSIASI
PROFESSIONE,
CRESCERE
DURANTE TUTTO
L'ARCO DELLA
VITA LAVORATIVA

”

IL PROGETTO 2002: ANTICIPA L'AUTONOMIA

Nella seconda metà degli anni Novanta, subito dopo l'approvazione della Legge n. 59/1997, si sviluppò una sperimentazione denominata «Curricoli dell'autonomia», sostenuta da un gruppo di capi d'istituto e docenti di scuole secondarie superiori appartenenti a tutti gli ordini di studio.

Il progetto «Curricoli dell'autonomia» si proponeva, tra l'altro, di esplorare le opportunità di integrazioni, interazioni, opzioni e anche passaggi tra diversi percorsi formativi, con possibilità di uscite e di rientri.

È stato il primo tentativo su larga scala di interventi di autonomia didattica sui curricoli⁹, in anticipo sulla flessibilità didattica e organizzativa introdotta con l'autonomia e l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, di superare – soprattutto nel biennio – gli elementi di rigidità e di separazione tra gli ordini scolastici e avviare un più stretto raccordo tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale.

Raccogliendo il testimone delle esperienze più innovative sperimentate dalle scuole, si misero a punto alcune linee-guida metodologiche condivise da tutti gli ordini di studi:

- contenimento del tetto orario settimanale delle lezioni (da 30 a 34 ore, a seconda degli ordini scolastici);
- calcolo del monte ore delle discipline su base annuale (orario medio settimanale moltiplicato per 33 settimane);
- presenza, nel biennio, di un'area di equivalenza (di circa due terzi dell'orario) che, con varie curvature, era comune alle varie tipologie scolastiche;
- presenza di una quota di compensazione tra le discipline entro il limite massimo del 15% del monte ore annuale assegnato a ciascuna disciplina;
- presenza di un spazio orario (due ore settimanali) per la committenza locale (area di integrazione);
- apertura verso l'organizzazione modulare della didattica e verso il sistema dei debiti e crediti formativi.

La sperimentazione impegnò nella progettazione curricolare¹⁰ 166 scuole secondarie superiori di ogni ordine, distribuite nelle varie aree geografiche del Paese:

- 22 scuole dell'ordine classico, scientifico e magistrale;
- 64 scuole dell'ordine tecnico;
- 75 scuole dell'ordine professionale;
- 5 scuole dell'ordine artistico.

9. In realtà, fu il Progetto ALIFORTI (Alternanza Lavoro Istruzione Formazione Totalmente Integrata) nel 1995 a sperimentare per primo una riorganizzazione dei curricoli dei corsi di qualifica dell'istruzione professionale per gli adulti. Il progetto fu diffuso in alcune aree in crisi, individuate nelle province di Napoli, Caserta, Palermo, Cagliari e nel Grossetano.

10. Alla prima elaborazione dei curricoli del biennio messa a punto tra marzo e settembre 1997, fece seguito nel periodo marzo-settembre 1998 un'elaborazione dei curricoli del triennio.

“
IL PROGETTO
«CURRICOLI
DELL'AUTONOMIA»
SI PROPONEVA,
TRA L'ALTRO,
DI ESPLORARE
LE OPPORTUNITÀ
DI INTEGRAZIONI,
INTERAZIONI,
OPZIONI E ANCHE
PASSAGGI TRA
DIVERSI PERCORSI
FORMATIVI,
CON POSSIBILITÀ
DI USCITE
E DI RIENTRI
”

Vale la pena di osservare come l'ordine professionale, minoritario per numero di scuole e di iscritti, aderisca al progetto con il numero maggiore di istituti, senza neanche poter accogliere tutte le candidature che si erano proposte.

L'istruzione professionale di Stato scelse di chiamare questa sperimentazione Progetto 2002, per sottolineare la continuità con il Progetto '92 e con le esperienze innovative realizzate negli ultimi anni.

In particolare, il Progetto 2002 ha rivisto gli schemi e i paradigmi che presidono l'organizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, le modalità di erogazione del servizio da parte dei docenti; i principi che regolavano la costituzione dei gruppi scolastici, l'organizzazione delle risorse umane e logistiche.

Per esempio, la diversa organizzazione del tempo-scuola (con la divisione della classe in gruppi, la compresenza dei docenti, ecc.) compensa la riduzione quantitativa dell'orario settimanale con la migliore qualità dell'azione formativa. Il monte-ore del curriculum dell'istruzione professionale è ridotto del 15% e passa da 40 a 34 ore medie settimanali, da distribuire con flessibilità nel corso dell'anno scolastico sulla base del progetto educativo messo a punto dall'istituto. Il minor carico orario delle attività previste nel curriculum è bilanciato, in termini di efficacia formativa, dalla migliore qualità della didattica e dai più incisivi modelli organizzativi.

Il curriculum del Progetto 2002 – in analogia con quello degli altri ordini che hanno partecipato alla sperimentazione – è costituito da tre aree che possono anche interagire:

- *Area di equivalenza*, finalizzata ad assicurare, in tutti gli indirizzi, una preparazione di base solida, omogenea e polivalente (occupa circa 2/3 dell'orario totale);
- *Area di indirizzo*, differenziata nei diversi indirizzi, ma permeabile per facilitare la transizione degli allievi da un percorso all'altro, attraverso passaggi «guidati», nei casi di riorientamento rispetto alle scelte iniziali;
- *Area di integrazione*, per realizzare interventi intesi a rafforzare, specificare o finalizzare il curriculum, sulla base delle vocazioni e delle opportunità offerte dal territorio; oppure, per interventi di riequilibrio culturale e per la valorizzazione delle situazioni di eccellenza.

L'ATTUALE ORDINAMENTO DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

Il settore dell'istruzione professionale è il più articolato del sistema educativo italiano. I piani di studio sono divisi in due cicli:

CORSI TRIENNALI DI QUALIFICA. Il triennio è impostato su un biennio iniziale e un monoennio che si conclude con l'esame per ottenere il diploma

“

IL SETTORE
DELL'ISTRUZIONE
PROFESSIONALE
È IL PIÙ
ARTICOLATO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO
ITALIANO

”

di qualifica professionale. Chi desidera continuare gli studi può iscriversi al biennio postqualifica.

BIENNIO POSTQUALIFICA. I corsi postqualifica consistono in un quarto e quinto anno coerente con i corsi di qualifica. Sono caratterizzati da tre aree formative strettamente integrate:

- due aree di competenza del sistema nazionale di istruzione: l'area delle discipline comuni, dedicate alla formazione umanistica e scientifica, e l'area delle discipline di indirizzo, che sviluppano la formazione professionale acquisita nel triennio;
- una terza area di competenza regionale, ma di pari dignità nel curriculum (anche per il monte-ore): l'«area di specializzazione», per il conseguimento di una specializzazione coerente con la formazione professionale di base.

Al termine del biennio gli allievi conseguono:

- il diploma conclusivo del corso di studi;
- l'attestato di professionalità specifica.

SETTORI E INDIRIZZI DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

INDIRIZZI ORDINARI

| SETTORE | QUALIFICA | DIPLOMA |
|--------------------------------|--|---|
| AGRARIO-AMBIENTALE | Operatore AGRO-AMBIENTALE Operatore AGRO-INDUSTRIALE Operatore AGRITURISTICO | AGROTECNICO AGROTECNICO AGROTECNICO |
| INDUSTRIA E ARTIGIANATO | Operatore EDILE Operatore ELETTRICO Operatore ELETTRONICO Operatore per LE TELECOMUNICAZIONI Operatore MECCANICO Operatore TERMICO Operatore DELLA MODA Operatore CHIMICO-BIOLOGICO | TECNICO DELL'EDILIZIA TECNICO DELLE INDUSTRIE ELETTRICHE TECNICO DELLE INDUSTRIE ELETTRONICHE TECNICO DELLE INDUSTRIE MECCANICHE TECNICO DEI SISTEMI ENERGETICI TECNICO DELL'ABBIGLIAMENTO E DELLA MODA TECNICO CHIMICO E BIOLOGICO |
| SERVIZI | Operatore DELLA GESTIONE AZIENDALE Operatore DELL'IMPRESA TURISTICA Operatore GRAFICO PUBBLICITARIO Operatore dei SERVIZI DI RISTORAZIONE (Cucina) Operatore dei SERVIZI DI RISTORAZIONE (Sala bar) Operatore dei SERVIZI DI RICEVIMENTO Operatore dei SERVIZI SOCIALI | TECNICO DELLA GESTIONE AZIENDALE TECNICO DEI SERVIZI TURISTICI TECNICO DELLA GRAFICA PUBBLICITARIA TECNICO DEI SERVIZI RISTORAZIONE TECNICO DEI SERVIZI RISTORAZIONE TECNICO DEI SERVIZI TURISTICI TECNICO DEI SERVIZI SOCIALI |
| SANITARIO AUSILIARIO | Operatore MECCANICO OTTICO Operatore MECCANICO ODONTOTECNICO | TECNICO OTTICO ODONTOTECNICO |

“

AL TERMINE DEL BIENNIO GLI ALLIEVI CONSEGUONO: IL DIPLOMA CONCLUSIVO DEL CORSO DI STUDI; L'ATTESTATO DI PROFESSIONALITÀ SPECIFICA

”

INDIRIZZI ATIPICI

Gli indirizzi «atipici» per la loro specificità non sono suscettibili di diffusione generalizzata, ma vengono attivati in pochissimi istituti, talora in uno solo, in collegamento con contesti locali storicamente orientati alla produzione relativa a particolari ambiti economici.

La determinazione dei profili e dei quadri orari di qualifica è stata effettuata in stretta correlazione con le esigenze espresse dal mondo del lavoro e con il determinante apporto degli istituti che da molti anni operano nel settore.

| SETTORE | QUALIFICA | DIPLOMA |
|---------------------|--|--|
| ARTE BIANCA* | Operatore INDUSTRIA MOLITORIA Operatore INDUSTRIA DOLCIARIA | TECNICO DELL'ARTE BIANCA TECNICO DELL'ARTE BIANCA |
| LEGNO | Operatore dell'INDUSTRIA DEL MOBILE E DELL'ARREDAMENTO | TECNICO DELL'INDUSTRIA DEL MOBILE E DELL'ARREDAMENTO |
| MARMO | Operatore dell'ARTIGIANATO DEL MARMO Operatore dell'INDUSTRIA DEL MARMO | TECNICO DEL MARMO TECNICO DEL MARMO |
| CERAMICA | Operatore delle INDUSTRIE CERAMICHE Operatore delle LAVORAZIONI CERAMICHE | TECNICO DEI PROCESSI CERAMICI TECNICO DEI PROCESSI CERAMICI |
| GRAFICA | Operatore per l'INDUSTRIA GRAFICA | TECNICO PER L'INDUSTRIA GRAFICA |
| MARITTIMO | Operatore del MARE | TECNICO DEL MARE |
| AUDIOVISIVO | Operatore della COMUNICAZIONE AUDIOVISIVA | TECNICO DELL'INDUSTRIA AUDIOVISIVA |
| NON VEDENTI | CENTRALINISTA TELEFONICO | |
| | MASSOFISIOTERAPISTA | |
| LIUTERIA | Operatore di LIUTERIA | TECNICO DI LIUTERIA |
| FOTOGRAFICO | Operatore FOTOGRAFICO | TECNICO DELLA PRODUZIONE DELL'IMMAGINE FOTOGRAFICA |
| ORAFO* | Operatore ORAFO | TECNICO DELL'INDUSTRIA ORAFA |

*di competenza regionale (D.Leg.vo 112/1998) e gestiti presso istituti professionali di Stato con accordo Stato-Regioni

LA STRUTTURA DEI CURRICOLI E DELL'OFFERTA FORMATIVA

IL TRIENNIO DI QUALIFICA

| Quadro orario settimanale | | | |
|---|----------------|-----------------|------------------|
| classi/ore | I [^] | II [^] | III [^] |
| AREA COMUNE Materie comuni a tutti i corsi | 22 | 22 | 12/15 |
| AREA DI INDIRIZZO Materie proprie dell'indirizzo | 14 | 14 | 21/24 |
| AREA DI APPROFONDIMENTO Ore da programmare in autonomia | 4 | 4 | 4 |
| TOTALE | 40 | 40 | 40 |
| MONTE ORE ANNUALE | | 1320 | |

Nel triennio di qualifica si insegnano materie comuni a tutti i corsi e materie differenziate secondo l'indirizzo scelto.

I primi due anni sono caratterizzati da una forte presenza di discipline di formazione generale umanistica e scientifica perché:

- l'età degli studenti richiede che l'istruzione sia volta maggiormente a sostenere lo sviluppo della persona;
- una larga quota di insegnamenti comuni e programmi di studio equivalenti tra i diversi percorsi formativi rendono le scelte non irreversibili e facilitano l'eventuale passaggio tra corsi diversi.

Nel terzo anno prevalgono le materie di indirizzo finalizzate all'acquisizione di una buona professionalità di base, per consentire ai giovani di assolvere l'obbligo formativo con il conseguimento di una qualifica.

L'area di approfondimento costituisce uno spazio affidato all'autonoma progettazione di ciascun istituto che ne definisce l'utilizzo con grande flessibilità. Ogni istituto individua le attività da svolgere in queste ore, che possono riguardare, tra l'altro, l'accoglienza, l'orientamento e il riorientamento degli allievi; il riequilibrio culturale, la valorizzazione delle eccellenze o il recupero degli svantaggi; il consolidamento di apprendimenti disciplinari; approfondimenti culturali per una migliore conoscenza del territorio; moduli mirati ad intensificare l'interazione tra le discipline culturali e quelle professionali; moduli di raccordo con il mondo del lavoro, ecc. La frequenza è obbligatoria per tutti gli allievi, ma ciascuno persegue una personale meta formativa; la classe si articola in gruppi di allievi (provenienti anche da altre classi), che seguono percorsi didattici comuni o personalizzati.

GLI INSEGNAMENTI COMUNI

| Quadro orario settimanale | | | | | |
|----------------------------------|----------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|
| Ore/materie | I [^] | II [^] | III [^] | IV [^] | V [^] |
| italiano | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| storia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| lingua straniera | 3 | 3 | 2-3 | 3 | 3 |
| diritto ed economia | 2 | 2 | - | - | - |
| matematica e informatica | 4 | 4 | 2-4 | - | - |
| matematica | - | - | - | 3 | 3 |
| scienze della terra e biologia | 3 | 3 | - | - | - |
| educazione fisica | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| religione o attività alternative | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| TOTALE | 22 | 22 | 12-15 | 15 | 15 |

I METODI DI INSEGNAMENTO¹¹

L'istruzione professionale è strutturata per offrire risposte didattiche flessibili e individualizzate che tengano conto delle specifiche esigenze dei gio-

11. La presentazione dei metodi di insegnamento è disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione: www.pubblica.istruzione.it.

“
L'AREA DI
APPROFONDIMENTO
COSTITUISCE UNO
SPAZIO AFFIDATO
ALL'AUTONOMA
PROGETTAZIONE DI
CIASCUN ISTITUTO
CHE NE DEFINISCE
L'UTILIZZO
CON GRANDE
FLESSIBILITÀ
”

vani che scelgono i suoi corsi e delle mete che essi si propongono. Tali finalità sono perseguite attraverso:

- una nuova definizione dei contenuti disciplinari, tendente ad individuare «l'essenziale» di ogni insegnamento: ciò che è veramente necessario apprendere per avere, in relazione agli obiettivi formativi del corso prescelto, un quadro sufficientemente articolato di conoscenze e competenze;
- una didattica flessibile e incrementale, organizzata per «moduli» e per competenze, articolati in modo tale che ciascun modulo dia il proprio autonomo apporto all'apprendimento della disciplina¹²;
- l'utilizzo, trasversale alle discipline e alle diverse attività, delle tecnologie informatiche e multimediali;
- la ricerca di risposte educative adeguate alle diverse situazioni locali ed alle caratteristiche socio-culturali degli allievi, anche attraverso interventi didattici aggiuntivi e personalizzati organizzati nell'ambito dell'area di approfondimento;
- un'inedita «alleanza» tra le discipline culturali di base e quelle legate all'area dell'indirizzo di studi, verso le quali i ragazzi sono maggiormente attratti;
- l'inserimento nei programmi delle diverse discipline, in forma di moduli, di tematiche attinenti sia alla realtà culturale ed economica locale, sia ad aspetti essenziali della cultura professionale del settore cui il corso si riferisce;
- la presenza di ampi spazi orari per esercitazioni intese non come attività di addestramento, ma come momento di aggregazione e sistematizzazione di tutte le conoscenze acquisite e occasione di sviluppo dell'attitudine a svolgere precisi ruoli professionali con crescente autonomia.

“

L'ESPERIENZA
FORMATIVA
IN UN AMBIENTE
OPERATIVO
È GENERALMENTE
GRADITA DAI
GIOVANI, SPESSO
RISULTA PIÙ
EFFICACE
DELLO STUDIO
COLTIVATO SOLO
ALL'INTERNO
DELLE AULE
SCOLASTICHE

”

La varietà e la flessibilità dell'offerta formativa proposta dall'istruzione professionale tende a valorizzare tutte le forme di intelligenza, anche quelle meno premiate negli altri indirizzi di studio. L'esperienza formativa in un ambiente operativo – che può essere un'impresa, un'istituzione culturale o un laboratorio di simulazione – è generalmente gradita dai giovani, spesso risulta più efficace dello studio coltivato solo all'interno delle aule scolastiche e fa acquisire ulteriori competenze certificabili e spendibili anche nel mondo del lavoro. Perciò, l'impostazione pragmatica dei piani di studio, i continui riferimenti a esperienze concrete e i laboratori didattici hanno un valore educativo e formativo, che va oltre i contenuti specifici e sollecita gli studenti a sviluppare gli apprendimenti in ambienti non formali e informali. Gli studenti verificano direttamente come l'approfondimento culturale faciliti l'accesso al lavoro qualificato; al tempo stesso, motivati dal profilo professionale desiderato, essi riescono ad apprendere discipline dalle quali non sarebbero stati originariamente attratti, proprio a causa della loro astrattezza.

12. L'impianto modulare degli insegnamenti disciplinari supera i tradizionali programmi di insegnamento, in quanto fondato su obiettivi di apprendimento e sullo sviluppo progressivo delle competenze.

Lo studio dedicato ad approfondire le trasformazioni del territorio, dell'economia, dello sviluppo tecnologico assegna alla simulazione un particolare significato, strumentale e metodologico insieme. Tutto ciò che è pratica nella scuola simula un segmento della realtà esterna: la consapevolezza di questo da parte degli studenti è un valore che si aggiunge agli apprendimenti specifici. Le esperienze di simulazione, molto diffuse negli istituti professionali¹³, rappresentano un significativo valore aggiunto agli apprendimenti specifici delle aree disciplinari.

I CORSI POSTQUALIFICA

BIENNIO POSTQUALIFICA

| Quadro orario settimanale | | |
|--|----------------------|----------------------|
| classi/ore | IV [^] | V [^] |
| AREA COMUNE Materie comuni a tutti i corsi | 15 | 15 |
| AREA DI INDIRIZZO Materie caratterizzanti l'indirizzo prescelto | 15 | 15 |
| MONTE ORE ANNUALE (Area comune e area di indirizzo) | 990 | 990 |
| AREA DI PROFESSIONALIZZAZIONE Modulo professionalizzante annuo di competenza regionale | 300/450 ore annue | 300/450 ore annue |

La caratteristica di questo curriculum è di integrare l'istruzione professionale con la formazione professionale specialistica, di competenza delle Regioni. L'attività didattica dell'area comune e dell'area di indirizzo si svolge a scuola, mentre la quota di curriculum relativa all'intervento regionale si svincola dalle logiche organizzative della scansione settimanale del tempo-scuola. Anche in questo caso, l'esperienza acquisita attraverso l'operatività in contesti professionali tende a innalzare i livelli di competenza nelle aree di indirizzo e nella formazione culturale di base. Le modalità di articolazione delle attività d'aula e delle esperienze di stage sono definiti in sede progettuale, tenuto anche conto delle scadenze connesse all'esame di stato. Le lezioni sono svolte essenzialmente da esperti del mondo del lavoro e una larga quota dell'orario è destinata alle esperienze di alternanza scuola-lavoro. Data l'unitarietà del curriculum, i risultati, finali o intermedi, conseguiti nell'area di professionalizzazione concorrono alla valutazione degli alunni in sede di scrutinio.

¹³. Nasce proprio nell'istruzione professionale la metodologia dell'Impresa Formativa Simulata (IFS), che si diffonde a partire dagli istituti professionali per il commercio. Una buona pratica che sarà apprezzata anche a livello comunitario. Per ulteriori approfondimenti si rinvia alla Rete telematica nazionale delle imprese formative simulate: www.ifsitalia.net.

“

AL TEMPO
STESSO, MOTIVATI
DAL PROFILO
PROFESSIONALE
DESIDERATO, ESSI
RIESCONO
AD APPRENDERE
DISCIPLINE DALLE
QUALI NON
SAREBBERO STATI
ORIGINARIAMENTE
ATTRATTI,
PROPRIO
A CAUSA
DELLA LORO
ASTRATTEZZA

”

Nei casi in cui la Regione non partecipa alla gestione dell'area di professionalizzazione, queste ore sono svolte direttamente dall'istituto professionale che le programma e le gestisce con le stesse logiche della formazione regionale, rilasciando al termine un attestato di frequenza (ipotesi surrogatoria).

IL PROGETTO 2002

Il Progetto 2002 ha segnato un passo avanti in direzione di una maggiore flessibilità del curriculum, di una didattica orientativa più efficace, di un raccordo più stretto con il territorio e il mondo produttivo. L'ipotesi, nata nell'ambito di un progetto di sperimentazione dell'autonomia scolastica condiviso da un gruppo di istituti secondari superiori rappresentativi di tutti gli ordini scolastici, dall'a.s. 1997-1998 è attuata da circa ottanta istituti professionali. Le finalità prioritarie che hanno spinto a sperimentare una riorganizzazione dei curricoli sono state due:

- la necessità di progettare percorsi formativi in grado di intervenire efficacemente per ridurre i tassi di dispersione scolastica, particolarmente elevata nell'istruzione professionale, attraverso specifiche attività di accoglienza, orientamento e riequilibrio culturale e educativo;
- il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'azione didattica, attraverso l'incremento della modularità dei curricoli, una maggiore flessibilità e personalizzazione degli itinerari formativi, un rapporto costante e cooperativo tra conoscenza teorica e dimensione pratica dell'apprendimento, l'apertura della scuola a forme sistematiche di interazione con il territorio, inteso come risorsa formativa.

Merita di essere sottolineata la decisione di ridurre l'orario dalle 40 ore settimanali a 34 ore medie settimanali: una scelta fortemente sollecitata dalle stesse scuole che continuano a denunciare la pesantezza di un orario scolastico insostenibile per i ragazzi e difficile da gestire sul piano didattico, per la difficoltà di organizzare rientri pomeridiani senza strutture adeguate e in presenza di elevati tassi di pendolarismo.

La complessità del progetto, che ha rafforzato le attività di interazione con il territorio e di cooperazione didattica, anche interdisciplinare, tra i docenti, ha richiesto in ogni caso la piena disponibilità di tutte le risorse umane previste per il funzionamento delle classi di ordinamento.

Il Progetto 2002 ha condiviso con le altre scuole secondarie superiori una connotazione fortemente orientativa nei primi due anni, coerente con i principi dell'autonomia scolastica. Si punta in particolare sulla realizzazione di percorsi personalizzati con una attenzione maggiore alle dimensioni operative e pratiche.

La flessibilità curricolare è sottolineata dalla quota di variabilità tra l'area di equivalenza e l'area di indirizzo, a disposizione degli organi collegiali

“

LE FINALITÀ
PRIORITARIE SONO
STATE DUE:
PROGETTARE
PERCORSI
FORMATIVI
IN GRADO
DI INTERVENIRE
EFFICACEMENTE
PER RIDURRE
I TASSI
DI DISPERSIONE
SCOLASTICA;
MIGLIORAMENTO
DELLA QUALITÀ
E DELL'EFFICACIA
DELL'AZIONE
DIDATTICA

”

della scuola per realizzare autonomi progetti d'istituto al fine di innalzare l'efficacia dell'azione formativa.

| AREA DI EQUIVALENZA | | AREA DI INDIRIZZO | | AREA DI INTEGRAZIONE |
|-----------------------------------|---------|----------------------------------|---------|----------------------------------|
| Standard di riferimento 21 ore | | Standard di riferimento 9 ore | | Standard di riferimento 4 ore |
| Min. 20 | Max. 23 | Min. 7 | Max. 10 | 4 Ore |
| MONTE ORE ANNUALE 1122 | | | | |
| MEDIA 34 ORE SETTIMANALI | | | | |

Nonostante le crescenti richieste di adesione da parte delle scuole, il Progetto 2002 non si è potuto espandere ulteriormente per il limite invalicabile dell'impossibilità di ridurre – utilizzando gli spazi di autonomia a disposizione della scuola – l'orario curricolare dei corsi ordinamentali.

GLI STUDENTI DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE¹⁴

Gli studenti che nell'anno scolastico 2006-2007 frequentano i corsi dell'istruzione professionale sono 546.392, pari al 21,07% della popolazione scolastica della scuola secondaria superiore; circa diecimila in più rispetto all'anno passato¹⁵.

È un saldo positivo, dietro il quale si manifestano fenomeni da approfondire alla luce dei cambiamenti che hanno modificato l'istruzione professionale negli ultimi dieci anni.

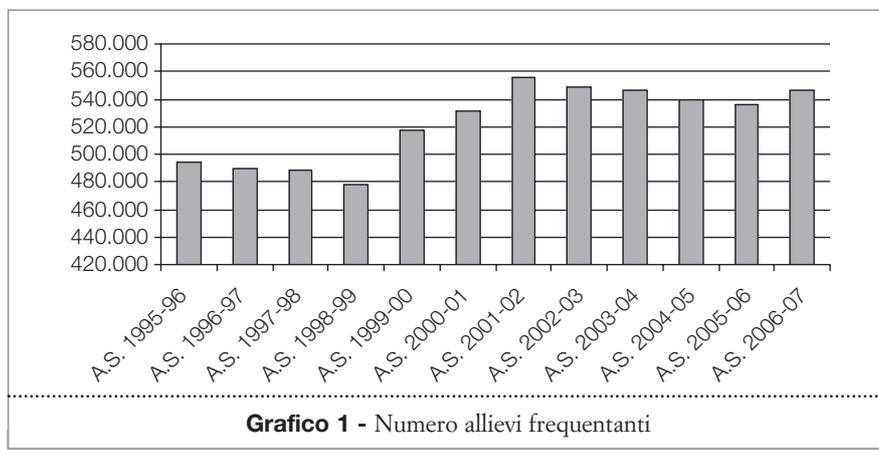


Grafico 1 - Numero allievi frequentanti

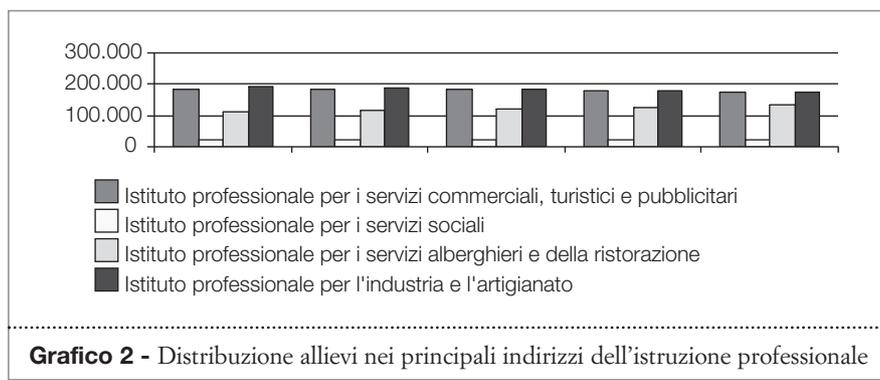
14. I dati analizzati sono quelli diffusi dal Ministero della Pubblica Istruzione nelle pubblicazioni annuali in cui sono descritte le caratteristiche strutturali della scuola statale italiana. Le pubblicazioni sono disponibili anche sul sito *web* del Ministero: www.pubblica.istruzione.it.

15. Dati forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione nella pubblicazione *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale - a.s. 2006/2007*, p. XI. La pubblicazione è disponibile anche sul sito *web* del MPI: www.pubblica.istruzione.it, nella sezione riservata alle pubblicazioni.

“
IL PROGETTO
2002 HA
CONDIVISO CON
LE ALTRE SCUOLE
SECONDARIE
SUPERIORI UNA
CONNOTAZIONE
FORTEMENTE
ORIENTATIVA NEI
PRIMI DUE ANNI,
COERENTE
CON I PRINCIPI
DELL'AUTONOMIA
SCOLASTICA

”

L'analisi dei dati attesta che la diminuzione degli iscritti, a causa del calo demografico registrato negli anni Novanta anche dall'istruzione professionale, è stato bruscamente interrotta dalla Legge del 20 gennaio 1999, n. 9, che introdusse nell'anno scolastico 1999-2000 l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 15 anni. In pochi mesi l'utenza degli istituti professionali cresce del 10%, grazie al numero di iscrizioni alle classi iniziali. Un andamento positivo confermato negli ultimi anni, che però non ha investito in modo uniforme tutti i settori.



“
CON
L'INNALZAMENTO
DELL'OBBLIGO
SCOLASTICO
L'AUMENTO
DI STUDENTI
HA INVESTITO
TUTTE SCUOLE
SECONDARIE
SUPERIORI
”

La distribuzione degli allievi nei diversi indirizzi, infatti, evidenzia che del *trend* positivo hanno beneficiato soprattutto gli istituti alberghieri e gli istituti professionali per l'agricoltura e l'ambiente, mentre continuano a perdere progressivamente alunni gli istituti professionali per l'industria e l'artigianato e per i servizi commerciali, turistici e pubblicitari.

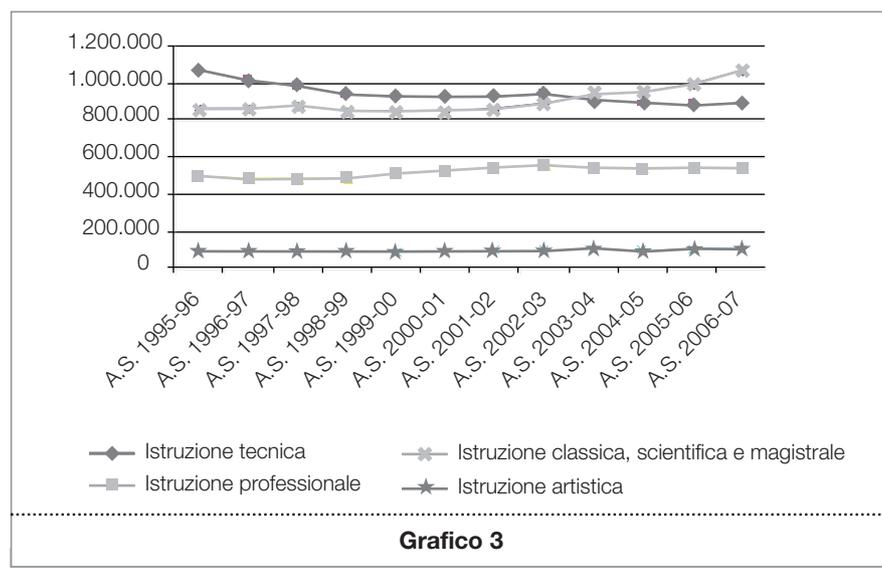
| | A.S. 2001-02 | A.S. 2002-03 | A.S. 2003-04 | A.S. 2004-05 | A.S. 2005-06 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Istituto professionale per l'agricoltura e l'ambiente | 29.733 | 29.971 | 30.459 | 30.735 | 31.494 |
| Istituto professionale per i servizi commerciali, turistici e pubblicitari | 182.863 | 185.000 | 181.372 | 178.156 | 172.789 |
| Istituto professionale per i servizi sociali | 21.692 | 22.250 | 21.840 | 21.358 | 21.282 |
| Istituto professionale per i servizi alberghieri e della ristorazione | 110.325 | 115.840 | 122.855 | 126.894 | 132.317 |
| Istituto professionale per l'industria e l'artigianato | 192.456 | 189.804 | 183.855 | 177.753 | 175.138 |

Con l'innalzamento dell'obbligo scolastico l'aumento di studenti ha investito tutte scuole secondarie superiori. Nella seconda metà degli anni '90, infatti, era in atto una tendenza alla diminuzione (oltre 50 mila alunni in meno mediamente ogni anno), che si è arrestata solamente con l'innalzamento dell'obbligo scolastico.

È bene precisare, tuttavia, che dall'inizio del 2000 l'aumento o la conferma del numero di alunni nelle scuole statali è determinato anche dalla maggior presenza di alunni di cittadinanza non italiana, che ha assunto una maggior rilevanza quantitativa negli ultimi tempi. Se non si considerassero gli alunni con cittadinanza non italiana, la popolazione scolastica nazionale tenderebbe al decremento.

Dal confronto della distribuzione degli allievi della scuola secondaria superiore nei diversi indirizzi, risulta che l'incremento di alunni riguarda anche i licei classici (circa 12 mila in più), i licei scientifici (circa 29 mila in più), gli ex istituti magistrali (circa 4 mila in più) e i licei artistici (un migliaio in più). Fanno invece registrare una flessione gli istituti tecnici (4.300 alunni in meno) e gli istituti d'arte (circa 2 mila in meno).

La tabella seguente presenta un quadro sintetico complessivo della distribuzione degli allievi nei diversi ordini di studi nell'ultimo decennio, da cui emerge con evidenza la crescita stabile e progressiva dei licei dall'a.s. 2002-2003.



LE CARATTERISTICHE DELL'UTENZA

Il bilancio positivo delle frequenze dei corsi professionali sottende fenomeni complessi che hanno profondamente modificato le caratteristiche dell'utenza di questo ordine di studi. Per la sua storia questo settore educativo offre opportunità formative a studenti che puntano su una preparazione culturale e professionale che garantisca loro un efficace inserimento nel sistema produttivo. La sfida educativa dell'istruzione professionale, tuttavia, è quella di finalizzare la preparazione scolastica ad affrontare il mondo del lavoro, e contemporaneamente a scongiurare il rischio di tra-

“
DALL'INIZIO DEL
2000 L'AUMENTO
O LA CONFERMA
DEL NUMERO
DI ALUNNI NELLE
SCUOLE STATALI
È DETERMINATO
ANCHE
DALLA MAGGIOR
PRESENZA
DI ALUNNI
DI CITTADINANZA
NON ITALIANA
”

sformare la prosecuzione degli studi in un terreno accidentato e impervio: «Anche i giovani interessati ad un rapido accesso al mondo del lavoro devono essere garantiti da una formazione omogenea a quella degli altri, devono poter continuare negli studi, ove se ne scoprono capacità e vocazioni; devono essere forniti degli strumenti culturali necessari»¹⁶.

Tutto l'ordinamento professionale è una risorsa che valorizza una fascia sociale svantaggiata e le permette di concorrere allo sviluppo economico e culturale del Paese. I principi costituzionali dell'equità, dell'eguaglianza delle opportunità, dell'attenzione alla persona, perciò, impegnano diffusamente gli istituti professionali nelle azioni di sostegno rivolte agli studenti provenienti dalle situazioni economiche e sociali meno favorite. Se l'integrazione con il territorio e il mondo produttivo da sempre è il metodo di lavoro che qualifica l'offerta formativa degli istituti professionali, l'autonomia scolastica è lo strumento per intrecciare la flessibilità didattica e organizzativa delle scuole con i piani di sviluppo locali e le esigenze formative dei ragazzi, qualunque sia la loro provenienza.

“

I DATI DISPONIBILI
CI SEGNALANO
LA CRESCITA
ESPONENZIALE
DEGLI STUDENTI
STRANIERI
NELLA SCUOLA
SECONDARIA
SUPERIORE;
IL PROSSIMO
ANNO SARANNO
100 MILA

”

La crescita degli alunni stranieri

È stato già evidenziato che la presenza di alunni stranieri è un dato strutturale del nostro sistema scolastico, in progressivo aumento: sono circa 430.000 gli allievi con cittadinanza non italiana che nell'anno scolastico 2005-2006 frequentano le nostre scuole, con un'incidenza di quasi il 5% rispetto alla popolazione scolastica complessiva. Il cambiamento per la scuola italiana è stato rapidissimo: nel triennio 2003-2005 l'incremento è stato mediamente di 60/70 mila unità all'anno.

I dati disponibili ci segnalano la crescita esponenziale degli studenti stranieri nella scuola secondaria superiore; secondo le stime del Ministero dell'Istruzione il prossimo anno saranno 100 mila, l'80% dei quali si distribuiranno negli istituti professionali e tecnici¹⁷.

I numeri, ma soprattutto le esperienze e le preoccupazioni che arrivano dalle istituzioni scolastiche, evidenziano situazioni di forte concentrazione in singole scuole e territori. È dunque necessario un grande impegno per promuovere forme efficaci e diffuse di accoglienza e integrazione, in cui deve avere particolare rilevanza l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda per gli alunni stranieri, per i loro genitori e per gli adulti immigrati in generale.

Al tempo stesso non va trascurato che la presenza crescente degli allievi di cittadinanza non italiana nell'istruzione professionale rende evidente il calo di interesse dell'utenza italiana per alcuni settori importanti della produzione industriale. Se il fenomeno non si inverte con specifiche azioni di orientamento e promozione culturale, nei prossimi anni il Paese si troverà

16. Giuseppe Martinez, *op. cit.*, p.VIII.

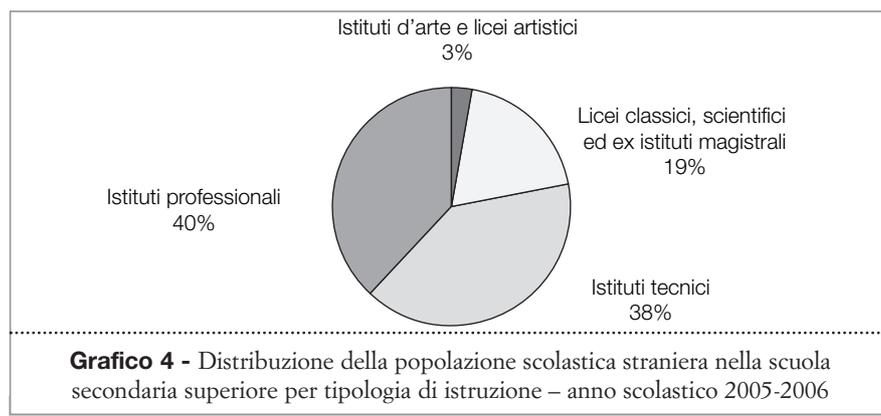
17. *Alunni con cittadinanza non italiana – Anno scolastico 2005/2006. Anticipazione dei principali dati*; la pubblicazione è sul sito del Ministero: www.pubblica.istruzione.it, nell'elenco relativo all'anno 2006.

di fronte ad una carenza rilevante delle figure professionali necessarie allo sviluppo delle imprese.

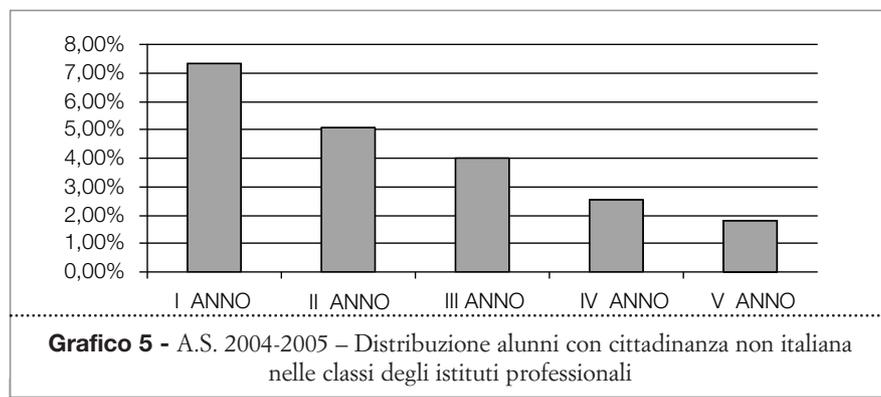
In ogni caso, la presenza negli istituti professionali di allievi di cittadinanza non italiana ha cambiato la morfologia dell'utenza e richiede risposte adeguate. La prosecuzione nella scuola secondaria superiore rappresenta uno dei nodi più problematici della scolarizzazione dei ragazzi immigrati, sia in termini di successo scolastico sia per quanto riguarda l'orientamento e la scelta tra i diversi indirizzi di scuola.

I dati relativi all'anno scolastico in corso confermano che gli istituti professionali accolgono il 40,6% dei giovani con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole secondarie superiori. È più del doppio della percentuale degli studenti italiani (19,9%) che optano per questa stessa tipologia di istruzione. Si registra invece una flessione, rispetto all'anno precedente, delle presenze degli studenti stranieri nei licei (dal 19% al 18,6%) e una leggera crescita negli istituti tecnici (dal 37,6% al 37,9%).

“
LA
PROSECUZIONE
NELLA SCUOLA
SECONDARIA
SUPERIORE
RAPPRESENTA
UNO DEI NODI PIÙ
PROBLEMATICI
DELLA
SCOLARIZZAZIONE
DEI RAGAZZI
IMMIGRATI
”



Il confronto sulla distribuzione delle presenze degli alunni con cittadinanza non italiana nelle diverse classi evidenzia la crescita rapidissima del fenomeno negli anni più recenti e testimonia una tendenza che nel futuro è destinata a consolidarsi.



“

IL DIVARIO
COSTANTE
TRA GLI ESITI
DEGLI ALLIEVI
DI ORIGINE
STRANIERA E
QUELLI DEI NATIVI,
TUTTO A SFAVORE
DEI RAGAZZI
IMMIGRATI

”

Gli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana sono stati oggetto di un'indagine specifica promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione¹⁸.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico e dell'insuccesso da parte degli allievi immigrati e l'affiorare di fenomeni di disagio scolastico e sociale, manifestati sia dagli alunni provenienti da Paesi stranieri sia da quelli di seconda generazione, sono stati oggetto di studio e di interventi mirati in diversi Paesi europei, soprattutto in quelli con una più lunga tradizione multiculturale. Ciò che accomuna l'Italia con questi Paesi è il divario costante tra gli esiti degli allievi di origine straniera e quelli dei nativi, tutto a sfavore dei ragazzi immigrati.

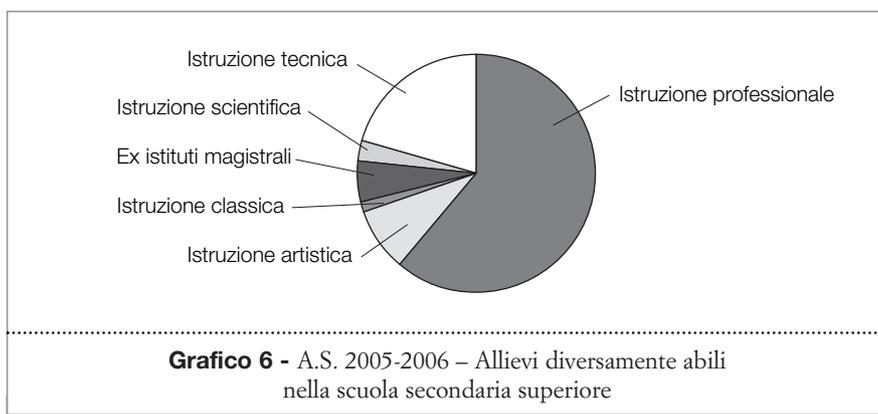
Il risultato della ricerca porta in primo piano la necessità di predisporre strategie di contrasto specifiche e una progettazione didattica che tenga conto dei fattori che influenzano il rendimento scolastico. Si tratta, dunque, di dotare la scuola di quegli strumenti che consentono di affrontare la sfida della piena cittadinanza e dell'inclusione sociale, d'intesa con gli enti locali, il volontariato, le associazioni e le agenzie educative del territorio. L'obiettivo è quello dell'accoglienza e dell'integrazione, ma insieme anche della riuscita scolastica e dell'uguaglianza delle opportunità.

Gli studenti diversamente abili

Gli istituti professionali accolgono anche una larga percentuale degli studenti diversamente abili che frequentano la scuola secondaria superiore, presumibilmente attratti dalla possibilità di ottenere un titolo di studio che facilita l'accesso al mondo del lavoro.

| Allievi diversamente abili nella scuola secondaria di secondo grado A.S. 2005-2006 | |
|--|--------|
| ISTRUZIONE PROFESSIONALE | 21.078 |
| ISTRUZIONE ARTISTICA | 2.965 |
| ISTRUZIONE CLASSICA | 511 |
| EX ISTITUTI MAGISTRALI | 1.896 |
| ISTRUZIONE SCIENTIFICA | 947 |
| ISTRUZIONE TECNICA | 7.018 |
| TOTALE | 34.415 |

18. *Indagine sugli esiti degli Alunni con Cittadinanza non Italiana*; la pubblicazione è sul sito del Ministero: www.pubblica.istruzione.it, nell'elenco relativo all'anno 2005.

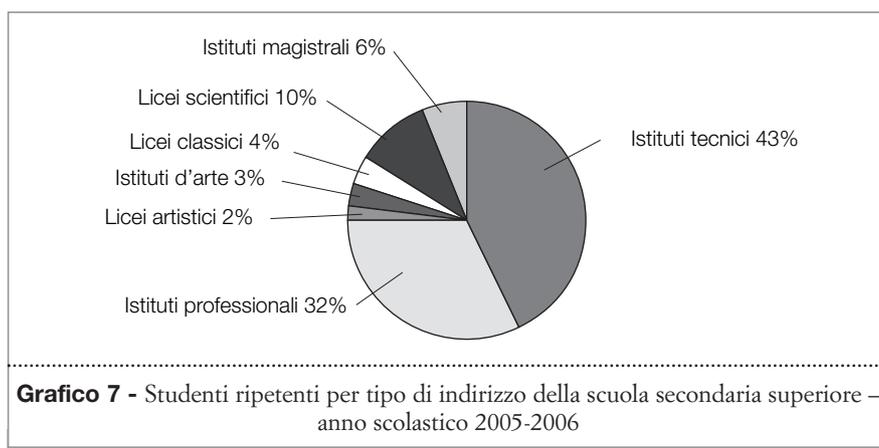


“
 NELLE SCUOLE
 SUPERIORI
 LA QUOTA
 DEI GIOVANI
 CHE NON SUPERA
 GLI SCRUTINI
 RISULTA
 DECISAMENTE
 PIÙ ELEVATA
 NEGLI ISTITUTI
 PROFESSIONALI
 E TECNICI,
 RISPETTO AI LICEI

Gli esiti formativi

Nelle scuole superiori la quota dei giovani che non supera gli scrutini risulta decisamente più elevata negli istituti professionali e tecnici, rispetto ai licei. Si prendano in esame, ad esempio, i dati diffusi dal Servizio statistico del Ministero della Pubblica Istruzione con l'indagine campionaria sugli scrutini relativa all'a.s. 2004-2005¹⁹. Fanalino di coda sono i professionali con una media del 18,1% di studenti non promossi, seguono i tecnici con il 15,3%, mentre l'insuccesso scolastico è ben più circoscritto nei licei classici con il 5,4% e nei licei scientifici con il 6,7%.

La tabella seguente presenta la percentuale di studenti ripetenti nei vari indirizzi della scuola secondaria superiore rispetto al totale degli allievi. L'istruzione tecnica e quella professionale evidenziano le maggiori criticità.



19. Anche questa pubblicazione è sul sito del Ministero: www.pubblica.istruzione.it, nella versione aggiornata al 27 luglio 2005.

“
È EVIDENTE
CHE A RISCHIO
DI ABBANDONO
È SOPRATTUTTO
IL PRIMO ANNO
DI CORSO
”

Il superamento del primo anno è lo scoglio più arduo: il 15,6% degli studenti della scuola secondaria non viene ammesso a frequentare la classe successiva. Se questo è il valore medio nazionale, nei professionali il fenomeno è molto più diffuso.

Anche le indagini sulla dispersione scolastica confermano che i settori più colpiti sono gli istituti professionali e gli istituti d'arte. I dati più recenti si riferiscono all'indagine realizzata dalla Direzione generale studi e programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione relativamente all'anno scolastico 2004-2005²⁰. La rilevazione riguarda gli studenti delle scuole statali secondarie superiori che si sono ritirati con atto formale entro il 15 marzo (sono esclusi quelli trasferiti in un'altra scuola), e gli alunni non valutati agli scrutini finali, a seguito di un numero troppo elevato di assenze o per altro motivo. Pur non essendo esaustiva sui fenomeni di abbandono, l'indagine offre molti elementi per un'analisi più approfondita. I dati sono disaggregati per tipo di scuola, anno di corso e ripartizione geografica. È evidente che a rischio di abbandono è soprattutto il primo anno di corso. A titolo esemplificativo, si riportano i dati nazionali.

Tabella - Studenti NON VALUTATI agli scrutini finali per tipo di scuola e tipo di interruzione – Scuola secondaria di II grado statale e non statale – A.S. 2004-2005

| | Totale | | | Di cui 1° anno | | |
|------------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------------|
| | Studenti NON valutati | | | Studenti NON valutati | | |
| | TOTALE | Interruzioni formalizzate | Interruzioni non formalizzate | TOTALE | Interruzioni formalizzate | Interruzioni non formalizzate |
| ITALIA | 93.747 | 54.794 | 38.953 | 38.256 | 20.784 | 17.472 |
| Per 100 iscritti | 3,7% | 2,2% | 1,5% | 6,0% | 3,3% | 2,8% |
| LICEI | 8.869 | 7.634 | 1.235 | 3.198 | 2.612 | 586 |
| Per 100 iscritti | 1,1% | 1,0% | 0,2% | 1,6% | 1,3% | 0,3% |
| LICEI SOCIO-PSICO-PEDAGOGICO | 4.675 | 3.382 | 1.293 | 2.098 | 1.531 | 567 |
| Per 100 iscritti | 2,4% | 1,7% | 0,7% | 4,4% | 3,2% | 1,2% |
| ISTITUTI TECNICI | 38.635 | 23.440 | 15.195 | 14.063 | 8.014 | 6.049 |
| Per 100 iscritti | 4,2% | 2,6% | 1,7% | 6,5% | 3,7% | 2,8% |
| ISTITUTI PROFESSIONALI | 37.712 | 18.142 | 19.570 | 17.121 | 7.678 | 9.443 |
| Per 100 iscritti | 7,2% | 3,5% | 3,7% | 11,6% | 5,2% | 6,4% |
| ISTRUZIONE ARTISTICA | 3.856 | 2.196 | 1.660 | 1.776 | 949 | 827 |
| Per 100 iscritti | 4,2% | 2,4% | 1,8% | 6,8% | 3,7% | 3,2% |

Nelle scuole secondarie superiori la percentuale complessiva degli studenti non valutati è stata del 3,7% (valore medio nazionale). La dispersione è

20. *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. Anno scolastico 2004-05.* La pubblicazione è sul sito del Ministero: www.pubblica.istruzione.it.

diffusa soprattutto negli istituti professionali (7,2%) e nell'istruzione artistica (4,2%), mentre il fenomeno è ben più contenuto nei licei (1,1%). A rischio di abbandono è soprattutto il primo anno di corso: 11,6% degli studenti degli istituti professionali lascia la scuola nella fase iniziale degli studi superiori, con un picco nelle isole del 17,2%.

Dalla stessa ricerca emergono altri dati interessanti. Per esempio, il confronto tra maschi e femmine mostra ancora una volta che, qualunque sia il dato utilizzato, il rendimento scolastico delle ragazze è superiore a quello dei ragazzi (la probabilità di conseguire il diploma è del 56,5% per ragazze che frequentano i professionali contro il 41,55% dei ragazzi)²¹.

I dati sulle interruzioni della frequenza tra le diverse aree geografiche del Paese evidenziano che l'abbandono non è concentrato solo sulle aree depresse, bensì risulta un fenomeno trasversale e diffuso anche in regioni economicamente sviluppate²². L'inserimento precoce nel mondo del lavoro, che si determina in zone in cui il lavoro offerto dalle imprese è abbondante, produce un effetto di spiazzamento nei confronti del sistema scolastico e formativo. Questo fenomeno si riscontra, per esempio, in Lombardia e nelle aree del Nord-Est, dove la prospettiva di un immediato inserimento nel mondo del lavoro disincentiva la prosecuzione degli studi. In questi casi ci si trova di fronte a fenomeni di abbandono che rappresentano un serio rischio per la decrescita dei livelli professionali delle occupazioni.

PROSPETTIVE

L'istruzione professionale negli ultimi anni è stata travolta da una lunga fase di incertezza, sospesa in una sorta di limbo in attesa che l'esito del conflitto tra le competenze statali e regionali chiarisse la sua collocazione nel sistema educativo del Paese. Nel frattempo, ha dovuto rimboccarsi le maniche per far fronte, con le proprie forze e grazie alle competenze professionali maturate in anni di sperimentazione e di impegno nei processi innovativi, all'onda d'urto di nuove emergenze – l'innalzamento dell'obbligo, l'integrazione dei diversamente abili, l'afflusso degli alunni immigrati – urgenze di cui non si discute il valore sul piano etico ed educativo, ma che richiedono strumenti e risorse di cui non sempre le scuole hanno potuto disporre.

Se si pensa che queste emergenze non hanno inciso sul numero degli allievi nelle classi, né sul monte ore dei curricoli, né sull'organico funzionale, si comprendono le difficoltà a proseguire un'azione di rinnovamento. L'istruzione professionale non ha più rappresentato un'alternativa di qualità e

“
IL CONFRONTO
TRA MASCHI E
FEMMINE MOSTRA
ANCORA
UNA VOLTA CHE,
QUALUNQUE
SIA IL DATO
UTILIZZATO,
IL RENDIMENTO
SCOLASTICO
DELLE RAGAZZE
È SUPERIORE
A QUELLO
DEI RAGAZZI
”

21. *Op. cit.*, p. 12.

22. *Op. cit.*, Tabella n. 6, p. 12.

“

LA LEGGE DEL
2 APRILE 2007,
N. 40, RIBADISCE
L'IMPEGNO
A RIORGANIZZARE
E RAFFORZARE
GLI ISTITUTI
TECNICI
E PROFESSIONALI

”

molte famiglie che precedentemente si erano avvicinate con interesse a questi percorsi hanno preferito rivolgere altrove la loro attenzione, privilegiando quegli indirizzi di studi che garantivano una maggiore stabilità nel sistema di istruzione e orari meno gravosi.

Ora – finalmente! – grazie alle disposizioni normative più recenti, l'istruzione professionale si riappropria del diritto di cittadinanza dentro il sistema nazionale della scuola secondaria e si prepara a rimettersi in gioco facendo leva sul proprio patrimonio di esperienze.

Il disegno che punta al rilancio dell'istruzione professionale, prefigurato nella Legge del 27 dicembre 2007, n. 298, si colloca in uno scenario in cui spiccano priorità di grande rilevanza:

- l'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni;
- l'integrazione degli alunni diversamente abili;
- l'istruzione degli adulti e degli immigrati;
- la valorizzazione della filiera tecnico-scientifica;
- il potenziamento dell'alta formazione tecnica e professionale.

La Legge del 2 aprile 2007, n. 40, ribadisce l'impegno a riorganizzare e rafforzare gli istituti tecnici e professionali quali istituzioni appartenenti al sistema dell'istruzione secondaria superiore, strutturati organicamente sul territorio attraverso collegamenti stabili con il mondo del lavoro, con la formazione professionale, con l'università e la ricerca. Con appositi regolamenti si procederà a snellire e razionalizzare il numero degli indirizzi di studio, a mettere a punto un monte-ore di lezioni sostenibile dagli allievi, prevedendo più spazio per le attività di laboratorio, di tirocinio e di stage, vale a dire per gli interventi didattici ed educativi che da sempre rappresentano i punti di forza dell'istruzione professionale. È un punto di partenza di buon auspicio per un nuovo futuro!

SCHEDA BIBLIOGRAFICA

Il contesto normativo

L'ordinamento vigente dell'istruzione professionale è disciplinato dagli atti normativi di seguito indicati:

D.M. del 24 aprile 1992 (pubblicato nel S.O. n. 77 alla Gazzetta Ufficiale n. 117 del 21/5/92), riguardante **Programmi ed orari di insegnamento dei corsi di qualifica**, col quale:

- veniva delineata la struttura generale dei corsi;
- veniva effettuata la ripartizione degli insegnamenti in apposite aree (comune, d'indirizzo e di approfondimento);

- venivano previsti i programmi e gli orari relativi agli insegnamenti dell'area comune e definite le modalità di utilizzo dell'area di approfondimento.

Tale Decreto Ministeriale rinviava ad appositi provvedimenti (da adottare entro l'anno 1994-1995), la determinazione dei programmi e orari degli insegnamenti dell'area d'indirizzo, nonché l'estensione dei contenuti del decreto stesso a tutte le classi iniziali dei corsi di qualifica. Il termine suddetto veniva rinviato all'anno scolastico 1995-1996 con il successivo D.M. 15/02/93.

DD.MM. del 7 agosto 1992 (pubblicati sul S.O. n. 2 al Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, parte I n. 51/52, 17-24 dicembre 1992), concernenti **Programmi ed orari di insegnamento dell'area d'indirizzo dei corsi di qualifica** degli Istituti professionali di Stato.

D.M. del 15 aprile 1994 (pubblicato nel S.O. n. 152 alla Gazzetta Ufficiale n. 98 del 1/7/94), riguardante i **Programmi ed orari di insegnamento dei corsi post-qualifica**, che, in coerenza con il rinnovo dei curricula dei corsi di qualifica disposto dai decreti sopraindicati, disciplinava i bienni postqualifica, articolandoli in un'area degli insegnamenti comuni a tutti i corsi, in un'area degli insegnamenti d'indirizzo e in un'area di professionalizzazione. Inoltre definiva gli obiettivi, gli orari e i programmi orientativi di insegnamento relativi all'area comune e a quella di indirizzo.

DD.MM. del 2 dicembre 1994, con cui venivano fissati gli orari ed i programmi di insegnamento relativi ai corsi di qualifica di taluni indirizzi atipici (legno, liuteria, orafa e arte bianca).

D.M. del 2 giugno 1995 – sui **nuovi programmi dei trienni di qualifica del settore agricoltura**, che apportava ai curricula triennali del settore dell'agricoltura alcune innovazioni ed integrazioni maturate dall'esperienza e dal confronto con il mondo del lavoro.

Fermo restando il curriculum proprio della qualifica di «operatore agro-industriale», le variazioni riguardavano:

- la ridefinizione degli obiettivi formativi, con conseguenti assestamenti di orari e programmi del terzo anno di operatore agricolo, che assumeva la denominazione di «operatore agro-ambientale»;
- l'introduzione di un terzo anno per il conseguimento della qualifica di «operatore agrituristico». Con D.M. del 3/7/95, a decorrere dall'anno scolastico 1995-1996, gli istituti professionali di Stato per l'agricoltura assumevano la denominazione di «istituti professionali di Stato per l'agricoltura e l'ambiente».

DD.MM. del 2 agosto 1995 (pubblicato nel S.O. alla Gazzetta Ufficiale n. 143 del 20/6/96), con cui venivano strutturati i corsi di qualifica per gli indirizzi atipici del marmo e della grafica industriale.

D.M. del 31 gennaio 1997 (pubblicato nel S.O. n. 31 alla Gazzetta Ufficiale n. 036 serie generale parte prima del 13/2/1997), con il quale sono stati modificati dal-

l'a.s. 1997-1998 i programmi di insegnamento dell'area comune di storia per i corsi di qualifica e postqualifica e di italiano del terzo anno del corso di qualifica.

DD.MM. del 17 febbraio 1997 (pubblicati nel S.O. n. 116 alla Gazzetta Ufficiale n. 102 del 21/5/97), relativi agli orari e programmi di insegnamento dei corsi di qualifica di altri indirizzi atipici (audiovisivo, ceramica, fotografico, marittimo e non vedenti).

D.M. del 31 settembre 1997, che vara la sperimentazione «Progetto 2002».

D.P.C.M. del 13 marzo 2000, con cui sono stati individuati e trasferiti alle regioni gli indirizzi di studio dell'arte bianca e degli orafi.

D.P.C.M. del 26 maggio 2000, riguardante i beni, le risorse umane, finanziarie, strumentali ed organizzative da trasferire alle regioni per l'esercizio dei compiti e delle funzioni amministrative connesse agli istituti professionali dell'arte bianca e degli orafi.

DD.MM. del 13 febbraio 2001, con i quali è stato disposto il passaggio in ordinamento dei corsi postqualifica dell'istruzione professionale degli indirizzi atipici (audiovisivo, ceramica, fotografico, grafici industriali, legno, liuto, marmo, marittimo).

I numeri dell'istruzione professionale

di LUCIANO MANCINELLI¹

L'istruzione professionale si è affacciata nell'ordinamento scolastico italiano in punta dei piedi, senza troppo clamore. Erano gli anni Cinquanta; il Paese, superata la fase difficile del dopoguerra, stava vivendo una fase di intenso sviluppo economico e sociale, avviandosi a costruire un proprio modello di sviluppo industriale. In quel periodo, una sezione della Direzione generale dell'istruzione tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione cominciò ad emanare D.P.R. costitutivi di istituti professionali, apparentemente solo trasformando scuole tecniche già esistenti, successivamente creandone *ex novo*.

Nel giro di un ventennio si afferma pienamente un intero ordine scolastico, con più di ottocento istituzioni scolastiche e mezzo milione di utenti. È il primo caso – nella storia della scuola italiana – di creazione progressiva e senza un preventivo impianto legislativo di un intero settore dell'istruzione.

Una storia di successo, di cui queste tabelle ripercorrono le tappe fondamentali, mettendo a confronto i cambiamenti registrati nell'arco di tre decenni: gli anni Sessanta, Settanta e Ottanta, ovvero dalle origini degli istituti professionali all'avvio del Progetto '92, che segnerà una fase di trasformazione radicale degli ordinamenti dell'istruzione professionale.

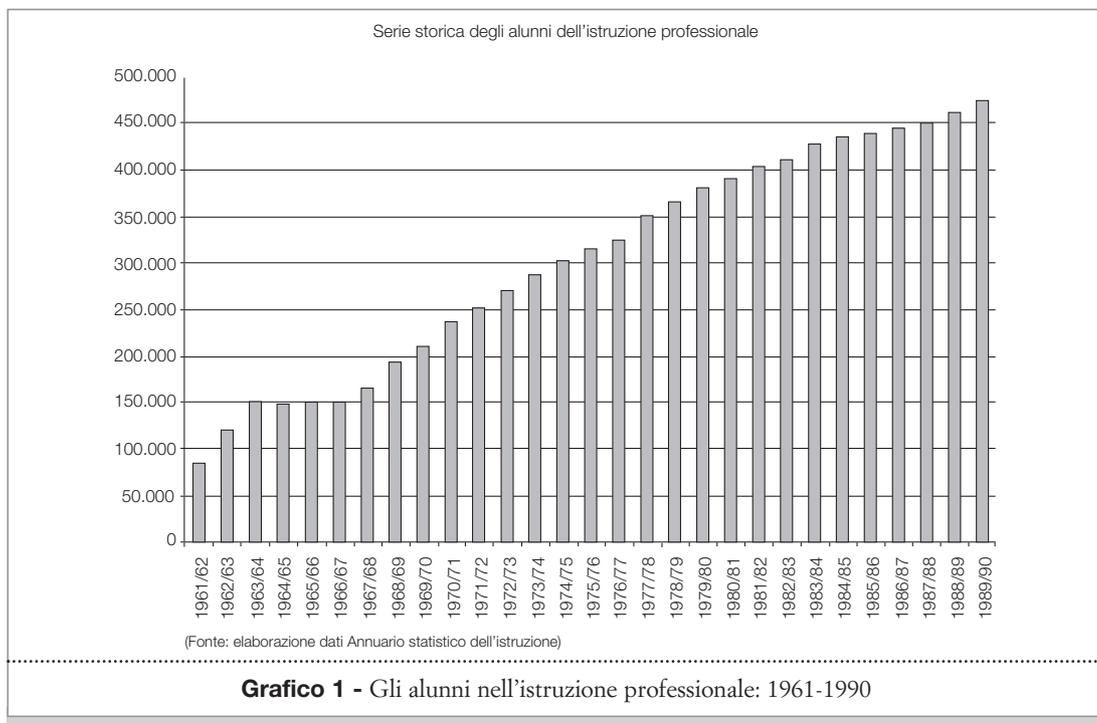
Un'analisi che non ha nessuna pretesa di essere esaustiva ma che intende offrire qualche spunto di riflessione e mantenere viva la memoria di un «pezzo» importante della storia della scuola italiana.

Il grafico 1 testimonia – in un'ampia visione d'insieme – l'aumento progressivo del numero di alunni che hanno scelto i percorsi dell'istruzione professionale dall'inizio degli anni Sessanta al 1990.

“
È IL PRIMO CASO
– NELLA STORIA
DELLA SCUOLA
ITALIANA –
DI CREAZIONE
PROGRESSIVA
E SENZA
UN PREVENTIVO
IMPIANTO
LEGISLATIVO
DI UN INTERO
SETTORE
DELL'ISTRUZIONE

”

1. Esperto del Ministero della Pubblica Istruzione.



Questo decennio è segnato da un evento importante: il 1962 è l'anno dell'unificazione della scuola media italiana. La collocazione dell'obbligo alla fine della terza media segna l'avvio della modernizzazione del Paese: chi ha capacità deve poter continuare gli studi, anche se di famiglia non abbiente. È una delle prime applicazioni pratiche dei principi di uguaglianza sanciti dalla Costituzione, che contribuì indubbiamente ad incentivare la prosecuzione degli studi nella scuola secondaria superiore. Dal 1966-1967 al 1973-1974 l'istruzione professionale raddoppia il numero degli alunni.

Il grafico 2 descrive la crescita parallela – nello stesso periodo – degli istituti professionali. Nel 1969 la Legge n. 754 istituisce i corsi postqualifica che consentono, anche agli allievi che frequentano i corsi dell'istruzione professionale, di poter arrivare al diploma. L'istruzione professionale prosegue la sua rapida avanzata.

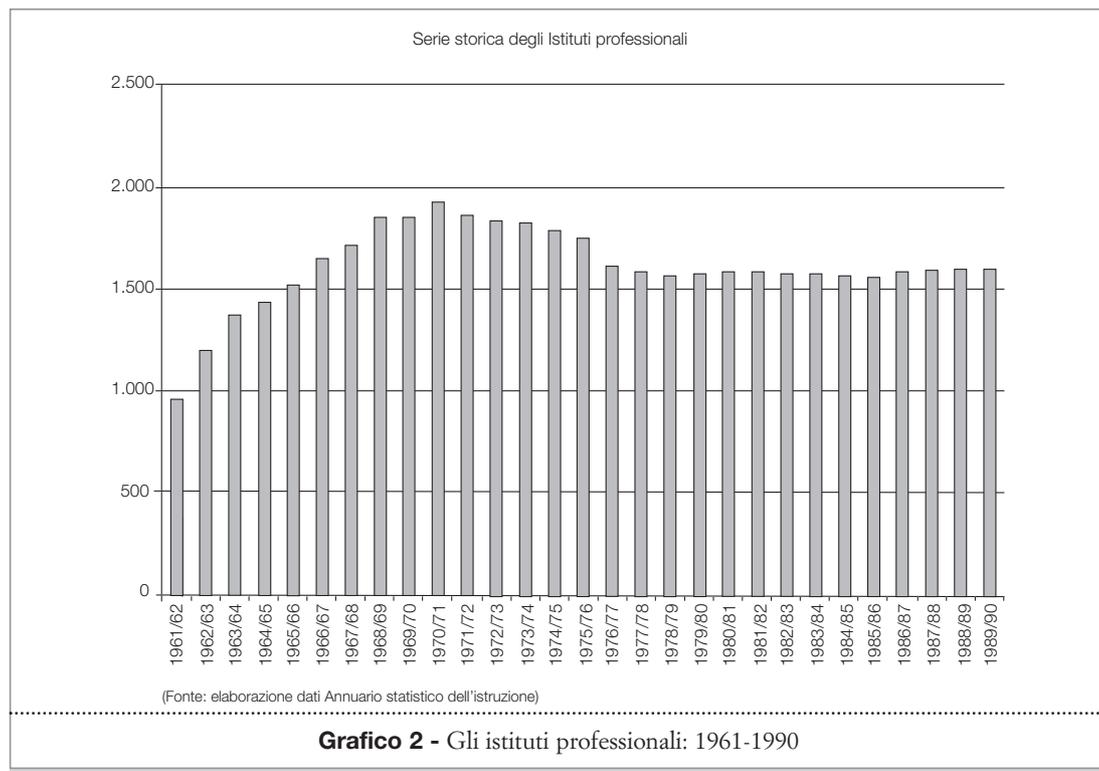
All'inizio degli anni Ottanta si registra un'altra novità di grande rilievo. La Legge-Quadro n. 845/1978, in materia di formazione professionale, che attribuisce alle Regioni la potestà legislativa in materia di orientamento e di formazione professionale. Le Regioni cominciano ad attuare percorsi formativi professionalizzanti attraverso i centri di formazione professionale gestiti direttamente (CFP), oppure attraverso enti convenzionati.

“

ALL'INIZIO DEGLI ANNI OTTANTA SI REGISTRA UN'ALTRA NOVITÀ DI GRANDE RILIEVO. LA LEGGE-QUADRO N. 845/1978, IN MATERIA DI FORMAZIONE PROFESSIONALE, CHE ATTRIBUISCE ALLE REGIONI LA POTESTÀ LEGISLATIVA IN MATERIA DI ORIENTAMENTO E DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

”

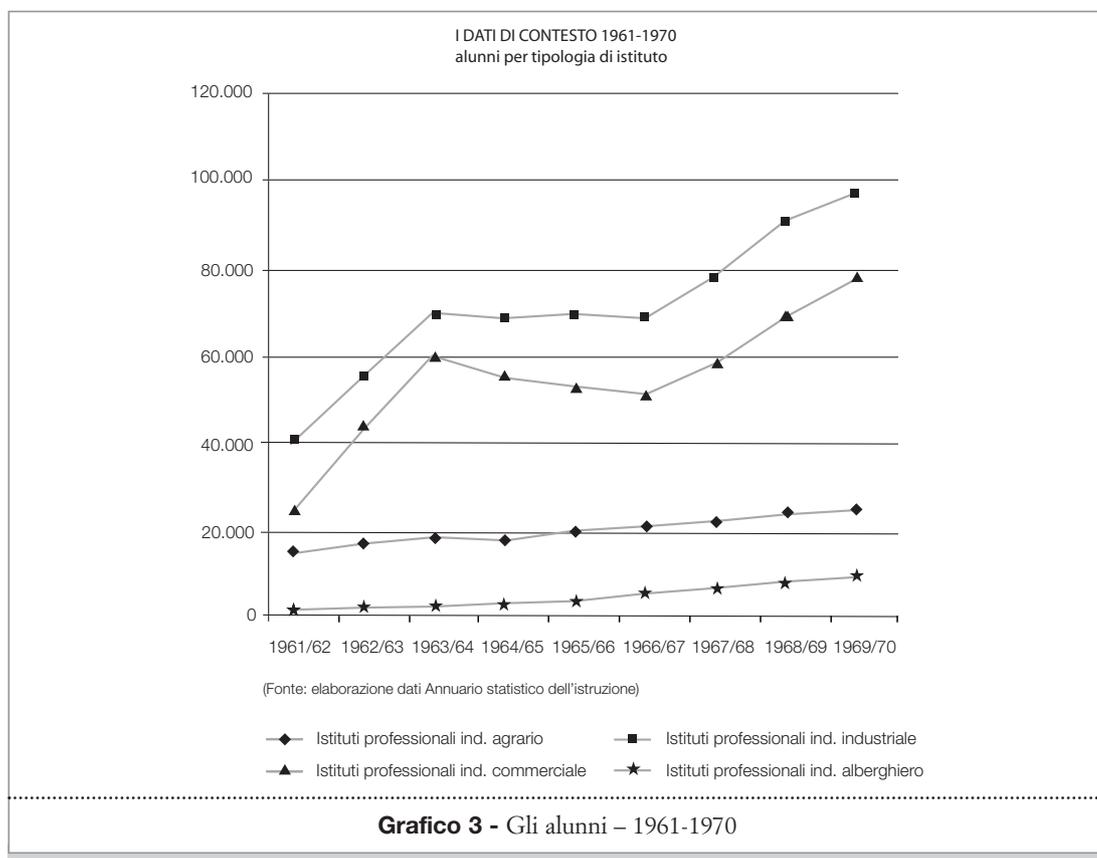
Il provvedimento, fin dalla fase attuativa, produce una riduzione degli istituti professionali, mentre il numero degli studenti che scelgono i percorsi dell'istruzione professionale di Stato continua a crescere progressivamente.



La distribuzione degli studenti nei diversi indirizzi dell'istruzione professionale evidenzia, negli anni Sessanta, una netta prevalenza nella scelta dei percorsi del settore industriale, seguito da quello commerciale.

Gli allievi degli istituti professionali industriali aumentano in misura esponenziale, le 41 mila unità del 1961 raddoppiano nell'arco di un decennio. Lo stesso fenomeno si riscontra anche per l'indirizzo commerciale, in cui il numero iniziale di 25 mila studenti del 1961-1962 triplica alla fine degli anni Sessanta.

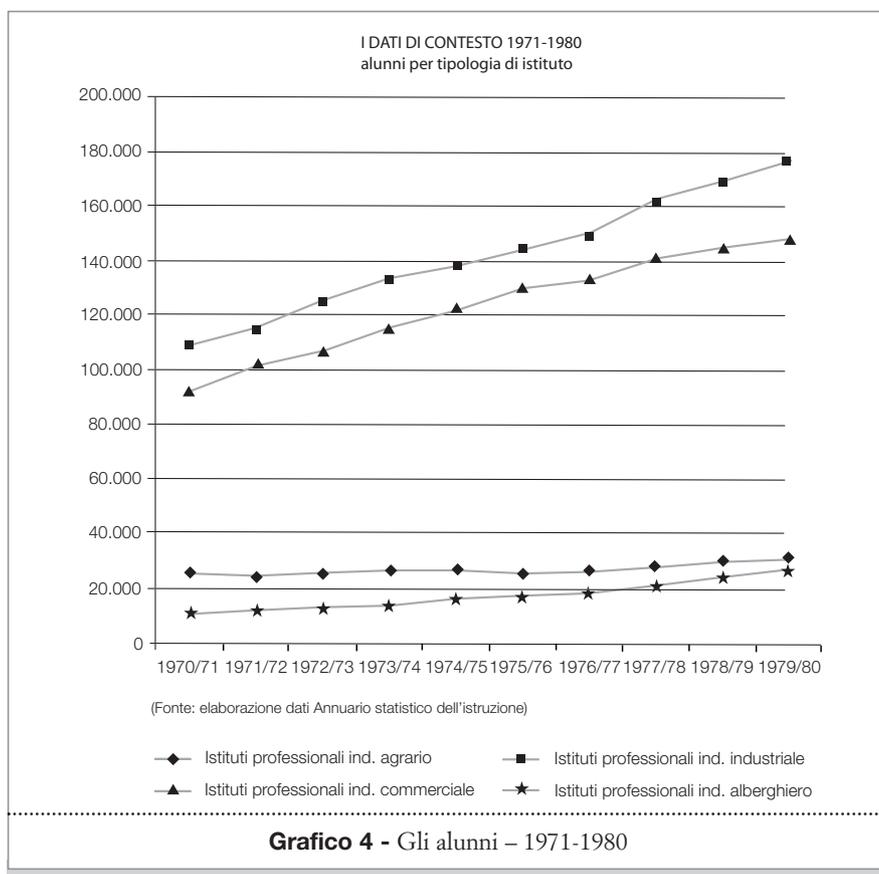
Crescono del 38% anche gli istituti agrari e gli istituti alberghieri i quali, con numeri più modesti, subiscono lo stesso effetto triplicando la popolazione scolastica.



L'osservazione dei dati relativi al decennio successivo, riassunti nel grafico 4, continua ad evidenziare un saldo positivo, anche se l'incremento è più contenuto rispetto alle cifre registrate nel periodo precedente.

Nell'a.s. 1970-1971 sono 109 mila gli studenti degli istituti industriali e 92 mila quelli degli istituti commerciali; nel 1980 aumenteranno, rispettivamente, di 67 mila e 57 mila unità.

Nonostante i numeri ancora contenuti, cominciano ad emergere gli istituti alberghieri che registrano una netta avanzata: nel 1979-1980 gli allievi raggiungono la quota di 16 mila unità, un bel passo in avanti rispetto ai circa 10 mila registrati nel 1970.

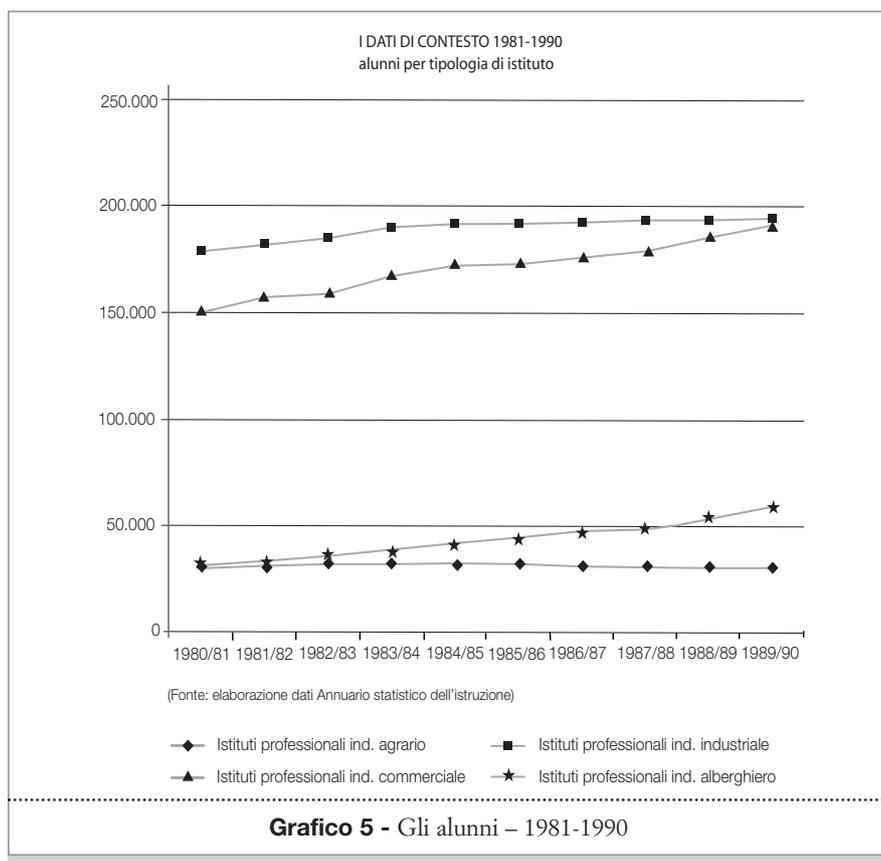


“
 ALLA FINE DEGLI ANNI OTTANTA SI REGISTRA UN SOSTANZIALE PAREGGIO TRA I DUE INDIRIZZI DI STUDI PIÙ FREQUENTATI: SONO 194 MILA GLI ALLIEVI DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI INDUSTRIALI E 191 MILA QUELLI DEGLI ISTITUTI COMMERCIALI

”

L'indagine effettuata sull'ultimo decennio del periodo considerato attesta una crescita costante, ma più contenuta rispetto al passato. Alla fine degli anni Ottanta si registra un sostanziale pareggio tra i due indirizzi di studi più frequentati, che si attestano su numeri sostanzialmente simili: sono 194 mila gli allievi degli istituti professionali industriali e 191 mila quelli degli istituti commerciali.

Registrano una leggera flessione gli istituti agrari, mentre gli istituti alberghieri alla fine del decennio raddoppiano il numero degli studenti.



L'indagine effettuata sull'ultimo decennio del periodo considerato offre una ulteriore conferma di quanto già evidenziato.

Dall'anno scolastico 1980-1981 all'anno 1989-1990 prosegue la crescita costante, anche se contenuta, dei due indirizzi di studio: industriale e commerciale, che si attestano, a fine decennio, su numeri sostanzialmente simili (194mila gli allievi degli istituti professionali ad indirizzo industriale, 191mila quelli che frequentano gli istituti professionali ad indirizzo commerciale).

L'effetto della normalizzazione dei dati riguarda anche gli altri due indirizzi presi in esame che confermano un costante aumento della popolazione scolastica.

Alla fine degli anni Ottanta, gli istituti ad indirizzo agrario evidenziano una lieve flessione, mentre gli istituti ad indirizzo alberghiero raddoppiano il numero di allievi nello stesso periodo.

Nei grafici successivi si prendono in esame i dati di contesto che riguardano i settori e gli indirizzi degli istituti professionali. La crescita strutturale dell'istruzione professionale conferma le tendenze già riscontrate nelle scelte scolastiche.

“

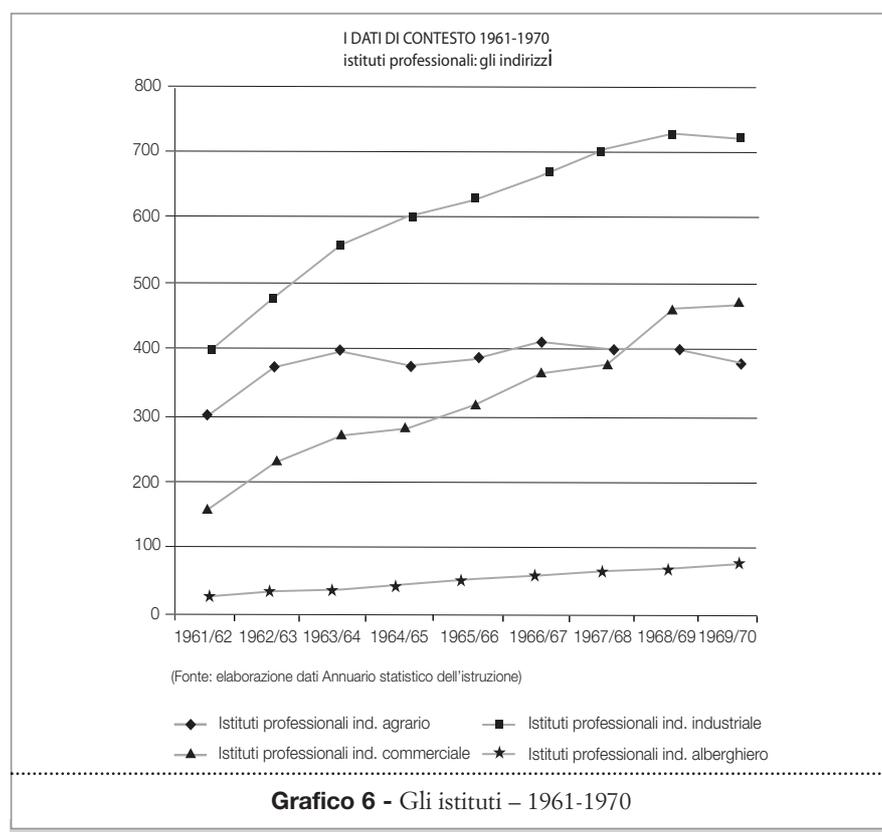
L'EFFETTO DELLA
NORMALIZZAZIONE
DEI DATI
RIGUARDA ANCHE
GLI ALTRI DUE
INDIRIZZI PRESI
IN ESAME
CHE CONFERMANO
UN COSTANTE
AUMENTO DELLA
POPOLAZIONE
SCOLASTICA

”

Negli anni Sessanta la crescita degli istituti segue di pari passo l'incremento della popolazione scolastica. Il numero degli istituti a indirizzo industriale raddoppia, arrivando a 700 unità scolastiche, mentre gli istituti ad indirizzo commerciale triplicano, registrando a 460 unità.

Lo stesso fenomeno si manifesta per gli istituti ad indirizzo alberghiero, che, ovviamente con numeri più contenuti ma con un *trend* di crescita ugualmente sostenuto, arrivano nell'anno scolastico 1969-1970 a 73 unità scolastiche.

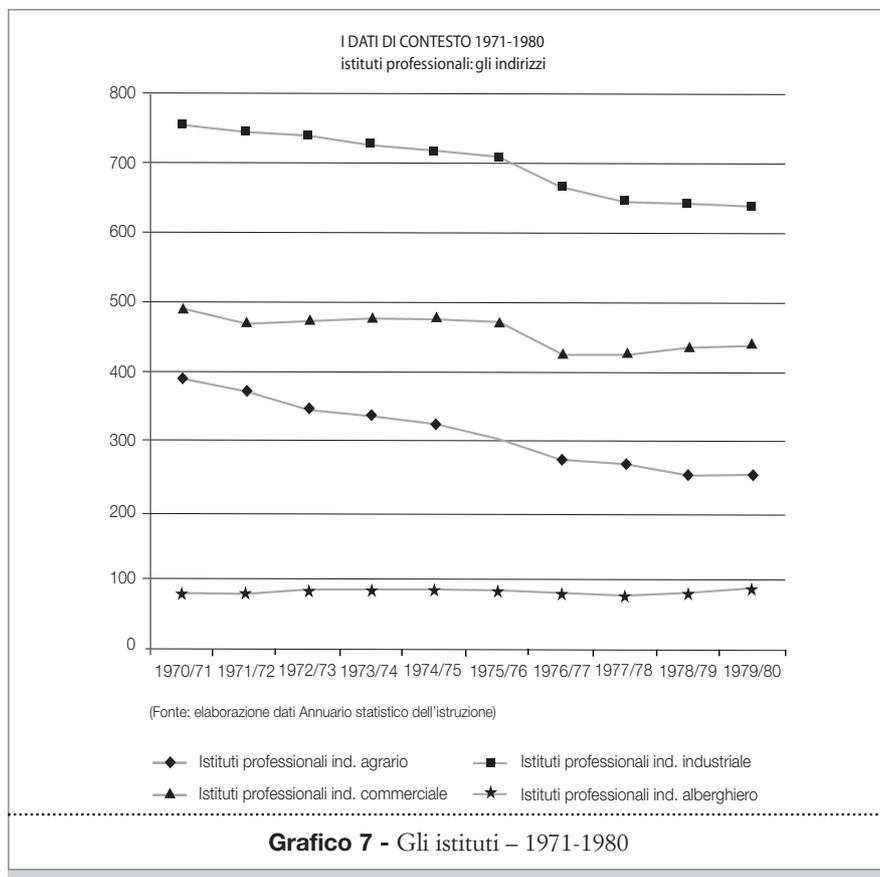
Nel 1971-1972 le unità scolastiche per l'indirizzo industriale sono già diventate 743 e 467 per l'indirizzo commerciale.



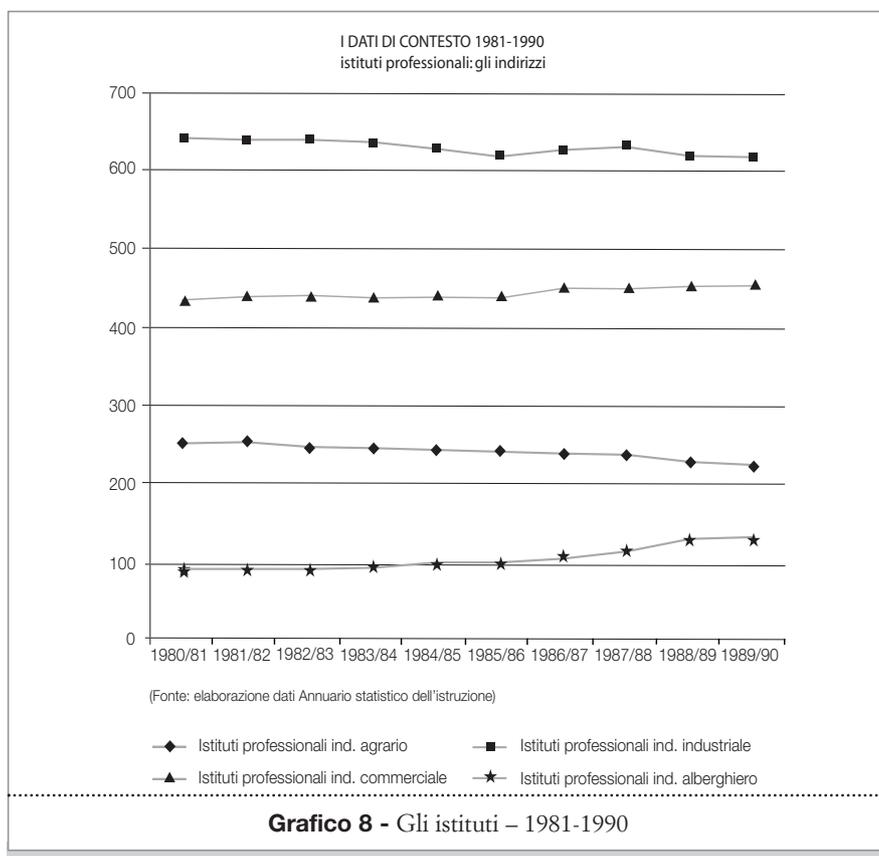
I due decenni successivi segnano una controtendenza e mostrano una fase di decremento costante che interessa in misura maggiore gli istituti professionali industriali e gli istituti agrari.

La flessione degli istituti commerciali è più limitata, mentre sembra solo sfiorare gli istituti alberghieri che ben presto recuperano posizioni evidenziando una crescita tendenziale.

“
 I DUE DECENNI
 SUCCESSIVI
 SEGNANO UNA
 CONTROTENDENZA
 E MOSTRANO
 UNA FASE
 DI DECREMENTO
 COSTANTE
 CHE INTERESSA
 IN MISURA
 MAGGIORE
 GLI ISTITUTI
 PROFESSIONALI
 INDUSTRIALI E GLI
 ISTITUTI AGRARI



”



“
NEL PRIMO
DECENNIO
LA CRESCITA
DEL NUMERO
DEGLI ISTITUTI
SEGUE
DI PARI PASSO
L'INCREMENTO
DELLA
POPOLAZIONE
SCOLASTICA.
NEGLI ANNI
OTTANTA I DATI
MOSTRANO
UNA FASE
DI DECREMENTO
COSTANTE.
L'ULTIMO
DECENNIO
EVIDENZIA
UNA SITUAZIONE
SOSTANZIALMENTE
STABILE
”

L'osservazione dei dati riguardanti gli istituti professionali, nei tre decenni indicati, necessita di una indagine contestuale ed ampia per meglio delineare il quadro risultante dalle lettura delle serie storiche.

Nel primo decennio la crescita del numero degli istituti segue di pari passo l'incremento della popolazione scolastica.

Il numero degli istituti ad indirizzo industriale raddoppiano arrivando a circa 700, mentre gli istituti ad indirizzo commerciale triplicano, passando a circa 460. Stesso fenomeno si assiste per gli istituti ad indirizzo alberghiero, ovviamente con numeri molto più contenuti; nell'anno scolastico 1969-1970 diventano circa 73.

L'aspetto più interessante dell'analisi è quello che riguarda i due decenni successivi. Negli anni Ottanta i dati mostrano una fase di decremento costante del numero di istituti nei quattro indirizzi esaminati.

Le percentuali più rilevanti riguardano gli istituti professionali agrari ed industriali. Per le altre due tipologie di indirizzo la variazione è quasi ininfluente nel settore alberghiero e assai contenuta in quello commerciale.

L'ultimo decennio evidenzia una situazione sostanzialmente stabile, con piccoli incrementi, rispetto al periodo precedente, per gli istituti ad indirizzo industriale, commerciale e alberghiero ed una limitata diminuzione degli istituti ad indirizzo agrario.

Parte Terza

Uno sguardo sui distretti

Sistemi produttivi locali e formazione

di CARLO FINOCCHIETTI¹

DEFINIZIONI

Che cos'è un distretto industriale?

Il termine *distretto industriale* venne coniato da Alfred Marshall, nella seconda metà dell'Ottocento, con riferimento alle zone tessili di Lancashire e Sheffield. Questa è la sua definizione: «quando si parla di distretto industriale si fa riferimento ad un'entità socio-economica costituita da un insieme d'impresе, facenti generalmente parte di uno stesso settore produttivo, localizzato in un'area circoscritta, tra le quali vi è collaborazione ma anche concorrenza».

Anche in Italia il fenomeno ha radici antiche: dopo una fase di grande sviluppo in cui si è assistito ad un aumento dei distretti, oggi sembra verificarsi una contrazione. Secondo i dati forniti dall'ISTAT i distretti industriali, che erano 199 nel 1991, sono 156 nel 2001. Essi costituiscono una delle caratteristiche peculiari della nostra struttura produttiva, con circa 212.000 unità locali manifatturiere e un'occupazione complessiva superiore ai 1,9 milioni di addetti.

Il primo intervento legislativo riguardante i distretti si ha con la Legge n. 317 del 5 ottobre 1991, che si occupa di *Interventi per lo sviluppo della piccola e media impresa*. I distretti industriali sono definiti come «le aree territoriali locali caratterizzate da elevata concentrazione di piccole imprese, con particolare riferimento al rapporto tra la presenza delle imprese e la popolazione residente, nonché alla specializzazione produttiva dell'insieme delle imprese». Il legislatore tornerà più volte sull'argomento, fino alla Legge n. 140 dell'11 maggio 1999, contenente norme in materia di attività produttive, che delega alle Regioni compiti di politica

“

I DISTRETTI
INDUSTRIALI
SONO DEFINITI
COME «LE AREE
TERRITORIALI
LOCALI
CARATTERIZZATE
DA ELEVATA
CONCENTRAZIONE
DI PICCOLE
IMPRESЕ,
CON
PARTICOLARE
RIFERIMENTO
ALLA
SPECIALIZZAZIONE
PRODUTTIVA
DELL'INSIEME
DELLE IMPRESЕ

”

1. Direttore del CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche), Fondazione Rui.

“

CON LA MODIFICA
DEL TITOLO
QUINTO DELLA
COSTITUZIONE,
LE REGIONI
HANNO ORMAI
PIENA AUTONOMIA
D'INTERVENTO
NELLE AREE
DISTRETTUALI.
OGNI REGIONE SI
MUOVE SECONDO
UNA STRADA
AUTONOMA

”

industriale per lo sviluppo dei distretti industriali, definiti come «sistemi produttivi locali, caratterizzati da un'elevata concentrazione di imprese industriali, nonché dalla specializzazione produttiva di sistemi di imprese». A loro volta, i sistemi produttivi locali sono quei «contesti produttivi omogenei, caratterizzati da un'elevata concentrazione di imprese, prevalentemente di piccole e medie dimensioni e da una peculiare organizzazione interna». Con la modifica del Titolo quinto della Costituzione, le Regioni hanno ormai piena autonomia d'intervento nelle aree distrettuali. Partendo da questa base comune, ogni Regione si muove secondo una strada autonoma per la definizione e l'individuazione dei distretti. Otto Regioni hanno proceduto alla individuazione dei distretti sul proprio territorio, sulla base di proprie leggi regionali, individuando complessivamente 156 distretti. Nei confronti dei sistemi produttivi locali e dei distretti industriali, le Regioni attuano politiche d'intervento, finanziando progetti innovativi e di sviluppo che li riguardano.

L'intervento normativo più recente è stato attuato dalla Legge Finanziaria 2006 (Legge del 23 dicembre 2005, n. 266, articolo 1, commi 366-372). I distretti produttivi sono definiti «libere aggregazioni di imprese articolate sul piano territoriale e sul piano funzionale, con l'obiettivo di accrescere lo sviluppo delle aree e dei settori di riferimento, di migliorare l'efficienza nell'organizzazione e nella produzione, secondo principi di sussidiarietà verticale e orizzontale, anche individuando modalità di collaborazione con le associazioni imprenditoriali». Il provvedimento prevede per i distretti disposizioni e agevolazioni di tipo fiscale, amministrativo e finanziario. Istituisce inoltre l'Agenzia per la diffusione delle tecnologie per l'innovazione con l'obiettivo di integrare sistema della ricerca e sistema produttivo attraverso l'individuazione, la valorizzazione e la diffusione di nuove conoscenze, tecnologie, brevetti e applicazioni industriali.

Nelle analisi comparate internazionali sui modelli di sviluppo economico territoriale, i distretti industriali italiani hanno rappresentato e rappresentano tuttora un esempio virtuoso, che vanta molti tentativi d'imitazione. Da anni però questo modello mostra segni di «stanchezza», incalzato dalle nuove sfide poste dalla globalizzazione e, in particolare, dal crescente peso della ricerca e dell'innovazione tecnologica.

Che cos'è un «distretto formativo»?

Il distretto formativo è un sistema educativo locale caratterizzato da una doppia integrazione:

- un'integrazione verticale, costituita da una filiera formativa in grado di rispondere ai fabbisogni di formazione iniziale, continua e ricorrente lungo tutto l'arco della vita;

- un'integrazione orizzontale nel territorio di riferimento con i sistemi produttivi locali, con il mercato del lavoro, con le risorse culturali, con il sistema della ricerca.

La filiera formativa integra una pluralità di opportunità formative: scuole di base, istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale, corsi di formazione tecnica superiore, corsi universitari professionalizzanti, corsi master, centri di educazione permanente.

Attraverso le diverse opportunità della filiera, con percorsi flessibili e ottimizzati, diventa possibile:

- esercitare il diritto-dovere formativo;
- svolgere l'apprendistato;
- acquisire qualifiche professionali;
- esercitare l'alternanza scuola-lavoro;
- proseguire nella formazione tecnica superiore;
- proseguire gli studi nel sistema universitario;
- la formazione continua degli adulti occupati;
- la riconversione dei lavoratori in esubero mediante la formazione;
- la formazione, il dialogo interculturale e l'inserimento degli immigrati.

L'integrazione territoriale orizzontale crea sinergia tra il sistema dell'istruzione, dell'istruzione-formazione, quello del lavoro e quello della ricerca, soddisfa le specifiche richieste dell'imprenditoria, corrisponde alle esigenze di ristrutturazione del distretto produttivo incorporando un più alto tasso di innovazione tecnologica e organizzativa in grado di cogliere opportunità offerte dall'internazionalizzazione e globalizzazione della produzione e dei mercati, facilita l'accesso ad un mercato del lavoro complesso e frammentato che richiede sempre maggiore flessibilità, competenze trasversali, capacità di autopromozione. L'integrazione orizzontale comprende anche lo studio e la valorizzazione delle risorse naturali, culturali e storiche del territorio. Si allarga alle risorse dedicate alla ricerca scientifica e all'innovazione tecnologica.

Di particolare rilievo nel distretto formativo sono le occasioni di professionalizzazione appositamente organizzate:

- per l'acquisizione di competenze orientate all'inserimento nell'attività professionale;
- per l'apprendimento di capacità tecniche riferite allo svolgimento di specifici ruoli di controllo e coordinamento del ciclo produttivo del distretto industriale locale;
- per l'alternanza formazione-lavoro nelle imprese locali.

“
L'INTEGRAZIONE
TERRITORIALE
ORIZZONTALE
CREA SINERGIA
TRA IL SISTEMA
DELL'ISTRUZIONE,
DELL'ISTRUZIONE-
FORMAZIONE,
QUELLO
DEL LAVORO
E QUELLO
DELLA RICERCA

”

LO STATU NASCENTI DEL RAPPORTO TRA FORMAZIONE E SISTEMI PRODUTTIVI LOCALI ALLA FINE DEGLI ANNI SETTANTA

Il primo tempo dell'incontro tra formazione e sistemi produttivi locali può essere individuato a cavallo del 1980. Sono gli anni in cui il sistema formativo tempera la sua tradizionale autoreferenzialità e si apre al territorio. Scopre la sua funzione di preparazione alla vita attiva. Si apre alla partecipazione delle forze sociali ed economiche vive nel territorio.

Una molteplicità di fattori contribuisce a far crollare la *turris eburnea* che proteggeva la funzione didattica e la trasmissione culturale dalle influenze esterne. Pensiamo al decollo delle Regioni e delle politiche di sviluppo territoriale; alla vivacità dei distretti industriali e alla loro capacità di generare scuole e centri di formazione; alla regionalizzazione della formazione professionale; alla nascita delle università «regionali»; allo sviluppo dell'orientamento professionale e dell'alternanza; allo stimolo innescato dai programmi comunitari.

“

I DISTRETTI
SCOLASTICI
COSTITUISCONO
LA MAGGIORE
NOVITÀ
INTRODOTTA
DAI DECRETI
DELEGATI
DEL 1974
NEL SISTEMA
SCOLASTICO
ITALIANO

”

La nascita dei distretti scolastici nel 1977: la partecipazione sociale alla vita della scuola

I distretti scolastici costituiscono la maggiore novità introdotta dai Decreti Delegati del 1974 nel sistema scolastico italiano. Nascono «su proposta delle Regioni» dalla suddivisione di ciascuna Regione in comprensori omogenei. I consigli sono eletti nel dicembre del 1977, con l'obiettivo di realizzare la partecipazione democratica delle comunità locali e delle forze sociali alla vita e alla gestione della scuola. Il distretto scolastico «opera per il potenziamento e lo sviluppo delle istituzioni scolastiche e educative e delle attività connesse e per la loro realizzazione, con l'obiettivo del pieno esercizio del diritto allo studio, della crescita culturale e civile della comunità locale e del migliore funzionamento dei servizi scolastici». Il programma di lavoro del distretto scolastico attiene:

- allo svolgimento di attività parascolastiche, extrascolastiche e interscolastiche;
- ai servizi di orientamento scolastico e professionale, e a quelli di assistenza scolastica ed educativa;
- ai servizi di medicina scolastica e di assistenza socio-psico-pedagogica;
- ai corsi di scuola popolare, di istruzione degli adulti e alle attività di educazione permanente e di istruzione ricorrente;
- al potenziamento delle attività culturali e sportive destinate agli alunni;
- ad attività di sperimentazione.

Nati in un clima di intenso fervore partecipativo, i distretti si riveleranno successivamente un'esperienza piuttosto deludente, non essendo stati

messi in condizione di operare in modo efficace. Hanno costituito tuttavia un laboratorio importante di confronto tra la cultura e le istanze espresse dal personale della scuola, dai delegati dei sindacati, delle forze sociali ed economiche, dell'associazionismo culturale e dai rappresentanti degli enti locali.

La Comunità Europea: la risoluzione del 1976 e i progetti pilota scuola-lavoro

Nel dicembre 1976 la Comunità Europea emette la sua prima importante risoluzione in materia di istruzione. Essa affronta un tema di vivo interesse in una fase di alta disoccupazione giovanile, quello del passaggio dei giovani dalla scuola alla vita attiva. Un tema che resterà peraltro un *fil rouge* costante nell'approccio comunitario ai temi educativi fino alle politiche di oggi per la *employability*. Si parte dal riconoscimento che i giovani al termine della scuola si trovano a dover affrontare un periodo di transizione sempre più lungo verso la vita attiva e la condizione adulta. Questa fase di «transizione» si rivela importante anche per altri motivi: innanzi tutto i sistemi formativi e quelli socio-economici sono organizzati in modo tale che molte delle scelte professionali fatte dai giovani si rivelano praticamente irreversibili; è poi evidente che l'avvenire della società europea dipende sempre più dall'industria e dai servizi basati sulla conoscenza e postula quindi l'acquisizione di nuove conoscenze ed esperienze; infine, nel passaggio alla vita attiva la vulnerabilità dei gruppi sfavoriti diventa più evidente. La Risoluzione del 1976 lancia e finanzia un programma comunitario di trenta «progetti pilota» che hanno l'obiettivo di motivare i giovani ad acquisire una qualifica professionale, dar loro un'idea chiara del mondo del lavoro, sviluppare il loro spirito d'iniziativa e la loro creatività. Le idee di base sono quelle di instaurare una stretta collaborazione tra tutti gli interessati all'istruzione, aprire la scuola ai rappresentanti dell'industria e dei sindacati e adeguare i corsi al fabbisogno professionale. In Italia i progetti pilota sono quattro, con numerosi sottoprogetti, e hanno per tema l'orientamento scolastico e professionale, l'alternanza scuola-lavoro, il recupero dei *dropout* e il sostegno ai gruppi svantaggiati, la formazione degli insegnanti. La dimensione dei progetti varia ma la maggior parte di essi si realizza nei distretti e valorizza le iniziative locali.

“
È POI EVIDENTE
CHE L'AVVENIRE
DELLA SOCIETÀ
EUROPEA
DIPENDE
SEMPRE PIÙ
DALL'INDUSTRIA
E DAI SERVIZI
BASATI SULLA
CONOSCENZA E
POSTULA QUINDI
L'ACQUISIZIONE
DI NUOVE
CONOSCENZE
ED ESPERIENZE

”

La formazione professionale: la regionalizzazione e la riforma del 1978

Il trasferimento del sistema formativo alle regioni con i D.P.R. n. 10 del 1972 e n. 616 del 1977 è l'occasione di un ampio confronto sul significato della formazione professionale, inizialmente centrato più sugli aspetti

strutturali e istituzionali e successivamente su quelli funzionali e contenutistici del sistema. Esso trova la sua conclusione nella Legge Quadro n. 845 del dicembre 1978, che ridefinisce e rivitalizza la formazione professionale. Le innovazioni più significative possono essere così sintetizzate:

- sul piano concettuale, la formazione professionale viene definita strumento di politica attiva del lavoro, chiamata ad un'attività di compensazione quantitativa e tipologica della domanda e dell'offerta e soggetta quindi alla programmazione regionale nell'ambito degli obiettivi socio-economici ritenuti prioritari;
- sul piano della collocazione istituzionale, viene definito un equilibrio con il sistema scolastico e con quello produttivo, seguendo un ordine logico-cronologico: prima viene la scuola, cui compete il compito di fornire cultura generale e cultura professionale di base; segue il sistema formativo regionale, cui compete una formazione professionale sui processi; viene poi l'impresa, cui compete la formazione professionale di contesto e il supporto alla didattica in alternanza;
- sul piano della gestione degli interventi, viene previsto il pluralismo formativo, la copresenza di pari dignità delle iniziative di matrice pubblica e di quelle di matrice privata, il finanziamento pubblico delle attività promosse dagli Enti in regime di «convenzione», la diversità dei rispettivi ruoli istituzionali: di programmazione, regolamentazione delle attività e controllo per la Regione, di gestione della formazione per gli Enti, in sintonia con le norme regionali ma coerenti con il proprio *humus* culturale;
- sul piano dell'organizzazione didattica, il sistema regionale offre una reale alternativa formativa ai canali scolastici tradizionali grazie alla brevità dei corsi e alla flessibilità di risposta alla domanda di formazione dei mercati del lavoro locali; il percorso formativo è inoltre impostato su ordinamenti modulari, sull'alternanza (come reale aggancio al sistema produttivo e non come contatto marginale), sull'accorpamento delle qualifiche in fasce di funzioni e di mansioni omogenee;
- sul piano dell'utenza, la formazione copre tutto l'arco dei bisogni occupazionali, partendo dalle fasce giovanili e allargandosi agli inoccupati e agli adulti già occupati, caratterizzandosi almeno intenzionalmente come un sistema organico e aperto.

“

IL RAPPORTO
TRA L'UNIVERSITÀ
E LE IMPRESE
NON È FACILE
NÉ SCONTATO

”

L'università: la riforma del 1980 e la collaborazione con l'industria

Il rapporto tra l'università e le imprese non è facile né scontato. Gli anni Settanta sono stati anni di contrapposizione frontale o di reciproca ignoranza. L'università, sotto la spinta dei movimenti studenteschi, rivendica in quegli anni il proprio ruolo culturale critico nei confronti della società

e la libertà della ricerca contro ogni asservimento alle logiche produttive. L'industria, dal canto suo, subisce un duplice attacco di matrice ideologica: il primo, di origine marxista, vede nella fabbrica il luogo del conflitto di classe, dove mutare i rapporti di forza per poi cambiare tutta la società; il secondo è di origine ecologista e attribuisce all'industria la responsabilità del degrado ambientale e del peggioramento delle condizioni di vita; in più, alle prese con rilevanti processi di riconversione produttiva e di ristrutturazione dei processi, è totalmente ripiegata e concentrata su se stessa.

Negli anni Ottanta il clima cambia. L'effetto pervasivo delle nuove tecnologie, combinato ai frutti della ricerca scientifica e a un'innovazione tecnologica incontenibile, muta i modi di pensare e costringe a considerare i dipartimenti universitari e i laboratori industriali non più avversari in conflitto ma *partner* in sinergia. L'esperienza americana dei parchi scientifici e il modello giapponese di ricerca industriale generano ammirazione, consenso critico e immaginazione creativa anche in Europa. La collaborazione tra atenei e imprese diventa un fenomeno anche italiano, ed è soprattutto una collaborazione «molecolare», di base, diffusa sul territorio e nei distretti, che mette insieme, attorno a progetti di ricerca applicata, imprese innovative e dipartimenti universitari.

L'anno della svolta è proprio il 1980. La Legge 28 e il D.P.R. 382 rivoluzionano le università, creano i dipartimenti come aggregazioni omogenee di docenti finalizzate alla ricerca, istituiscono il dottorato di ricerca per la formazione di giovani ricercatori, avviano la sperimentazione didattica, aprono la ricerca universitaria al territorio e al rapporto con le imprese, consentendo alle università di «eseguire attività di ricerca e consulenza stabilite mediante contratti e convenzioni con Enti pubblici e privati».

La nascita di nuove università e le gemmazioni

La riforma del 1980 è importante anche per una seconda ragione. Essa avvia infatti il metodo della programmazione per lo sviluppo territoriale equilibrato del sistema universitario. L'istituzione di nuove università comincia a seguire nuove logiche più orientate allo sviluppo del territorio e al rapporto con le vocazioni regionali che s'intendono promuovere o valorizzare. Si pensi al progetto che porta alla nascita dell'Università della Calabria a Cosenza in rapporto ai problemi geo-ambientali e di promozione di sviluppo economico autogestito. Si pensi alla nascita delle Università del Friuli a Udine, dell'Università della Basilicata a Potenza e della rilocalizzazione dell'Università di Salerno in connessione ai progetti di ripresa economica e culturale di territori sconvolti dai terremoti del 1976 e del 1980. Si pensi ancora alla «filosofia» che ispira la nascita a Bari di un Politecnico sul modello delle esperienze di successo di Milano e

“
LA RIFORMA
DEL 1980
AVVIA INFATTI
IL METODO DELLA
PROGRAMMAZIONE
PER LO SVILUPPO
TERRITORIALE
EQUILIBRATO
DEL SISTEMA
UNIVERSITARIO
”

Torino e all'impostazione «politecnica» dell'Università di Reggio Calabria. È sancita la procedura di istituzione dei nuovi atenei attraverso il modello della «gemmazione» e cioè mediante l'istituzione di facoltà e corsi di laurea decentrati in nuove sedi da parte di università già esistenti. Questo metodo insediativo di nuovi poli universitari, non sempre applicato in modo coerente, è estremamente interessante perché genera corsi universitari in simbiosi con vocazioni produttive locali. Particolare attenzione è riservata alla procedura di autorizzazione per il rilascio di titoli accademici da parte di istituzioni promosse o gestite da Enti e privati (università non statali), spesso promosse da forze economiche e associazioni industriali.

Anni Settanta: la «scoperta» dei distretti industriali

Alla fine degli anni Settanta risale anche la «scoperta» dei distretti industriali e la loro valorizzazione come forma originale di sviluppo industriale distinto dalla grande impresa. Le piccole imprese, aggregate tra loro, hanno sempre mostrato in Italia una gran vitalità, a partire dal dopoguerra. Tuttavia la spiegazione delle loro fortune è ricondotta tradizionalmente al concetto di «decentramento produttivo»: è la grande impresa che esternalizza con intensità crescente, facendo proliferare uno sciame di piccole imprese sub-fornitrici, economicamente dipendenti e legate alle vicende congiunturali dell'impresa-madre.

Negli anni Settanta si moltiplicano gli studi che non riconducono la vitalità delle piccole imprese a tali strategie. Nelle zone economicamente più dinamiche del Nord-Est e del Centro Italia la crescita industriale si consolida attorno a sistemi territoriali di piccole e medie imprese, perlopiù disposte lungo una filiera (tessile-abbigliamento, oppure il cuoio, il legnomobile, l'alimentare, la carta). Le imprese si dividono il lavoro con scambi in gran parte interni all'area, e non mostrano una dipendenza da grandi imprese committenti.

Queste realtà produttive distrettuali innescano l'idea di un modello italiano di sviluppo locale basato sull'integrazione di una molteplicità di piccole imprese industriali manifatturiere. Tale sviluppo subisce vincoli, condizionamenti, fasi congiunturali alterne, ma certamente non è riconducibile né alla logica della grande impresa, né a quella dell'intervento pubblico in economia.

Il modello in sintesi

Il rapporto tra sistema formativo e sistemi produttivi locali segue tre leggi economiche:

“

MODELLO ITALIANO
DI SVILUPPO
LOCALE BASATO
SULL'INTEGRAZIONE
DI UNA
MOLTEPLICITÀ DI
PICCOLE IMPRESE
INDUSTRIALI
MANIFATTURIERE

”

- il sistema formativo è un investimento in infrastrutture ed è «condizione per» e non soltanto «mezzo di» sviluppo;
- il sistema formativo è una componente dello sviluppo e può essere considerato come un settore di servizio da sviluppare e adattare ai bisogni formativi espressi dal tessuto produttivo locale;
- il sistema formativo è funzione di una politica che favorisce lo sviluppo delle risorse autonome del territorio (risorse umane, competenze, imprenditorialità, *genius loci*) piuttosto che l'importazione di sviluppo etero-diretto.

Il perseguimento dell'equilibrio tendenziale tra «formazione» e «lavoro» in un distretto locale può seguire due diverse strategie.

Strategia «funzionalista»: la formazione è funzione unidimensionale di preparazione alla vita attiva.

Protagonisti: istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale.

Obiettivo: ridurre e sanare gli squilibri.

- Squilibrio 1
Penuria di qualificati in rapporto alla domanda di lavoro:
si agisce sulle «uscite» scolastiche, sviluppando la formazione professionale (giovanile e adulta) e creando nuovi indirizzi scolastici ad indirizzo tecnico-professionale.
- Squilibrio 2
Eccedenza di qualificati rispetto alla capacità di assorbimento del mercato di lavoro locale:
si incoraggia la mobilità degli occupati e quella degli studenti; si disincentivano gli indirizzi formativi incoerenti; si incoraggia l'imprenditorialità giovanile e la creazione di nuove opportunità di lavoro; si favorisce il reclutamento di personale locale rispetto all'utilizzo di risorse esterne.
- Strumenti per favorire il riequilibrio:
 - osservatorio sul mercato del lavoro per l'analisi dei flussi;
 - previsioni sull'impiego di manodopera e sulle tendenze della scolarizzazione;
 - rete di servizi di orientamento scolastico e professionale per studenti, lavoratori e famiglie.

Strategia del «moltiplicatore»: il sistema formativo è fertilizzatore del territorio e motore dello sviluppo.

Protagonisti: le università.

Obiettivo: elevare il livello culturale valorizzando il ruolo economico e quello socio-culturale del sistema formativo.

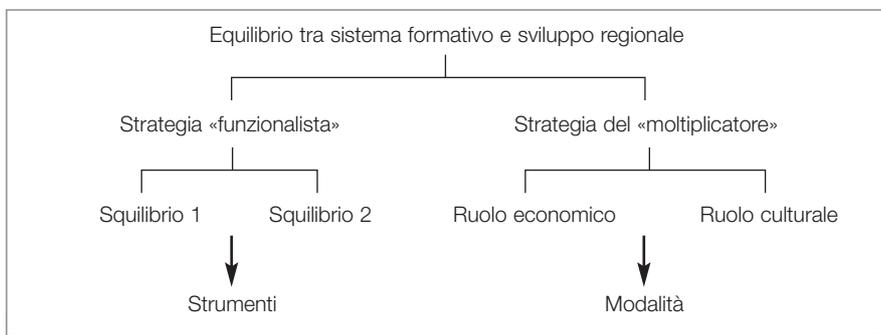
“
IL
PERSEGUIMENTO
DELL'EQUILIBRIO
TENDENZIALE TRA
«FORMAZIONE»
E «LAVORO» IN UN
DISTRETTO LOCALE
PUÒ SEGUIRE
DUE DIVERSE
STRATEGIE:
STRATEGIA
«FUNZIONALISTA»
E STRATEGIA DEL
«MULTIPLICATORE»

”

- Sviluppo del ruolo «economico» del sistema formativo.
 La nascita di nuove scuole e l'insediamento di poli universitari:
 - creano occupazione;
 - sviluppano un indotto;
 - distribuiscono salari e stipendi;
 - consumano beni e servizi.

- Sviluppo del ruolo sociale e culturale del sistema formativo.
 La scuola e l'università:
 - insegnano non solo a gestire ma anche a creare e anticipare l'innovazione;
 - realizzano ricerca sulle risorse locali e sulle potenzialità di sviluppo;
 - importano e diffondono informazioni, conoscenze, modelli e idee imprenditoriali;
 - assicurano servizi alla comunità;
 - rompono l'isolamento, la marginalità e il provincialismo culturale;
 - fanno interagire i soggetti economici, i soggetti politici e i soggetti culturali.

- Modalità:
 - diversificazione dei corsi di studio (formazione generale e specializzata; formazione scientifica e professionalizzante);
 - incorporazione nel *curriculum* dello studio delle economie e delle culture locali e delle opportunità, anche alternative, di sviluppo;
 - mobilità accademica, interdisciplinare e intersettoriale.



DISTRETTI INDUSTRIALI E DISTRETTI FORMATIVI OGGI

La filiera formativa

Rispetto al passato la filiera formativa si è articolata, ha integrato nuove opportunità di offerta prima inesistenti, e risulta oggi in grado di rispondere a una domanda molto segmentata. Le filiere formative locali identificano ormai i «distretti formativi» poiché la migliorata interazione fra i sotto-sistemi formativi evolve verso una reale integrazione, grazie alle procedure di codecisione interistituzionale, alla coprogettazione dell'offerta, alla complementarità nell'organizzazione, alla corresponsabilità dei soggetti formativi. Gli strumenti dell'integrazione sono il sistema delle passerelle, l'adozione del sistema dei crediti per il riconoscimento delle esperienze di studio e di lavoro, l'alternanza tra studio e impresa dei due sistemi.

La novità più evidente è quella prodotta dal sistema universitario. Prima, in modo più timido, con la riforma del 1990 e con la nascita del diploma universitario, e poi in modo più deciso e generale con la riforma didattica del 1999 (e la sua revisione del 2004), obiettivo programmatico della formazione universitaria diventa quello di sviluppare l'attitudine al lavoro, aumentare l'*employability* e migliorare le opportunità di occupazione dei giovani. Numerose sono le innovazioni che la riforma universitaria (il Decreto Ministeriale n. 509 del novembre 1999) ha prodotto in questa direzione:

- l'obbligo di definire per tutti i corsi universitari gli obiettivi formativi e le competenze da acquisire;
- l'obbligo di definire per tutti i corsi universitari gli sbocchi occupazionali;
- l'obbligo della consultazione delle forze produttive nella fase di progettazione dei nuovi corsi;
- l'obbligo di prevedere attività formative curriculari finalizzate all'esplorazione e alla conoscenza del mondo del lavoro;
- la possibilità di accreditare nel *curriculum* universitario le abilità e le competenze maturate all'esterno dell'università;
- l'inserimento curriculare dei tirocini formativi e di orientamento;
- lo sviluppo dei master universitari;
- l'obbligatorietà del rilascio del supplemento del diploma, secondo il modello europeo, quale strumento di trasparenza della formazione nei confronti dei datori di lavoro;
- l'obbligatorietà di attività di orientamento e tutorato.

“
 OBIETTIVO
 PROGRAMMATICO
 DELLA
 FORMAZIONE
 UNIVERSITARIA
 DIVENTA QUELLO
 DI SVILUPPARE
 L'ATTITUDINE
 AL LAVORO
 ”

L'orientamento professionalizzante dei corsi di laurea è stato sostenuto da progetti nazionali come il *CampusOne*, finanziato con i fondi UMTS.

La seconda novità è la nascita della formazione integrata superiore, finalizzata a un rapido inserimento dei diplomati nel mondo del lavoro. Sono istituiti i corsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), a norma della Legge n. 144 del maggio 1999, destinati a giovani e ad adulti, occupati e disoccupati che, dopo il conseguimento del diploma, intendono specializzarsi. I corsi IFTS, che hanno una durata che va da 2 a 4 semestri (da 1200 a 2400 ore), presentano le seguenti caratteristiche:

- sono riferiti a figure professionali con ampia spendibilità nel mercato del lavoro;
- sono progettati e realizzati da università, da centri di formazione professionale, da scuole superiori e da aziende, associati tra loro;
- sono organizzati secondo standard nazionali da ciascuna Regione sulla base di fabbisogni territoriali;
- sono tenuti da docenti della scuola, dell'università, della formazione professionale e, per la metà delle lezioni, da esperti provenienti dal mondo del lavoro e delle professioni;
- prevedono stage e tirocini nei luoghi di lavoro per almeno il 30% del percorso.

“

I CORSI IFTS
SONO RIFERITI
A FIGURE
PROFESSIONALI
CON AMPIA
SPENDIBILITÀ
NEL MERCATO
DEL LAVORO

”

Al termine dei corsi viene rilasciato un certificato di specializzazione valido su tutto il territorio nazionale con indicati i crediti formativi acquisiti spendibili da coloro che volessero continuare gli studi.

La terza novità è la riforma scolastica (Legge del 28 marzo 2003, n. 53) che prefigura un rinnovato «sistema educativo di istruzione e di formazione». La riorganizzazione dei percorsi scolastici e formativi vuole promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita, assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e sviluppare capacità e competenze «adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea». I nuovi piani di studio dovranno contenere un nucleo fondamentale, omogeneo sul piano nazionale, che rispecchi la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, ma prevedono anche una quota, riservata alle Regioni, relativi agli interessi specifici delle realtà locali.

La quarta novità è l'istituzionalizzazione dell'alternanza e la curricularizzazione degli stage. L'intera formazione dai 15 ai 18 anni potrà essere svolta attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio o con Enti pubblici e privati (ivi inclusi

quelli del terzo settore), disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio. Gli stage e i tirocini sono istituzionalmente previsti nei *curricula* di tutti i percorsi formativi. Il secondo ciclo scolastico prevede infatti «esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi» conclusi con il rilascio di certificazioni competenza. I corsi IFTS devono dedicare ai tirocini nei luoghi di lavoro almeno un terzo del loro *curriculum*. E perfino i corsi universitari devono inserire al loro interno attività didattiche obbligatorie «volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento» nonché «abilità informatiche e telematiche, relazionali o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro».

Il coinvolgimento degli Enti locali e delle associazioni imprenditoriali dei settori economici, tecnologici ed artistici di riferimento è funzionale agli interessi e alle vocazioni specifiche dei centri polivalenti, aperti ai bisogni culturali del territorio e collegati ai circuiti imprenditoriali. Si osserva che forme di raccordo sono già adesso prefigurate dagli istituti nei quali si realizzano percorsi di studio differenziati per ordine scolastico (istruzione tecnica e professionale; istruzione classica e artistica; licei artistici e istituti d'arte, ecc.).

Il problema più rilevante per il sistema produttivo è il rischio di avere una filiera scolastica professionalizzante depotenziata rispetto ad oggi: i licei tecnologici rischiavano di perdere quel carattere professionalizzante che era alla base della loro invenzione. La questione è dunque quella di trovare uno strumento di organizzazione e governo che, consentendo ai due soggetti (filiera professionalizzante e sistema dell'istruzione secondaria superiore) di dialogare e fare pezzi di esperienza comune, permetta all'una di riconquistare immagine e funzioni e agli altri di ritrovare un'identità professionalizzante altrimenti a rischio.

Lo strumento potrebbe, in potenza, essere il distretto formativo, come modo organizzativo politico e gestionale in cui confluiscono tanto i due soggetti della formazione secondaria postobbligo (licei e istituti tecnico-professionali e istruzione e formazione professionale), quanto i soggetti della domanda di lavoro locale (imprese ed istituzioni pubbliche di governo e servizi), quanto anche, ove può risultare opportuno e di valore aggiunto, anche le istituzioni di alta formazione presenti nel territorio (università ed IFTS).

Il distretto formativo potrebbe diventare il riferimento organizzativo corretto per ridare dignità alla filiera dell'istruzione tecnico-professionale e dell'istruzione e formazione professionale.

“

IL PROBLEMA PIÙ RILEVANTE PER IL SISTEMA PRODUTTIVO È IL RISCHIO DI AVERE UNA FILIERA SCOLASTICA PROFESSIONALIZZANTE DEPOTENZIATA RISPETTO AD OGGI: I LICEI TECNOLOGICI RISCHIAVANO DI PERDERE QUEL CARATTERE PROFESSIONALIZZANTE CHE ERA ALLA BASE DELLA LORO INVENZIONE

”

“

SE SI GUARDA
AL DI LÀ
DELL'ATTUALE
FASE
CONGIUNTURALE
CI SI RENDE
CONTO DEL FATTO
CHE I DISTRETTI
E I LOCALISMI
ITALIANI SONO,
ANCOR OGGI,
LUOGHI NEI QUALI
LA COESIONE
SOCIALE ASSUME
VALORE E FUNGE
DA MOTORE
DELLO SVILUPPO

”

Il *contenuto* potrebbe essere costituito da un lato dalla predisposizione di parti di tracciato formativo in comune, attraverso cui mettere in comune i punti di forza di ciascuno dei due segmenti formativi, così come si manifestano tanto in termini di competenze possedute dal personale docente, quanto di attrezzature e laboratori, quanto, ancora, di relazioni e pratiche di tipo formativo (stage, docenza esterna, ecc.) con il mondo del lavoro e delle professioni.

Un'interazione curriculare che dovrebbe in primo luogo derivare da un impegno di progettazione comune del personale insegnante delle istituzioni interessate, da realizzarsi d'intesa e su coordinamento dei responsabili del distretto formativo e con la partecipazione attiva di tutti quei soggetti che a livello locale contribuiscono con ruoli e funzioni diverse allo sviluppo economico e sociale. Un elemento di riferimento forte nella messa a punto di questi percorsi comuni dovrebbe essere quello della coerenza con le prospettive di domanda professionale a livello locale, così come espresso – oltre che dalla testimonianza diretta delle parti economiche e sociali locali e dagli accordi a livello locale da essi espressi – dai molti strumenti, ormai ben consolidati, di previsione di questa domanda di cui oggi si dispone.

I distretti industriali e l'impresa formativa

Qual è lo stato di salute dei distretti industriali oggi? Gli analisti rilevano una fase ancora di bassa congiuntura. Ma rilevano anche che se si guarda al di là dell'attuale fase congiunturale ci si rende conto del fatto che i distretti e i localismi italiani sono, ancor oggi, luoghi nei quali la coesione sociale assume valore e funge da motore dello sviluppo e che gran parte dei distretti cerca, pur timidamente, di reinventarsi, di comunicare la propria identità, di rafforzare attraverso iniziative a valenza sociale il proprio legame con il territorio di appartenenza. Tra queste iniziative si segnalano:

- quelle tendenti alla promozione e valorizzazione della cultura e della specificità del territorio distrettuale, attraverso l'organizzazione di eventi culturali di vario tipo;
- quelle finalizzate alla tutela dei prodotti di distretto e alla loro promozione attraverso la creazione di marchi distrettuali, esposizioni di settore, convegni;
- quelle finalizzate alla formazione di figure professionali altamente specializzate o per la riqualificazione delle forze di lavoro operanti nel distretto, così come le iniziative per l'innovazione di processo e di prodotto;

- quelle a supporto delle categorie sociali più deboli, come i lavoratori stranieri immigrati.

I distretti oggi «aprono» all'esterno, comunicano con il territorio d'appartenenza, partecipano al dibattito culturale, offrendo un proprio contributo al miglioramento del contesto sociale, in particolare nel settore della formazione.

Il sistema delle imprese e i distretti industriali esprimono oggi una più forte soggettività formativa rispetto al passato. L'aspetto più evidente di questo potenziale formativo è il moltiplicarsi delle forme di inserimento professionale a contenuto formativo. Pensiamo – accanto all'alternanza e agli stage – all'apprendistato professionalizzante e ai contratti di inserimento professionale regolati dalla Legge Biagi (Decreto Legislativo del 10 settembre 2003, n. 276).

Altro aspetto della visibilità formativa dell'impresa è la presenza attiva nei servizi alla transizione dalla scuola e dall'università al lavoro. Pensiamo ad esempio ai saloni dell'impiego, al *career day*, alle testimonianze industriali, alle tesi in azienda e al *project work*, a «orientagiovani».

Un terzo aspetto della nuova soggettività formativa aziendale è la nascita di scuole e corsi di formazione direttamente gestiti dalle imprese e dai loro consorzi: si pensi alle scuole associate ai servizi formativi Confindustria, alle aziende speciali del sistema camerale, alla formazione aziendale e ai master accreditati ASFOR.

Ma il fenomeno che può ritenersi più innovativo è l'analisi dei fabbisogni, la capacità, cioè di fare autodiagnosi, di elaborare un quadro affidabile della propria domanda di professionalità e di comunicare correttamente al sistema formativo i profili professionali richiesti.

Se si ritiene che la formazione debba giocare d'anticipo, che debba svolgere un ruolo non passivo nelle strategie di sviluppo di un determinato contesto, il problema non è di fotografare la realtà, quanto di prefigurare realisticamente il futuro più auspicabile: verso quali campi di attività, verso quali modalità di riorganizzazione dei processi produttivi conviene orientare l'investimento formativo? Quali sono le figure professionali che interessano alle imprese italiane? Dove e come formarle? A queste domande fa riferimento il processo di rilevazione dei fabbisogni formativi adottato dall'Organismo bilaterale nazionale sulla formazione Confindustria-Sindacati. Lo strumento di rilevazione dei fabbisogni formativi deve mediare e ricercare un consenso negoziato tra gli attori del sistema produttivo. Il loro diretto coinvolgimento diventa fondamentale per prefigurare gli equilibri e le tendenze dei sistemi professionali (quali figure conviene formare) e le caratteristiche delle competenze richieste (come conviene formare le diverse figure). Una diversa modalità di rilevazione dei fabbisogni professionali è proposta da Excelsior. Con

“

I DISTRETTI OGGI
«APRONO»
ALL'ESTERNO,
COMUNICANO
CON IL
TERRITORIO
D'APPARTENENZA,
PARTECIPANO
AL DIBATTITO
CULTURALE,
OFFRENDO
UN PROPRIO
CONTRIBUITO AL
MIGLIORAMENTO
DEL CONTESTO
SOCIALE, IN
PARTICOLARE NEL
SETTORE DELLA
FORMAZIONE

”

Excelsior, il sistema delle Camere di commercio (interamente coinvolto sia a livello provinciale che regionale attraverso un'indagine annuale su oltre 100 mila imprese) è in grado di fornire indicazioni utili non solo sull'andamento della domanda di occupazione ma soprattutto sulle sue modificazioni strutturali, in termini di professioni emergenti e di fabbisogni formativi.

La ricerca applicata e i parchi scientifici

Sono nati in Italia molte decine di parchi scientifici e tecnologici (PST). Il modello italiano di parco si è affermato con una sua originalità che lo differenzia in parte dalle più note esperienze statunitensi. La logica dei PST italiani è quella del governo locale che interpreta i bisogni di crescita del territorio mettendo a disposizione con propri investimenti infrastrutture in cui agevolare lo scambio di informazioni e *know how* tra impresa e ricerca. La condivisione dello spazio diventa lo strumento per aumentare la probabilità e la velocità di spontanei processi di collaborazione e di trasferimento tecnologico. È forte quindi il conseguente impatto sulla logica del parco tecnologico: pur mantenendo la denominazione originaria, le esperienze nate nell'ultimo decennio vedono una progressiva dematerializzazione degli interventi e presso tutti i PST si diffonde un sofisticato *know how* di attività e servizi finalizzati allo stimolo ed alla gestione di sistemi di relazione tra imprese, ricerca, governo locale e banche. Un PST è un sistema complesso territoriale, che, mediante la promozione, il sostegno e la gestione di progetti di trasferimento di tecnologia e dei conseguenti progetti d'innovazione:

- facilita i rapporti della singola impresa con tutti gli altri soggetti operanti nel territorio;
- promuove e coordina la diffusione delle idee e delle informazioni tra le imprese locali;
- integra interessi diversi che emergono dal territorio e li organizza verso un obiettivo d'interessi comuni;
- promuove il sostegno allo sviluppo e all'analisi della fattibilità tecnica ed economica di nuove imprese, cioè *spin off* dalla ricerca (gestisce incubatori di imprese);
- promuove e contribuisce allo sviluppo del terziario innovativo locale;
- facilita l'accesso a risorse finanziarie necessarie per raggiungere gli obiettivi dei processi d'innovazione territoriali.

Lo statuto dell'Associazione dei parchi scientifici e tecnologici (APSTI), prevede che l'associazione accolga qualunque organizzazione che dichiari

“

LA CONDIVISIONE
DELLO SPAZIO
DIVENTA
LO STRUMENTO
PER AUMENTARE
LA PROBABILITÀ
E LA VELOCITÀ
DI SPONTANEI
PROCESSI DI
COLLABORAZIONE
E DI
TRASFERIMENTO
TECNOLOGICO

”

di operare per accrescere la competitività del territorio di sua competenza attraverso:

- l'attivazione e la gestione di progetti di trasferimento di tecnologia e dei relativi progetti d'innovazione;
- una stretta collaborazione con l'università, gli Enti nazionali di ricerca e i centri di ricerca locali.

Un tipico PST assume quindi un ruolo molto importante nel territorio di sua competenza, perché promuove e sostiene iniziative d'innovazione tra le organizzazioni locali. Per «innovazione» si intende un insieme di attività, iniziative, comportamenti finalizzati ad introdurre uno o più significativi cambiamenti tecnici, organizzativi, gestionali, nella propria organizzazione, utilizzando le conoscenze tecniche, organizzative, gestionali, insieme alle necessarie risorse finanziarie con l'intento di raggiungere un obiettivo percepito come positivo, e poi realmente raggiungerlo.

I distretti «hi-tech»

Una nuova iniziativa di integrazione territoriale tra università, imprese e centri di ricerca è la creazione, a partire dal 2003, di distretti di alta tecnologia, a carattere regionale, dedicati ciascuno ad una specifica tematica tecnico-scientifica per la quale sono presenti sul territorio importanti competenze universitarie e industriali. I distretti tecnologici sono poli di ricerca e innovazione, concepiti per attrarre risorse economiche e scientifiche e accrescere la competitività, lo sviluppo e le capacità tecnico-industriali ed economiche del territorio.

In tali distretti confluiscono (per adesione volontaria), con obiettivi di ricerca industriale e di creazione di *spin off* di alta tecnologia, tutte le strutture interessate a questi obiettivi che in tale confluenza possono sviluppare sinergie, quali università e centri di ricerca privati, industrie, Enti territoriali e locali, banche. I distretti nascono con l'obiettivo di creare un circolo virtuoso tra talenti, aziende e finanziamenti pubblici e privati e consentono alle grandi e alle piccole e medie imprese di collaborare su un terreno di innovazione spinta, per raccogliere, già nel breve periodo, risultati mirati alla crescita delle economie locali a differente grado di sviluppo e con vocazioni produttive diversificate. L'iniziativa «distretti *hi-tech*» nasce nell'ambito di un programma, avviato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), che prevede la creazione di distretti ad alta tecnologia organizzati su base regionale, e la possibilità di utilizzare il Fondo agevolazioni per la ricerca (FAR). Il primo distretto *hi-tech*, denominato «Torino Wireless», è stato istituito in Piemonte ed è dedicato alle applicazioni nel settore della

“

UNA NUOVA
INIZIATIVA
È LA CREAZIONE,
A PARTIRE
DAL 2003, DI
DISTRETTI DI ALTA
TECNOLOGIA,
A CARATTERE
REGIONALE,
DEDICATI
CIASCUNO AD
UNA SPECIFICA
TEMATICA
TECNICO-
SCIENTIFICA

”

“

IL PRIMO
DISTRETTO
HI-TECH,
DENOMINATO
«TORINO
WIRELESS»,
È STATO ISTITUITO
IN PIEMONTE
ED È DEDICATO
ALLE
APPLICAZIONI
NEL SETTORE
DELLA ICT

”

ICT (*Information and Communication Technology*). Questi sono tutti i distretti avviati dal Miur al 2006 nel territorio nazionale:

- Tecnologie Ict *wireless* e *wireline* – Regione Piemonte;
- Nanotecnologie – Regione Veneto;
- Materiali polimerici e compositi – Regione Campania;
- Meccanica avanzata – Regione Emilia-Romagna;
- Biotecnologie – Regione Lombardia;
- ICT – Regione Lombardia;
- Nuovi materiali – Regione Lombardia;
- Aerospazio Difesa – Regione Lazio;
- Sistemi intelligenti integrati – Regione Liguria;
- Biomedicina molecolare – Regione Friuli-Venezia Giulia;
- Nano e infoscienze – Regione Puglia;
- Biotecnologie – Regione Puglia;
- Meccatronica – Regione Puglia;
- Micro e nanosistemi – Regione Sicilia;
- Trasporti navali – Regione Sicilia;
- Agro-bio e pesca ecompatibile – Regione Sicilia;
- Biomedica e tecnologie per la salute – Regione Sardegna;
- Logistica – Regione Calabria;
- Beni culturali – Regione Calabria;
- Sicurezza e qualità degli alimenti – Regione Abruzzo;
- Agroindustria – Regione Molise;
- Rischi idrogeologici – Regione Basilicata;
- ICT e sicurezza – Regione Toscana;
- Tecnologie ambientali ed energie rinnovabili – Regione Trentino;
- Meccatronica, materiali speciali, meccanica avanzata – Regione Umbria.

Descriviamo brevemente tre casi.

La nascita di «Veneto Nanotech», il distretto tecnologico veneto sulle nanotecnologie è stata avviata dalla firma del protocollo d'intesa tra il Miur, gli Atenei di Padova, Venezia e Verona, gli Enti di ricerca, la Regione Veneto, i comuni, le province e le Camere di commercio di Padova e Venezia, la Federazione industriali del Veneto, alcune aziende locali e la Fondazione Cariparo. Il progetto, ideato e promosso dall'Università di Padova, ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo di un polo di eccellenza nell'ambito delle nanotecnologie applicate ai materiali. Prevede iniziative di alta formazione, di ricerca applicata e di trasferimento di tecnologia a favore di industrie venete operanti nei settori innovativi ed anche nei settori più tradizionali, quali il meccanico, il tessile, il calzaturiero, il chimico.

La nascita in Sicilia del distretto *hi-tech* per la promozione dei micro e nanosistemi è stata avviata dalla firma di un protocollo d'intesa tra il Miur, la Regione Sicilia, i tre Atenei di Catania, Palermo e Messina, le amministrazioni provinciali e comunali delle tre città interessate e la STMicroelectronics.

Il progetto nasce da uno studio preliminare condotto dal MIUR, dall'Università di Catania e dalla STM, nel quale sono state valutate le potenzialità dell'area d'attività ed è stata delineata l'architettura del distretto. In particolare, è stata accertata l'esistenza delle condizioni di base, scientifiche e industriali, per realizzare un distretto tecnologico di successo nel settore dei micro e nanosistemi, con riferimento ai campi della optoelettronica, della bioelettronica, biosensoristica e bioinformatica, della fotonica molecolare e organica, dell'elettronica di potenza su materiali composti, dei dispositivi e materiali nanostrutturati, dei microsistemi per l'integrazione in silicio, delle applicazioni nel settore ICT.

Nel caso dell'Umbria è stato firmato un protocollo d'intesa finalizzato alla realizzazione nell'area di Terni-Narni, di un distretto di alta tecnologia nei settori della meccatronica, dei materiali speciali metallurgici, delle micro e nanotecnologie e della meccanica avanzata.

Il nuovo distretto vuole valorizzare le eccellenze scientifiche e le capacità di ricerca del territorio regionale, da un lato sviluppando innovazione per il sistema delle imprese locali, e dall'altro contribuendo ad elevare ulteriormente il patrimonio di competenze scientifiche e tecnologiche di cui sono in possesso le imprese presenti nell'area di Terni-Narni. Sono stati coinvolti nel progetto l'Università di Perugia, il Consiglio nazionale delle ricerche, centri di eccellenza universitari dell'area di Terni e di Perugia, laboratori di diritto privato iscritti all'albo MIUR e molte piccole e medie imprese *high-tech*.

Le autonomie locali

Insieme alle innovazioni che coinvolgono la filiera formativa, i distretti industriali e la ricerca applicata, l'altra novità che arricchisce il quadro dei rapporti tra distretti formativi e distretti industriali è rappresentata dalle riforme costituzionali.

La Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 ha attuato un profondo decentramento di poteri dal centro alla periferia, rispondendo alle istanze di sussidiarietà e federalismo della società italiana. Lo Stato mantiene la competenza di emanare norme generali sull'istruzione. Diventano materie di legislazione concorrente quelle relative alla ricerca scientifica e tecnologica, al sostegno all'innovazione per i settori produttivi, alle professioni, all'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale (su cui la Regione ha l'e-

“

IL NUOVO
DISTRETTO VUOLE
VALORIZZARE
LE ECCELLENZE
SCIENTIFICHE
E LE CAPACITÀ
DI RICERCA
DEL TERRITORIO
REGIONALE,
DA UN LATO
SVILUPPANDO
INNOVAZIONE PER
IL SISTEMA DELLE
IMPRESE LOCALI,
E DALL'ALTRO
CONTRIBUENDO
AD ELEVARE
ULTERIORMENTE
IL PATRIMONIO
DI COMPETENZE
SCIENTIFICHE
E TECNOLOGICHE

”

“

LA COMBINAZIONE
DELL'AUTONOMIA
DIDATTICA CON
L'AUTOGOVERNO
ORGANIZZATIVO
E L'AUTOGESTIONE
FINANZIARIA
LIBERA CREATIVITÀ
E INNOVAZIONE
E PUÒ PRODURRE
EFFETTI POSITIVI
IN TERMINI
DI EFFICACIA
E DI EFFICIENZA
DELLA SINGOLA
ISTITUZIONE
E DEL SISTEMA
NEL SUO
COMPLESSO

”

sclusiva). È trasferita alle Regioni anche la potestà legislativa in materia di industria. Viene riconosciuta alle Regioni l'autonomia finanziaria e nel contempo si prevede che lo Stato destini risorse aggiuntive ed effettui interventi speciali per promuovere lo sviluppo economico, rimuovere gli squilibri economici e sociali, provvedere a scopi diversi dal normale esercizio delle funzioni degli organi amministrativi.

Sul finire degli anni Settanta le Regioni realizzarono i primi tentativi di creare un rapporto organico tra gli orientamenti di sviluppo economico dei rispettivi piani di programmazione regionale e i piani di sviluppo della formazione professionale. Più recentemente si sono affermati i cosiddetti patti formativi territoriali, complementari ai patti territoriali e ai contratti d'area, per facilitare l'incontro tra la domanda di lavoro determinata dai progetti di sviluppo locale e l'offerta di manodopera qualificata presente nel territorio. L'esperienza dei patti si è sviluppata anche a livello europeo con i cosiddetti patti comunitari per l'occupazione, maturati nell'ambito della politica europea di coesione e sviluppo e perciò cofinanziati con i fondi strutturali delle Comunità europee.

Il sistema delle giunzioni

Un tempo il territorio intermedio tra le scuole, le università e le imprese è stato, in gran parte, una «terra di nessuno». Nel corso degli anni questa *no man's land* si è animata, ha visto rapide incursioni dai due fronti, qualche scaramuccia ma anche intese ed esperienze positive, via via più frequenti. Oggi è un territorio che comincia ad esser presidiato da strutture stabili di dialogo e collaborazione.

L'innovazione che caratterizza il sistema formativo è la crescita dell'autonomia di scuole e università. La combinazione dell'autonomia didattica con l'autogoverno organizzativo e l'autogestione finanziaria libera creatività e innovazione e può produrre effetti positivi in termini di efficacia e di efficienza della singola istituzione e del sistema nel suo complesso. Ma l'autonomia contiene un virus, rappresentato dalla tentazione dell'autoreferenzialità, ovvero la tentazione di impostare e risolvere i problemi in termini tutti interni all'istituzione e alle sue componenti, accrescendo pericolosamente l'isolamento rispetto agli interlocutori esterni. Da questo virus non è ovviamente immune neanche l'impresa.

Come antidoto al rischio dell'autoreferenzialità si va sviluppando in Italia un sistema di giunzioni, un articolato e complesso sistema di collegamenti tra le singole unità formative e le singole imprese, tra università e sistema scolastico, tra università e ricerca, tra sistema formativo e sistema sociale, tra sistema formativo e autonomie locali, tra distretti scolastici e distretti industriali.

Tali collegamenti possono essere semplicemente virtuali, affidati agli scambi d'informazioni delle nuove *clearinghouse* telematiche, dei portali elettronici e dei siti *web*. Si pensi alle banche dati di competenze per il trasferimento tecnologico, ai portali e ai siti per l'orientamento dei giovani, alla formazione a distanza e alle università telematiche, a servizi *web* come *Link up*, alle banche dati dei laureati e all'intermediazione elettronica.

Vi sono poi collegamenti affidati a strumenti «leggeri». Sono i «luoghi» e i «modi» nei quali la collaborazione tra il sistema formativo e l'impresa si è realizzata ed è cresciuta. I «luoghi» di incontro sono le strutture di governo e di coordinamento, i gruppi di «attenzione», i comitati di indirizzo, gli uffici di coordinamento, i *liaison office*, i collegi universitari, le associazioni dei laureati, gli expo-lavoro e i saloni di orientamento, i *career day*, le città dei mestieri, le consulte degli *stakeholder*, i nuclei di valutazione, i consigli di amministrazione, i comitati dei sostenitori. I «modi» sono le convenzioni quadro, i protocolli d'intesa, i patti, le forme di consultazione, le cattedre aziendali, la docenza laica, i contratti di ricerca, le convenzioni per la didattica, i contratti di consulenza, il distacco di ricercatori nelle imprese, gli sportelli tecnologici.

Vi sono infine le strutture permanenti e le dotazioni infrastrutturali essenziali per rendere produttiva la collaborazione scuola-industria e università-industria. Si pensi ai parchi scientifici e tecnologici, ai consorzi scuola-università-industria, alle fondazioni universitarie, ai *business innovation centre*, alla rete di centri di trasferimento tecnologico e dei risultati della ricerca applicata alle imprese, agli incubatori d'impresa e di *spin off* accademici, alle *corporate university*, alle grandi scuole di formazione aziendale, alla rete di agenzie territoriali per il governo della transizione scuola-lavoro e di servizi di orientamento professionale.

La *no man's land* va trasformandosi in un'*agorà*. La sfida è quella di passare dalla logica del dialogo interistituzionale ad una logica dei territori: le esperienze, anche pregevoli, di collegamento tra formazione e lavoro tendono a insediarsi e a coinvolgere interi territori (distretti economici, regioni) in cui esista un «tessuto d'impresa» disponibile a inserirsi nel sistema di giunzioni.

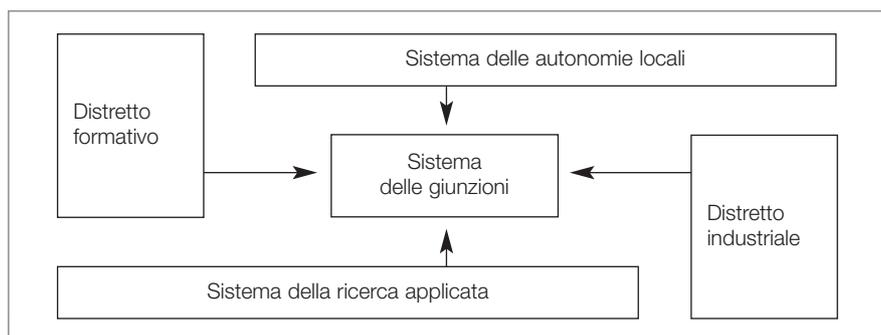
Una sfida ulteriore è il finanziamento dei meccanismi di collaborazione utilizzando le opportunità dei fondi europei di sviluppo e prevedendo linee finanziarie nei piani nazionali di sviluppo del sistema universitario e dell'alta formazione e nei piani regionali di sviluppo.

“

LA SFIDA
È QUELLA
DI PASSARE
DALLA LOGICA
DEL DIALOGO
INTERISTITUZIONALE
AD UNA LOGICA
DEI TERRITORI

”

Il nuovo modello in sintesi



Distretto formativo

Azioni sviluppate:

- riforma del sistema di istruzione e di formazione;
- nascita della formazione tecnica superiore;
- riforma dei corsi universitari per migliorare l'*employability* dei laureati;
- istituzionalizzazione dell'alternanza e curricularizzazione degli stage.

Distretto industriale

Azioni sviluppate:

- analisi dei fabbisogni formativi e professionali;
- nuovi contratti di inserimento professionale a contenuto formativo;
- servizi alla transizione formazione-lavoro;
- sviluppo della formazione aziendale.

Sistema della ricerca applicata

Azioni sviluppate:

- regionalizzazione dei parchi scientifici e tecnologici;
- trasferimento di tecnologie e ricercatori alle imprese;
- incubatori d'impresa e *spin off* aziendali;
- diffusione dell'innovazione tecnologica.

Sistema delle autonomie locali

Azioni sviluppate:

- potestà legislativa su istruzione e formazione;
- patti formativi territoriali;
- gestione dei fondi strutturali europei.

Sistema delle giunzioni

- collegamenti virtuali (banche dati, portali, siti *web*);
- collegamenti «leggeri» nei «luoghi» (comitati, consulte, associazioni, *liaison office*) e nei «modi» (convenzioni, contratti, consulenza, patti);

- infrastrutture permanenti (parchi scientifici, consorzi, centri di trasferimento, incubatori d'impresa, *corporate universities*, scuole di formazione aziendale, agenzie per la transizione).

Distretti tecnologici e distretti formativi

di CLAUDIO GENTILI¹

“

IL MODELLO
ITALIA
DI SVILUPPO
INDUSTRIALE È
PROFONDAMENTE
LEGATO
AL MODELLO
DEL DISTRETTO
FORMATIVO

”

Sono ancora tanti i *gap* competitivi del sistema formativo italiano, ma non possiamo cedere alla retorica del declino. Infatti esistono in Italia filiere formative e poli tecnologici che creano un circolo virtuoso tra buoni centri di formazione professionale, eccellenti istituti tecnici, corsi universitari professionalizzanti, formazione continua e ricerca industriale.

Confindustria in più occasioni ha espresso l'esigenza del riconoscimento e della valorizzazione del ruolo formativo dell'impresa e anche in questo volume esempi emblematici ne testimoniano l'impegno. Occorre sviluppare i talenti del territorio ed il talento più rilevante è costituito dal capitale umano delle persone.

Accanto all'Italia dei distretti industriali opera l'Italia dei distretti formativi. Essi sono costituiti da una filiera che mette in rete centri di formazione professionale, istituti professionali, istituti tecnici, corsi IFTS, lauree professionalizzanti, master, formazione continua e ricerca industriale.

Il modello Italia di sviluppo industriale è profondamente legato al modello del distretto formativo. Ancora una volta merita di essere ribadita l'esigenza di investire di più sui distretti formativi, di avviare una profonda trasformazione del sistema di formazione professionale e di realizzare finalmente un sistema di formazione continua che abbia al centro la domanda delle imprese.

Sono convinto che esista oggi una correlazione sempre più stretta tra «distretti industriali» e «distretti formativi».

È rilevato che in corrispondenza della distrettualizzazione delle attività produttive che caratterizza numerose aree del nostro Paese, il territorio esprime, grazie al coinvolgimento di una pluralità di soggetti pubblici e privati, un'offerta formativa articolata e flessibile, in grado di supportare i processi di crescita e di rispondere coerentemente sia ai bisogni formativi

1. Direttore Nucleo Education Confindustria.

espressi dal tessuto produttivo e dalle comunità locali, sia alle esigenze personali dei giovani in formazione e degli adulti occupati.

Sono diffuse in Italia molteplici forme e modalità di dialogo, di confronto e di partenariato tra imprese e loro associazioni, amministrazioni regionali, forze sociali ed economiche, agenzie formative che operano ai diversi livelli, fino alla costituzione, accanto ai poli tecnologici e ai sistemi produttivi locali, di veri e propri distretti formativi che operano in sintonia con i settori produttivi.

Il distretto formativo-tecnologico si può prospettare come un sistema educativo locale caratterizzato da una doppia integrazione:

- un'integrazione verticale, costituita dai livelli di interazione-cooperazione tra sistemi formativi presenti e il mondo del lavoro, le risorse culturali e il sistema della ricerca;
- un'integrazione orizzontale, intesa come l'insieme di rapporti e strumenti funzionali al conseguimento di obiettivi condivisi tra le diverse tipologie formative attive nel territorio considerato.

La filiera formativa integra una pluralità di opportunità formative: scuole di base, istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale, corsi di istruzione e formazione tecnica superiore, corsi universitari professionalizzanti, corsi master, centri di educazione permanente. È un punto di riferimento nel territorio per sviluppare sinergie che consentono di articolare percorsi flessibili e personalizzati per migliorare qualitativamente e quantitativamente l'offerta formativa, dalle qualifiche professionali iniziali, ai diplomi, ai percorsi universitari e di formazione tecnica superiore, tanto per i giovani quanto per gli adulti.

Tuttavia, nonostante gli indubbi progressi registrati in questi ultimi anni, non è possibile sottacere come il sistema scolastico non abbia nel suo complesso opportunamente sfruttato le possibilità che gli derivano dall'autonomia gestionale e funzionale di cui dispone, per aprirsi al mondo del lavoro ed alla società.

Esso si presenta ancora, in molti casi, come caratterizzato da un atteggiamento di autoreferenzialità, che lo limita in due cruciali direzioni: da un lato ne restringe la capacità di contributo attivo al migliore e più rapido inserimento lavorativo dei propri studenti, dall'altro ne rende più difficile l'integrazione con le altre filiere di studio, tanto in parallelo che verso l'alto.

Eppure l'autonomia rappresenta un'innovazione di portata straordinaria; la combinazione di una più ampia libertà di iniziativa della scuola nella didattica e nella ricerca educativa con l'autogoverno organizzativo e l'autogestione finanziaria libera un potenziale di creatività in grado di produrre effetti positivi in termini di efficacia e di efficienza, tanto a livello della singola istituzione scolastica, quanto del sistema nel suo complesso.

“

EPPURE
L'AUTONOMIA
RAPPRESENTA
L'INNOVAZIONE
DI PORTATA
STRAORDINARIA;
L'AUTOGESTIONE
FINANZIARIA
LIBERA
UN POTENZIALE
DI CREATIVITÀ
IN GRADO
DI PRODURRE
EFFETTI POSITIVI
IN TERMINI
DI EFFICACIA
E DI EFFICIENZA

”

In ogni caso, lo sforzo di moltiplicare le opportunità formative e di promuovere e valorizzare livelli più efficaci di interazione e cooperazione tra i sistemi educativi è un terreno d'impegno che deve vedere mobilitati, oltre alle autorità centrali di governo, anche le Regioni e le parti sociali, e che deve essere finalizzato, in primo luogo, a dare vita ad un assetto organizzativo ed a processi di programmazione in grado di superare quel rischio di dualità negativa che può derivare dalla licealizzazione di percorsi precedentemente collocati nella filiera tecnica e professionale e dalla mancanza di adeguati strumenti di mobilità tra il canale dell'istruzione tecnico-professionale e quello dell'istruzione e della formazione professionale.

Qual è lo stato di vitalità dei distretti industriali oggi? A ben vedere, i distretti e i localismi italiani sono, ancor oggi, luoghi nei quali la coesione sociale assume valore e funge da motore dello sviluppo e che gran parte dei distretti cerca, pur timidamente, di reinventarsi, di comunicare la propria identità, di rafforzare attraverso iniziative a valenza sociale il proprio legame con il territorio di appartenenza.

Le imprese innovative – *driver* dello sviluppo – per lo più sono collocate dentro i distretti e in questo processo di trasformazione stanno cambiando i distretti medesimi: modificando le loro tipologie di produzione, allargando le loro relazioni produttive e commerciali oltre i confini geografici d'origine, formulando nuove richieste di figure professionali, richiedendo nuove tipologie di servizi. Così i distretti si allargano, si «dis-largano». Però mantenendo, trasformandoli, identità e rapporto con il territorio.

Una recente ricerca condotta da Nadio Delai su alcuni distretti del Nord-Est (*Le tensioni al cambiamento della forma del distretto*, UnicreditGroup, 2006) testimonia puntualmente queste trasformazioni e quanto per le imprese distrettuali il territorio d'origine e la comunità locale di riferimento rimangono un elemento essenziale per lo sviluppo. Anche quando si aprono a relazioni internazionali.

Le dinamiche dei distretti sono sicuramente mutate, ma continuano ad alimentare e cambiare il capitale sociale e culturale territoriali. La politica industriale nazionale deve avere radici locali.

I distretti oggi «aprono» all'esterno, comunicano con il territorio d'appartenenza, partecipano al dibattito culturale, offrendo un proprio contributo al miglioramento del contesto sociale, in particolare nel settore della formazione.

Gli esempi che seguono testimoniano modelli di crescita che, seppure con modalità differenti, stanno sperimentando da tempo nuove forme di interazione e integrazione sinergica tra ricerca, innovazione, trasferimento tecnologico, formazione e valorizzazione delle risorse umane che potranno trovare ulteriori occasioni di sviluppo nel quadro del potenziamento dell'alta formazione professionale e della valorizzazione della filiera tecnico-scientifica che vedranno le imprese impegnarsi in prima persona accanto alle scuole.

“

I DISTRETTI OGGI
«APRONO»
ALL'ESTERNO,
COMUNICANO
CON IL
TERRITORIO
D'APPARTENENZA,
PARTECIPANO
AL DIBATTITO
CULTURALE,
OFFRENDO
UN PROPRIO
CONTRIBUITO AL
MIGLIORAMENTO
DEL CONTESTO
SOCIALE

”

Il distretto tessile di Biella¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

Il Biellese può essere definito uno dei più antichi distretti industriali: nel distretto di Biella gli occupati nei vari settori economici sono 80 mila, oltre la metà di questi è occupata nell'industria.

Il settore industriale prevalente è quello tessile ed è composto da 1.300 imprese con 25.000 addetti che realizzano un fatturato di 3.600 milioni di euro, di cui circa il 40% proviene dall'esportazione.

Quasi il 90% delle imprese del distretto è di dimensioni piccole, con meno di cento dipendenti, mentre il restante 10% è composto da imprese di medie dimensioni.

Il secondo settore per importanza è quello meccanotessile, che occupa oltre 2.000 persone ed ha un fatturato di oltre 250 milioni di euro, di cui oltre il 50% è esportato.

LA FILIERA FORMATIVA

Istruzione secondaria

L'Istituto tecnico industriale «Q. Sella» di Biella è nato nel lontano 1838 come «Scuola di arti e mestieri», per trasformarsi poi nel 1869 in Regia scuola professionale e successivamente in istituto tecnico industriale.

Attualmente sono presenti i seguenti corsi:

- il biennio, comune a tutti gli indirizzi, è strutturato con l'essenziale obiettivo di far acquisire agli allievi quelle competenze necessarie per poter affrontare lo studio delle varie materie previste nei trienni di specializzazione;

1. A cura della Confindustria Piemonte.

- triennio indirizzo Industria tintoria sperimentale (con specializzazione nella nobilitazione tessile).
Il piano di studi si propone di formare una figura professionale capace di inserirsi in realtà produttive del settore chimico-tessile molto differenziate e caratterizzate da rapida evoluzione sia dal punto di vista tecnologico, sia da quello dell'organizzazione del lavoro;
- triennio indirizzo Tessile con specializzazione nella produzione di tessuti. Il piano di studi si propone di formare una figura professionale capace di inserirsi in realtà produttive del settore tessile-abbigliamento, nelle quali sono richieste competenze sia relativamente alle problematiche tecnologiche, sia alla lettura delle dinamiche evolutive della moda e del mercato e alla progettazione del prodotto;
- liceo tecnico, indirizzo Tecnologico: industria e terziario avanzato. Area di riferimento operativo: sistema moda.
Il piano di studi si propone di formare una nuova figura professionale caratterizzata da competenze culturali poliedriche che derivano da studi umanistici, artistici, scientifici, tecnologico-tecnici e di *marketing*.

Lauree professionalizzanti e master

Nata nell'anno accademico 1988-1989, con la Scuola diretta a fini speciali in tecnologie tessili del Politecnico di Torino, l'università biellese è progressivamente cresciuta nel tempo ampliando l'offerta formativa con particolare attenzione alle esigenze del mondo del lavoro.

Ad oggi sono presenti nell'università biellese i seguenti corsi:

- laurea di primo livello in Ingegneria tessile del Politecnico di Torino; quattro gli orientamenti:
 1. abbigliamento e moda che fornisce le competenze per lavorare sul manufatto tessile combinando le esigenze del gusto moda con le specificità della tecnologia produttiva;
 2. impiantistica ambientale che prevede un approfondimento dei processi e degli impianti connessi con i problemi che ricadono sull'ambiente esterno all'azienda;
 3. tessili tecnici che analizza i sistemi di produzione e di utilizzo di nuovi manufatti tessili per uso tecnico;
 4. laniero che rispecchia le esigenze della principale attività dell'industria del distretto biellese.
- laurea di primo livello in Servizio sociale della facoltà di Scienze politiche – Università degli Studi di Torino.
- laurea di primo livello in Economia e gestione delle piccole e medie imprese della facoltà di Economia – Università degli Studi di Torino.

Ricerca

Città Studi

Nata nel '71 su iniziativa dell'Unione Industriale Biellese per rispondere alle esigenze delle aziende di formazione, ricerca e diffusione dell'innovazione tecnologica, attualmente partecipata in misura maggioritaria dalla fondazione Cassa di Risparmio di Biella, Città Studi riunisce le principali strutture che operano su questi temi, in particolare per il settore del tessile-abbigliamento in un'unica area, creando così fra queste una stretta collaborazione.

A seguito della recente fusione con Texilia, dal 1° Gennaio 2004 Città Studi SpA prosegue tutte le attività sinora svolte da quest'ultima, di formazione professionale, di progetti internazionali e di servizi alle imprese, rafforzando così il ruolo di organismo preposto alla formazione ed istruzione rivolto ai giovani, ai disoccupati, ai lavoratori desiderosi di mantenere aggiornato il proprio livello di competenze professionali e culturali.

Il distretto metalmeccanico di Brescia¹

SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

Brescia e la sua provincia rappresentano un territorio a forte vocazione industriale: infatti, la quota di imprese che appartengono al comparto dell'industria manifatturiera rappresenta oltre il 25% del totale delle imprese attive iscritte alla Camera di commercio. Di esse, le aziende del settore metalmeccanico sono più della metà del comparto.

Lumezzane, in provincia di Brescia, è stato individuato come distretto industriale per l'alta concentrazione e il livello di specializzazione di attività produttive d'eccellenza nei settori della metalmeccanica e del suo indotto.

Il distretto di Lumezzane è localizzato poco a nord di Brescia.

I residenti nel comune sono 24.000; gli addetti nell'industria 10.000, di questi l'80% è occupato nella produzione di prodotti in metallo e in modo particolare di valvolame e casalinghi.

Il carattere industriale dell'area è evidenziato anche dal numero di aziende attive in questo settore: 1.000 su un totale di 1.800.

Il fatturato industriale di Lumezzane è stimato intorno a 800-900 milioni di euro, dei quali il 40-45% proviene dall'*export*.

LA FILIERA FORMATIVA LOCALE

Formazione professionale

Sono attivi centri di formazione professionale regionali e convenzionati che forniscono percorsi triennali e post qualifica diurni e serali. Alcuni centri hanno attivato percorsi IFTS e postdiploma. Tra essi il CF AIB (ex ENFA-PI – Ente Nazionale per la Formazione e l'Addestramento Professionale

¹. A cura dell'Ufficio Formazione AIB.

nell'Industria) ha promosso un corso FSE per «Esperto in sistemi di automazione industriale (ESAI) – Esperto nella conduzione di sistemi automatici oleopneumatici per il funzionamento e il controllo di processi produttivi». Il centro eroga inoltre percorsi formativi per Conduzione di macchine utensili a CNC, Elettrodiagnostica, Esperto di CAD meccanico, Tecnico CAD-CAM.

Istruzione secondaria

A Brescia, l'ITIS «Castelli» è certamente una delle scuole con più lunga tradizione della provincia; attualmente conta il maggior numero di studenti. L'istituto è nato per volontà degli industriali locali che gli fornirono le attrezzature e il terreno su cui costruire la scuola. L'istituto contempla percorsi formativi per periti meccanici, periti in metallurgia, periti in elettronica ed automazione e ha attivato un corso di liceo tecnologico.

L'istituto ha anche realizzato un corso postdiploma, in collaborazione con il CF AIB e l'Associazione industriale bresciana, per «Tecnico di sistemi di automazione industriale» (AISE).

Anche all'IPSIA Moretto, scuola storica nel panorama bresciano, si conseguono qualifiche e diplomi per tecnico delle industrie meccaniche, elettriche ed elettroniche.

L'Istituto superiore «Beretta» di Gardone Valrompia, nato come sezione staccata dell'ITIS Castelli, propone percorsi per perito industriale per la meccanica o per l'elettronica, e riunisce l'IPSIA G. Zanardelli, il liceo F. Moretti di Gardone V.T., e l'ITIS di Lumezzane.

L'Istituto superiore di Valle «G. Perlasca», è uno dei pochi istituti polivalenti a struttura multipla sul territorio nazionale che riunisca diversi indirizzi in un complesso unitario.

Sono incentivati i tirocini degli studenti, le attività di aggiornamento dei docenti di area tecnica all'interno delle aziende, la partecipazione di esperti aziendali alle attività della scuola.

Istruzione e formazione tecnica superiore

Tutti i corsi IFTS sono originati da associazioni temporanee di scopo tra *ISFOR 2000*, l'Associazione industriale bresciana, le università di Brescia (Statale e Cattolica) e gli istituti medi superiori della provincia di Brescia, per la realizzazione di percorsi formativi specifici volti a soddisfare i fabbisogni formativi delle aziende.

Nel corso degli ultimi sei anni sono stati formati, grazie al Fondo sociale europeo e alle proposte IFTS, oltre 350 giovani diplomati presso gli istituti medi superiori della provincia di Brescia. Tali giovani, tutti occupati

entro tre mesi dal termine dei corsi postdiploma da essi frequentati, hanno acquisito il formale riconoscimento di esperti in Sistemi e amministrazione di reti informatiche nell'impresa, Sviluppo commerciale della piccola-media impresa, Nuovi materiali per l'innovazione di prodotto, *Design* industriale, Controllo di gestione, Applicazione e implementazione della qualità in azienda.

Lauree professionalizzanti e master

L'Associazione industriale, in collaborazione con la facoltà di Ingegneria dell'Università degli Studi di Brescia, ha promosso un diploma universitario di ingegneria meccanica, che si è trasformato in laurea triennale con la nuova struttura dell'offerta universitaria.

Per rispondere sempre meglio alle necessità di personale del territorio, sono stati attivati anche i corsi di laurea in ingegneria dei materiali, Ingegneria gestionale e Ingegneria dell'automazione industriale.

Le collaborazioni tra università e aziende sono molto strette. Sono incentivati i tirocini degli studenti, le attività di ricerca.

L'Università degli Studi di Brescia ha attivato un master di secondo livello in Gestione integrata della filiera logistica e produttiva, in grado di rispondere alle attuali esigenze delle aziende del settore manifatturiero, dei servizi logistici, della distribuzione e della consulenza, e un master in Materiali metallici (interateneo, istituito congiuntamente all'Università degli Studi di Bergamo).

La società consortile denominata Università&Impresa, partecipata, oltre che dall'Associazione industriale bresciana e da ISFOR 2000, dall'Università degli Studi di Brescia, dalla Camera di commercio di Brescia e da tutte le organizzazioni imprenditoriali bresciane dell'industria e dell'artigianato, ha attivato il master in Economia e gestione della piccola e media impresa, destinato a laureati in economia e in ingegneria.

Ricerca e innovazione

A Brescia è stato creato il Consorzio per l'innovazione Tecnologica – INN TECH Srl – che promuove l'innovazione tecnologica come opportunità di incremento della competitività aziendale e favorisce la collaborazione tra imprese ed università in un'ottica di reciproco profitto.

Sono soci del Consorzio, oltre ad AIB, anche la Camera di commercio, la Provincia di Brescia, l'Unione provinciale artigianato, l'API, e molte imprese industriali.

Il consorzio ha sede presso la facoltà di Ingegneria dell'ateneo bresciano.

Il distretto formativo dell'elettronica di Genova¹

Nel corso del 2004 le aziende del distretto formativo dell'elettronica di Genova, hanno progettato, presentato e realizzato alcune importanti iniziative nel campo formativo.

ACCORDO TERRITORIALE PER LA COSTITUZIONE DI UN POLO TECNOLOGICO E FORMATIVO NEL SETTORE ICT

Il progetto intende contribuire alla creazione ed al consolidamento di un sistema di soggetti, università, centri di formazione e aziende, capace di gestire con sistematicità l'individuazione e la preparazione delle figure professionali che sempre più consistentemente ed in modo articolato vengono richieste nel settore dell' ICT (*Information and Communication Technology*, secondo la terminologia inglese più nota).

L'iniziativa del Polo formativo, deve quindi permettere, attraverso una solida cooperazione tra aziende del settore, università, Enti di formazione, associazioni imprenditoriali, una più attenta e specifica lettura delle esigenze e dei fabbisogni in funzione dei quali definire percorsi formativi di qualità e di elevato livello, anche attraverso la condivisione di obiettivi, strategie e metodologie didattiche.

Il Polo formativo avrà quindi il compito di avviare e sperimentare modelli formativi, sui quali i *partner* nell'iniziativa saranno chiamati ad una forte partecipazione e condivisione, affinché dalle sperimentazioni si possano capitalizzare *know-how* ed esperienze in possesso delle necessaria credibilità che ne permetta la messa a regime.

1. A cura dell'Associazione Industriale della Provincia di Genova.

FABBISOGNO

L'evoluzione e lo sviluppo dell'*Information Communication Technology*, ha assunto per il comparto di aziende della provincia di Genova, ma anche a livello regionale, una posizione che induce a scelte atte a garantire livelli di integrazione, sussidiarietà e trasferibilità quali:

- un solido e sistematico collegamento tra la ricerca universitaria e industriale, la formazione specialistica e la riqualificazione di figure professionali;
- integrazione tra mondo dell'impresa e della formazione attraverso la quale cogliere con continuità i fabbisogni professionali, sostenere l'avvio di nuove imprese e contribuire all'innovazione tecnologica settoriale;
- creare servizi di orientamento ed accompagnamento degli utenti che, negli obiettivi e negli aspetti organizzativi, offrano maggiore uniformità e possano operare attraverso sistemi più omogenei e condivisi;
- creare collaborazioni maggiormente stabili tra istituzioni, sistema imprenditoriale, sui temi dell'occupazione a livello territoriale;
- creare i presupposti di trasferibilità e di confronto con analoghe iniziative e strutture nazionali ed europee, che possano permettere la riproducibilità dell'iniziativa.

Le attività sono articolate in quattro ambiti specifici:

- analisi dei fabbisogni e verifica delle figure professionali;
- progettazione del modello per gli IFTS e progettazione delle attività formative;
- attuazione degli interventi formativi;
- gestione del progetto.

La gestione di ogni ambito è affidata ad uno o più partner del Polo.

MASTER POSTLAUREA IN *INFORMATION TECHNOLOGY* E GESTIONE DEI SISTEMI AZIENDALI

Il corso di formazione postlaurea in *Information Technology* e gestione dei sistemi aziendali intende formare persone capaci di un rapido inserimento in azienda nei settori più innovativi della ricerca e sviluppo nelle tecnologie dell'informazione e, conseguentemente, ha la finalità di formare figure professionali «chiave» nel mondo dell'ICT, fornendo capacità e conoscenze di tipo tecnologico, organizzativo, economico e comunicativo.

Il percorso formativo è un master di secondo livello ed è quindi aperto a laureati in possesso di laurea specialistica o di laurea, di cui al vecchio or-

dinamento, in Ingegneria elettronica, elettrica, Telecomunicazioni, Informatica e Biomedica.

L'esperto in *Information Technology* e gestione dei sistemi aziendali collabora all'ideazione e alla realizzazione del prodotto multimediale, occupandosi della progettazione degli aspetti strutturali e comunicativi dell'opera, della pianificazione delle risorse e dei tempi da impiegare e del coordinamento e controllo in fase di realizzazione.

CORSO PER OPERATORE PER I SERVIZI AZIENDALI DI *INFORMATION TECHNOLOGY*

Il corso forma la figura professionale dell'operatore per i servizi aziendali di *information technology* che, attraverso l'analisi e la conoscenza dell'organizzazione dell'impresa, utilizza gli strumenti informatici offrendo servizi di gestione informatizzata dei processi aziendali, di assistenza per il funzionamento dei sistemi informativi aziendali e di verifica e manutenzione del sistema informativo aziendale.

CORSI DI STUDIO DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI STUDI DI TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

L'istituto intende contribuire alla preparazione di personale qualificato per la ricerca e per l'insegnamento accademico, contribuire alla formazione di elevati profili professionali e dirigenziali, rafforzare il rapporto dell'Università degli Studi di Genova con il suo territorio, città e regione, considerato risorsa strategica. Le attività dell'istituto sono improntate agli obiettivi di internazionalizzazione, promozione del trasferimento tecnologico per l'innovazione e promozione della crescita dell'imprenditorialità.

In particolare sembra prioritario formare laureati di alta qualificazione che possano contribuire efficacemente e creativamente allo sviluppo ed all'innovazione delle imprese liguri, sia dal punto di vista strettamente tecnologico, sia da quello più generale del *management* e dell'organizzazione del lavoro.

L'istituto si propone inoltre come «osservatorio dei processi di trasformazione» indotti dalla diffusione dell'ICT sulle imprese, sulle istituzioni, sulla società.

Il settore della meccanica avanzata nel modenese (automotive, meccanica agricola e componentistica)¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

La meccanica è il sistema produttivo più importante dell'area modenese, e rappresenta un *polo di eccellenza a livello internazionale*, come dimostrano i prestigiosi marchi dell'industria automobilistica locale: Ferrari, Maserati, De Tomaso, Pagani, Lamborghini e a breve distanza Ducati.

Complessivamente le imprese metalmeccaniche della provincia sono circa 3.900 con 47.000 addetti, un fatturato stimato in oltre 6,9 miliardi di euro e un volume di esportazioni che nel 2003 ha superato i 2,8 miliardi di euro. Il fulcro del distretto meccanico è costituito dal capoluogo e dalla cintura dei comuni circostanti, che nell'insieme concentrano oltre la metà degli addetti metalmeccanici di tutta la provincia.

LA FILIERA FORMATIVA

Istruzione secondaria

L'IPSIA «A. Ferrari» di Maranello, sorto nei primi anni Sessanta grazie all'intervento dell'Ing. Enzo Ferrari, attualmente conta 25 classi suddivise nelle varie specializzazioni. L'istituto presenta corsi per Operatore termico, Operatore meccanico, Tecnico dei sistemi energetici e Tecnico dell'industria meccanica.

Tutti gli indirizzi sono fortemente connotati da una forte caratterizzazione verso gli studi meccanici e motoristici.

L'istituto tecnico industriale di Modena nasce nel 1921 dalla volontà dell'industriale Fermo Corni, per ovviare alla necessità di «importare» operai

1. A cura di Confindustria Modena.

specializzati e tecnici da Austria e Germania per le proprie fabbriche di componenti meccanici.

Dall'anno scolastico 2000-2001 è stato avviato un articolato programma di tirocini in collaborazione con l'Unione Industriali Modena e le imprese locali, che coinvolge tutti gli studenti del penultimo e dell'ultimo anno di corso. Al termine del corso di studi ogni studente ha avuto l'opportunità di effettuare, a più riprese e in diversi momenti del proprio percorso formativo, circa 640 ore di stage, tendenzialmente presso la medesima impresa.

L'istituto si compone di sei indirizzi tecnici più un liceo scientifico tecnologico. Gli indirizzi sono: Meccanica, Termotecnica, Informatica, Elettronica e telecomunicazione, Elettronica e automazione, Fisica ambientale.

Istruzione e formazione tecnica superiore

A livello di formazione tecnica superiore, Modena, attraverso il Consorzio FIT (nato con l'obiettivo di creare figure professionali a supporto dell'innovazione e della tecnologia), nell'anno 2002-2003 ha realizzato, grazie ai contributi della Regione, la prima edizione del percorso FORTIS-IFTS: Tecnico per l'integrazione di sistemi di assistenza e commerciale nell'area dell'automazione industriale.

Tale percorso intende formare persone in possesso di idonee competenze relative all'automazione industriale, per un inserimento in aziende del settore metalmeccanico.

Lauree e master

A livello universitario, la facoltà di Ingegneria dell'Università di Modena e Reggio Emilia, istituita nell'anno accademico 1990-1991, nata in un contesto produttivo caratterizzato appunto dalla presenza di case automobilistiche prestigiose e industrie meccaniche, è andata crescendo in osmosi con questo tessuto, coltivando ed espandendo a livello di ricerca e di applicazione tecnologica la vocazione del territorio.

La facoltà d'Ingegneria si articola ora in sei corsi di laurea, tra cui Ingegneria dei materiali e Meccanica.

Nella formazione postlaurea, Modena, attraverso la citata facoltà d'Ingegneria, Democenter (Centro Servizi per l'Automazione Industriale) e Nuova Didactica (Scuola di Management dell'Unione Industriali Modena), realizza nell'anno accademico 2003-2004, la IV edizione del master universitario di secondo livello in Ingegneria del veicolo.

Il master, della durata di 1.550 ore con il rilascio di 60 crediti formativi, è rivolto a giovani laureati in Ingegneria meccanica, aeronautica, gestionale,

elettronica, dei materiali, informatica, nucleare e chimica; persegue l'obiettivo di rafforzare le competenze di base e fornire competenze avanzate sulla progettazione e fabbricazione dei motori e del veicolo, compresa la loro gestione elettronica.

Altro percorso universitario di rilievo è il master di secondo livello in Oleodinamica – Fluid Power, di 1.500 ore, che intende formare e specializzare giovani laureati in Ingegneria nella progettazione di macchine, componenti circuiti e sistemi oleodinamici.

Formazione professionale, formazione continua e trasferimento tecnologico

Nel campo della formazione al lavoro, esistono alcune importanti realtà che, in integrazione con le altre istituzioni, contribuiscono alla formazione di personale qualificato da inserire nell'industria metalmeccanica e motoristica della provincia.

Si tratta dello IAL Emilia Romagna, che opera nel campo della formazione tecnica superiore e nella formazione continua con i seguenti percorsi: aggiornamento delle competenze dei montaggi meccanici, lettura e interpretazione del disegno meccanico, programmazione delle macchine utensili a controllo numerico, formazione di operatori meccanici con competenze nei montaggi e lavorazioni meccaniche con MUCN.

Ancora, l'EDSEG – «Città dei ragazzi» – dal 1951 opera per rispondere alle esigenze di «addestramento professionale» di personale specializzato addepresso alla produzione, sempre più richiesto dall'industria metalmeccanica locale.

Infine, nell'area della formazione aziendale e del trasferimento tecnologico, in collaborazione con la facoltà d'Ingegneria del locale ateneo, Nuova Didactica ha dato vita nel corso del 2002 ai *forum* tecnologici, nati con l'obiettivo di illustrare all'azienda le novità più avanzate nelle varie fasi delle lavorazioni industriali.

Parma: la food valley italiana¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

L'economia industriale della provincia di Parma è notoriamente caratterizzata da una forte vocazione in campo alimentare. Il settore assomma numerosi comparti produttivi, tutti di notevole spicco per la grande specializzazione produttiva e per le caratteristiche qualitative dei vari prodotti.

Il fatturato complessivo del settore alimentare provinciale raggiunge quasi i 6.000 milioni di euro, gli addetti sono oltre 12.000 e l'*export* è di oltre 700 milioni di euro.

Fra i comparti vanno ricordati quello della pasta (4.000 q prodotti all'anno), dei dolci per ricorrenza (22 milioni di pezzi), dello zucchero (990.000 q per campagna lavorativa), del latte (1.060.000 forme di Parmigiano DOP all'anno), delle conserve animali (250 salumifici che lavorano 18 milioni di prosciutti all'anno di cui 9 milioni marchiati «Prosciutto di Parma DOP»), delle conserve vegetali (10 milioni di q di pomodoro fresco lavorato per campagna), ed altri di minore rilevanza quali quelli delle bevande (220 milioni di bottiglie di acqua minerale e bibite analcoliche prodotte all'anno), della molitoria (lavorati 9.000 q di farina al giorno) e delle conserve ittiche.

Il primo e più importante impulso all'industria meccanica della provincia di Parma è venuto dalla necessità di lavorare, trasformare, conservare e imballare i prodotti alimentari.

Da Parma si esportano e si allestiscono in tutto il mondo stabilimenti alimentari completi rivolti alla produzione industriale di pasta, salse e pelati di pomodoro, vegetali e frutta in genere, succhi e bevande, derivati del latte, conserve animali e ittiche; particolarmente attiva è anche l'industria della conservazione, refrigerazione e del *packaging*; negli ultimi anni Parma

1. A cura dell'Unione Parmense degli Industriali

è diventata polo mondiale della produzione d'impianti d'imbottigliamento a caldo e a freddo.

I due settori esaminati (quelli cioè dell'alimentare e dell'impiantistica alimentare) producono insieme il 50% del fatturato complessivo industriale della provincia ed esportano il 45% del totale complessivo dell'*export* parmense.

LA FILIERA FORMATIVA

Cisita Parma S.r.l., Ente di formazione dell'Unione parmense degli industriali, da sempre guarda con particolare attenzione alla struttura industriale del territorio e, in particolare, alle imprese concentrate nei comparti della produzione agroalimentare, dell'impiantistica alimentare e del relativo indotto ed è consapevole del fatto che la competitività di dette imprese ed il loro consolidamento sul mercato nazionale ed internazionale si fondano sulla padronanza di un patrimonio di competenze in continua espansione ed evoluzione.

Per tali motivazioni, il Cisita è sempre stato presente nel supportare le imprese del comparto nella rilevazione dei fabbisogni formativi e nell'allestire risposte adeguate ad una crescente domanda di professionalità specifica e mirata che non trova, per cause oggettive, soddisfacimento efficace nell'offerta scolastico-universitaria.

L'attività formativa si è così sviluppata «a matrice»: sono state realizzate iniziative in entrambi i canali orizzontali della formazione al lavoro e della formazione continua, e all'interno di questi si è cercato di soddisfare le esigenze formative emerse nei vari livelli verticali, dall'alfabetizzazione all'aggiornamento ultraspecialistico, dall'apprendistato ai master postlaurea.

Entrando nello specifico della formazione rivolta alle fasce giovanili, ove sono stati realizzati livelli diversi di professionalizzazione, possiamo affermare che il comparto agroalimentare è sempre stato di riferimento sia per la definizione degli obiettivi, sia per l'articolazione dei contenuti e le esperienze di tirocinio.

APPRENDISTATO

In merito, ad esempio, alla formazione per l'apprendistato possiamo sottolineare che già nel 2000 (quando tale attività non era ancora obbligatoria *ex lege*) venivano realizzate attività sperimentali con il Ministero del Lavoro e con la Regione Emilia-Romagna, rivolte a giovani apprendisti inseriti in aziende di produzione alimentare, poi allargate ai giovani apprendisti meccanici del comparto impiantistico alimentare in seguito ad accordi con Federmeccanica.

ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE

Nella progettazione-realizzazione dei corsi postdiploma ha avuto rilevanza centrale la necessità di conciliare le due maggiori esigenze espresse dalle aziende del territorio, per la maggioranza di media e piccola dimensione: poter disporre di figure di livello tecnico elevato ma nello stesso tempo polifunzionali, in considerazione del fatto che la dimensione dell'impresa richiede l'adozione di profili professionali che possano intervenire su più processi aziendali.

Sono stati così condotti a termine, tra l'anno 2000 ed il 2001, due corsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS): il Tecnico esperto nella gestione di PMI agroalimentari, realizzato in convenzione con il dipartimento di Ingegneria gestionale dell'Università di Parma e l'Istituto tecnico commerciale «M. Melloni», il Tecnico esperto nello sviluppo e nella gestione di processi automatizzati, con particolare attenzione agli impianti automatici del comparto agroalimentare, realizzato in convenzione con il dipartimento di Ingegneria industriale dell'Università di Parma e l'Istituto tecnico industriale «L. Da Vinci». I due corsi, considerato l'altissimo gradimento delle imprese locali, sono stati replicati negli anni 2001-2002, registrando i medesimi consensi a livello di inserimento lavorativo.

LAUREE PROFESSIONALIZZANTI E MASTER

La forte attenzione al successo occupazionale dei giovani diplomati non ha però impedito al Cisita di dedicare risorse anche alla formazione per la ricerca e l'incremento del livello qualitativo nel comparto di cui stiamo trattando. Il primo contributo in questo senso è scaturito dalla collaborazione, ormai pluriennale, tra il Cisita e il dipartimento di Chimica analitica dell'Università di Parma. L'incontro tra le due strutture formative ha prodotto nel corso del 2000 la progettazione e la successiva realizzazione di un master postlaurea in Controllo di qualità e validazione dei metodi di analisi chimica per l'ambiente e gli alimenti. Il master preparava tecnici in possesso di competenze altamente specialistiche, finalizzate alla continua evoluzione qualitativa e ad una sempre maggiore sicurezza dei prodotti alimentari. Questa iniziativa, allargata come ambito di riferimento anche al settore farmaceutico, è continuata nel corso del 2002-2003 ed attualmente sta per assistere al varo della terza edizione.

Infine, sempre restando in ambito di formazione postuniversitaria, è sicuramente da guardare con interesse la sperimentazione che il Cisita sta conducendo presso la facoltà di Medicina dell'Università di Parma. In collaborazione con il dipartimento dell'Età evolutiva di detta Facoltà, l'ente sta realizzando il master integrato universitario di secondo livello in Promozione, tutela e *management* della salute e dell'educazione alimentare in età

evolutiva. Il master, alla seconda edizione, individua inusuali canali di collegamento ed organizza scambi culturali e scientifici tra i produttori degli alimenti per bambini ed i medici che ne curano le patologie, aprendo così un paragrafo nuovo nel campo dello studio e della ricerca sui riflessi sociali che il comparto in esame può generare sul territorio.

FORMAZIONE CONTINUA

Nell'ambito della formazione sul lavoro il novero degli interventi condotti a termine è davvero consistente e non pare opportuno entrare nei dettagli, dal momento che solamente dal 2000 ad oggi si tratta di una settantina di attività formative. Queste sono state effettuate sia con connotazione *aziendale*, vale a dire recependo ed analizzando una domanda formativa esplicitata dalle singole aziende, sia con connotazione *interaziendale*, cioè individuando esigenze formative comuni a più imprese. Come già accennato, il livello degli interventi è stato multiforme ed è spaziato da corsi di base finalizzati ad alfabetizzare e sensibilizzare (informatica, lingue straniere, comunicazione, sicurezza, ambiente, qualità,...) ai corsi per la gestione di processi (*management* delle innovazioni, sviluppo organizzativo e/o tecnologico, risorse umane, imprenditoria, accreditamento, rapporti con la clientela, *coaching*,...), agli interventi mirati su specifiche competenze di volta in volta richiesti dall'azienda-utente.

Denominatore comune è stato comunque l'ambito agroalimentare, in cui le aziende operavano come prime attrici o gravitavano appartenendo all'indotto.

Il distretto dell'audiovisivo e dell'ICT a Roma¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

Il distretto è un Consorzio di circa 70 imprese che operano nei settori dell'informatica, delle telecomunicazioni, del *networking* e dei *media*.

È patrocinato *dal Comune di Roma, dall'Unione degli Industriali di Roma e dalla Camera di commercio di Roma*.

È il primo Consorzio di tale genere che si costituisce in Italia e vuole esprimere e rappresentare, nel proprio ambito, le attività industriali e dei servizi che operano nella nuova area economica indicata alternativamente come grande convergenza o *multimedialità* o *new economy*.

Non a caso sorge a Roma che, nonostante lo stereotipo che la immagina in termini tradizionali, marca un indiscusso primato, italiano ed europeo, in termini di addetti e di localizzazioni, delle più importanti imprese di questa nuova area economica e, nello stesso tempo, costituisce un mercato pubblico e privato di indiscusso valore. Roma è quindi a pieno titolo rappresentante e protagonista di assoluto livello internazionale della sopravveniente società dell'informazione.

Il distretto vuole essere un laboratorio di idee e di progetti, un propulsore di iniziative, uno stimolatore di politiche su tre direttrici:

1. aumento dei fattori di competitività territoriali e aziendali;
2. attivazione di finanziamenti;
3. strumento di *policy* di settore.

Il distretto ha avviato, fin dalla sua costituzione, una serie di progetti volti allo sviluppo di competenze nel settore dell'ICT e dell'audiovisivo.

1. A cura dell'Unione degli Industriali della Provincia di Roma.

PROGETTI DI FORMAZIONE E ACCOMPAGNAMENTO

La Borsa lavoro ICT Lazio

È una piazza virtuale, promossa da Filas in collaborazione con il distretto e il settimanale 'Lavorare', per far incontrare l'offerta e la domanda di professionalità nell'ICT. Si tratta dunque di un luogo in cui scambiare, in maniera rapida e funzionale, offerta e domanda qualificate nelle tecnologie informatiche e della comunicazione.

La piazza virtuale è divisa in 2 aree:

- l'area dedicata ai professionisti che cercano lavoro;
- l'area dedicata alle aziende che offrono o domandano risorse professionali nell'ICT.

Master ICT

I master ICT (MICT), promossi dal dipartimento di Sociologia e comunicazione dell'Università La Sapienza, si rivolgono a giovani neolaureati e a professionisti che desiderino acquisire competenze specialistiche nel settore dell'*Information Communication Technology*.

Il distretto formativo aerospaziale di Napoli¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

È possibile, oggi, parlare di un distretto industriale e della ricerca aerospaziale campano: esso, infatti, presenta il suo fulcro nel napoletano (Alenia Aeronautica, Atitech, Magnaghi, Marotta, Officine Aeronavali, Piaggio, Vulcanair, ecc.), e si sviluppa con importanti sue componenti nelle altre province della Regione Campania; ad esempio, le differenziate realtà aziendali delle fonderie Agusta (BN) e della ricerca del CIRA (CE). Il distretto accomuna presenze pubbliche e private, di grande e piccola dimensione produttiva, di ricerca e di produzione.

LA FILIERA FORMATIVA

Da tempo, ormai, consolidatasi la filiera produttiva e professionale, le istituzioni, la scuola, la formazione e le università campane sono stimolate dalle esigenze formative prospettate dal distretto aerospaziale, fino al punto che nel 2003 la Regione Campania ne ha sancito l'esistenza attribuendole finanziamenti *ad hoc*.

Istruzione secondaria

Orientamento, docenze aziendali di Alenia, Atitech, Vulcanair, ecc. per studenti IV e V anno: ITIS «E. Fermi» di Napoli, IPIA di Nola, ITIS «Barsanti» di Pomigliano,

Fasi del progetto «Studiare l'impresa, l'impresa di studiare», prima e seconda edizione (promosso dall'Unione Industriali Napoli, la direzione sco-

1. A cura dell'Unione degli Industriali di Napoli.

lastica regionale della Campania, il quotidiano nazionale «Il Mattino», la provincia di Napoli).

Formazione professionale

L'esistenza di un distretto industriale e di un indotto consolidato ha prodotto numerose sinergie nel passato: oggi, fornisce l'opportunità di sperimentare un percorso di alternanza scuola-lavoro; in tal senso è stata stipulata convenzione tra Unione degli Industriali, direzione scolastica regionale ed altre parti che permetterà di attivare sinergie con l'istituto professionale «A. Leone» di Nola.

Istruzione e formazione tecnica superiore

Piaggio : «Disegnatore/progettista strutture ed impianti aeronautici» con ITI «G. Ferraris» Napoli; Vulcanair: Addetto alla manutenzione degli aerei con ITIS «E. Fermi» di Napoli.

Lauree professionalizzanti e master

Laurea Triennale:

- collaborazione Confindustria – MIUR per lo sviluppo e l'implementazione del corso di laurea in Ingegneria aerospaziale dell'Università Federico II di Napoli (Progetto Nord-Sud);
- in Ingegneria aerospaziale della seconda Università di Napoli.

Laurea specialistica in Ingegneria aerospaziale dell'Università Federico II di Napoli; alta formazione (master di secondo livello): CIRA, Alenia, Piaggio e Vulcanair con Università di Napoli Federico II e Università di Roma «La Sapienza» per quattro progetti finalizzati a figure professionali innovative di interesse dell'industria aerospaziale nazionale nell'ambito della progettazione, delle strutture intelligenti e dei sistemi di bordo. Le denominazioni dei quattro programmi di cui sopra sono: MTA, SMART, GAFACS, PROVEL.

Master in Trasporto aereo: sponsorizzazioni di Vulcanair per master dell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza».

Oltre la funzione di stimolo sopra ricordata, in questo quadro le aziende collaborano da tempo con il mondo universitario attraverso lo svolgimento di tesi di laurea, di accoglienza mediante tirocini delle lauree specialistiche e di primo livello, di stage «*post lauream*» di vocazione tecnica.

Ricerca

Costituzione della rete di ricerca aerospaziale della Campania (università, aziende, regione, province).

Progetto Ciba Park finalizzato alla creazione di un «acceleratore virtuale» a supporto di imprese innovative nel settore aerospaziale, informatico e delle telecomunicazioni, attraverso un processo di trasferimento tecnologico che trova nelle attività di formazione e nell'attivazione di un portale Internet dedicato alcuni tra i suoi principali strumenti.

Il distretto formativo dei polimeri di Napoli¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

La filiera produttiva dei materiali polimerici in Campania è una delle leve primarie dello sviluppo economico locale, sia per quanto riguarda la produzione diretta dei materiali che quella dell'utilizzo e dell'adattamento – mediante la ricerca di base ed applicata – di essi all'innovazione tecnologica. La chimica a Napoli, ed in Campania in genere, ha una notevole importanza sia come consistenza che come vitalità nell'*export*. Consiste di 525 imprese chimiche napoletane su un totale di 975 imprese del settore medesimo a livello regionale.

LA FILIERA FORMATIVA

Istruzione secondaria

- ITIS «Leonardo da Vinci» come testimonianze e docenza specifica sui polimeri per periti tessili e chimici;
- ITIS «Fermi» di Napoli per visite aziendali;
- istituto professionale «Majorana» di Somma Vesuviana per stage estivi di diplomandi;
- scuole medie del napoletano e del casertano (Acerra, Aversa, Caserta) per orientamento al IV anno.

Formazione professionale

Aziende e centri di ricerca sono molto attive sul nodo dell'aggiornamento dei docenti, in particolare sui temi chiave dell'evoluzione delle tecnologie:

1. A cura dell'Unione degli Industriali di Napoli.

- nuovi materiali polimerici e tecnologie eco-sostenibili per preservare, conservare e restaurare tessili e pietra;
- nuove tecnologie e materiali innovativi per la realizzazione di film per applicazioni nel settore dell'imballaggio alimentare;
- nuovi materiali e tecnologie eco-sostenibili per la conservazione e il restauro;
- produzione di film per imballaggio alimentare a parziale grado di biodegradabilità.

Istruzione e formazione tecnica superiore

1. Tecnico di laboratorio per il supporto alla sperimentazione e all'analisi dati nei settori della termofluidodinamica e scienza dei materiali: ITI «E. Medi» di San Giorgio a Cremano (Napoli);
2. Il restauratore su legno, tela, ceramica, affreschi e materiale lapidei: liceo scientifico statale «F. Severi» Napoli;
3. Il restauratore su tela, legno, affreschi e materiali lapidei: liceo scientifico statale «F. Severi» Napoli;
4. Esperto per lo sviluppo d'impresa per la lavorazione dei materiali compositi: IPIA «G. Marconi» – Giugliano (Napoli).

Lauree professionalizzanti e master

Università di Napoli «Federico II».

Dipartimento di Ingegneria dei materiali e della produzione:

- è stato attivato con notevole successo il Diploma Universitario in Scienza e tecnologia dei materiali;
- dall'anno accademico 2001-2002 è stata attivata la laurea triennale in Scienza e tecnologia dei materiali, con l'obiettivo formativo della preparazione di laureati familiari con le relazioni che sussistono tra le proprietà funzionali e strutturali dei materiali e la loro morfologia e composizione chimica, nonché con i processi di trasformazione e le tecnologie di lavorazione degli stessi;
- nell'anno accademico 2003-2004 è stata attivata la laurea specialistica in Ingegneria dei materiali.

Ricerca

Sul settore si segnalano tre attività:

- a) il nuovo distretto tecnologico nel settore dell'ingegneria dei materiali polimerici e compositi, come definito nel protocollo d'intesa stipulato il 17

luglio 2003 tra Regione Campania e Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica;

b) Centri di Competenza regionali:

– CRdC: Nuove tecnologie per le attività produttive. Obiettivo del centro di competenza regionale è di attuare una serie di attività di trasferimento e di innovazione tecnologica in alcune aree tematiche strategiche per il tessuto produttivo campano e di particolare interesse delle PMI.

– ATIBB – BioTekNet Centro regionale di competenza in biotecnologie industriali: nasce con l'obiettivo di mettere a disposizione del mondo della produzione il rilevante patrimonio di competenze biotecnologiche esistente in Campania, proponendosi come *partner* privilegiato dell'industria nazionale ed internazionale.

c) La presenza del centro polimeri del CNR a Pozzuoli (NA) è uno dei punti di forza, da più di un decennio, della comunità scientifica napoletana dedicata. L'ICTP appartiene all'area disciplinare delle Scienze di Base «polimeri».

Il distretto calzaturiero della Riviera del Brenta¹

IL SISTEMA PRODUTTIVO LOCALE

Il distretto calzaturiero della Riviera del Brenta è costituito da quasi 1.000 PMI che coprono l'intera filiera produttiva. In esse trovano occupazione 14.000 addetti. La produzione annua si attesta su 22 milioni di paia di scarpe, di queste il 95% è costituito da calzature femminili di tipo lusso o fine. Il giro d'affari supera i 1,7 miliardi di euro, l'89% dei quali viene esportato. La quasi totalità delle calzature «griffate» presenti sui mercati mondiali sono co-ideate, prodotte, e commercializzate, da calzaturifici della Riviera del Brenta.

LA FILIERA FORMATIVA

L'ACRiB (Associazione Calzaturifici della Riviera del Brenta) esercita mediante il Politecnico calzaturiero, Ente di diretta emanazione, un ruolo fondamentale nell'organizzazione della filiera produttiva. Il Politecnico gestisce la scuola di *design* e Tecnica della calzatura che dal 1923 forma gli operatori del settore. L'istituto si occupa anche di ricerca e trasferimento tecnologico, di controllo qualità materiali per il settore e di sicurezza dei luoghi di lavoro e della macchine. Esso si è fatto, nel tempo, promotore di numerose iniziative finalizzate alla creazione di un sistema formativo integrato che coinvolge scuole del primo e del secondo ciclo, le Università di Padova e Venezia.

ORIENTAMENTO

Il Politecnico calzaturiero partecipa ad una rete diffusa di scuole, di ogni ordine e grado, per la promozione di percorsi formativi orientati al settore

1. A cura del Politecnico Calzaturiero della Riviera del Brenta.

della moda. Organizza, inoltre, in collaborazione con enti locali e le scuole elementari e medie, la manifestazione internazionale «La scarpetta d'oro». L'iniziativa è rivolta ad illustratori per l'infanzia di tutta Europa ed è finalizzata alla conoscenza e valorizzazione del settore calzaturiero.

ISTRUZIONE SECONDARIA

Il Politecnico calzaturiero, in collaborazione con l'ITIS «G. Natta» e con il IISE «U. Ruzza», ha promosso la realizzazione di percorsi formativi di base a sostegno del settore moda e calzatura.

ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE

Il Politecnico calzaturiero in collaborazione con le Università di Padova e di Venezia sta predisponendo due percorsi di formazione superiore (IFTS) per i seguenti profili: Tecnico di disegno e progettazione industriale e Tecnico di industrializzazione del prodotto e del processo produttivo. Realizza, inoltre, master per diplomati e laureati per la formazione delle seguenti figure professionali: Direttore di produzione, Tecnico commerciale estero e *Retail manager*. In tale ambito è da inquadrarsi il percorso sperimentale di apprendistato di alta formazione per l'acquisizione di un master universitario di primo livello, preparato in collaborazione con l'Università IUAV di Venezia.

LAUREE PROFESSIONALIZZANTI E MASTER

La facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova ha realizzato la laurea di primo livello in Cultura e tecnologia della moda. L'Università IUAV di Venezia ha realizzato la laurea di primo livello in Design industriale della moda. La facoltà di Ingegneria dell'Università di Padova ha realizzato la laurea di secondo livello in Ingegneria gestionale. Questi percorsi non sono finalizzati direttamente al settore calzaturiero, ma, sono, comunque, una importante forma di supporto.

FORMAZIONE CONTINUA

Il Politecnico calzaturiero realizza numerosi interventi formativi finalizzati ad accrescere e migliorare tutta una serie di competenze relative alle problematiche dell'innovazione tecnologica ed organizzativa, della qualità e della sicurezza aziendale.

Polimoda, una scuola che fa scuola nella valorizzazione dei talenti¹

UN INSEGNAMENTO DI QUALITÀ PER UN'OFFERTA FORMATIVA GLOBALE

Polimoda, scuola internazionale di *fashion design e marketing*, nata nel 1986 a Firenze, su impulso e sostegno economico dei comuni di Firenze e Prato, delle associazioni imprenditoriali, e da un accordo con il *Fashion Institute of Technology* della *State University* di New York, ha sposato una visione globale dell'offerta formativa per il settore moda, in cui oltre a sviluppare estro e creatività, si spazia a 360 gradi sulla tecnologia, l'innovazione e la ricerca, il *marketing* e la comunicazione, la gestione manageriale. Oggi, tutti aspetti imprescindibili per entrare con successo nel settore.

Con i suoi ormai quasi venti anni di vita e di esperienza consolidata, proprio per la sua capacità di stare un passo avanti, Polimoda ha avuto negli ultimi tempi una crescita esponenziale, registrando la frequenza di circa 900 studenti, fra i 18 e i 25 anni, per il 66% italiani e per il 34% stranieri. L'accordo con il FIT di New York e la partecipazione all'*International Foundation of Fashion Technologies Institutes*, sottolinea la vocazione internazionale della scuola e favorisce la possibilità di concordare interscambi di studio con soggiorni all'estero.

Polimoda si afferma come «*centro di eccellenza*» negli studi sulla moda, in grado di valorizzare appieno la creatività nonché le attitudini più specificamente tecniche degli studenti. Un corpo docenti attentamente selezionato, composto da esperti operatori sul campo, riprogetta e aggiorna continuamente i contenuti dei percorsi formativi, combinando lezioni teoriche con lo sviluppo di abilità strettamente tecniche, grazie ad una didattica supportata da strumenti all'avanguardia.

¹ A cura di Polimoda; per ulteriori informazioni: www.polimoda.com

I PERCORSI DIDATTICI DAL POSTDIPLOMA AL POSTLAUREA

L'ampia offerta formativa di Polimoda include una varietà di corsi, a numero chiuso e con frequenza obbligatoria. Programmi postdiploma, generalmente della durata di 3 anni (+ 3/6 mesi di stage): *Design* di moda, *Design* tessile, *Design* calzatura e accessori, Modellista abbigliamento, *Marketing* strategico operativo, *Product & interior design*. Corsi postlaurea di 6 mesi (+3 mesi di stage): *Master fashion marketing and merchandising*, *Buying management*, *Marketing communication* e organizzazione eventi, *Master in beauty and cosmetics*. Vi sono inoltre tre importanti corsi master tenuti in lingua inglese: *Master in fashion merchandising and management*, *Master in luxury management*, *Master in fashion design*. In lingua inglese è anche tenuto il corso *Foundation in design* di Moda della durata di 4 mesi.

LA SCUOLA A RIDOSSO DELL'AZIENDA: DALLO STAGE ALLA CARRIERA

Gli stage in Polimoda sono parte integrante del *curriculum* formativo e sono spesso propedeutici all'ingresso nella realtà aziendale. L'attività di stage può svolgersi in Italia ed in alcuni casi all'estero. Collaborano con la Scuola aziende leader del settore moda: un *database* di circa 2.000 aziende, da Prada a Ferragamo da Tod's a Sergio Rossi e Gucci, da Armani a Bally, a Benetton. I dati si commentano da soli: l'87% degli studenti usciti da Polimoda nel 2004 è attualmente occupato e di questa percentuale il 91% lavora nel settore moda!

Questo traguardo è reso possibile anche dal lavoro di Polimoda Srl, la società collegata alla scuola (socio di maggioranza), costituita nel 2002, attualmente partecipata da 30 aziende di spicco nel panorama moda italiano e internazionale (quali La Perla, Tod's, Gucci, Rinascente, Stefanel, Ferragamo). Il servizio stage offerto dall'istituto e l'unità di ricerca e selezione del personale di cui è dotata Polimoda Srl garantiscono agli studenti un servizio di assistenza globale, che continua anche al termine del corso di studi, dal primo approccio al mercato del lavoro fino allo sviluppo carriera. Tra gli organi di Polimoda Srl – le cui attività spaziano dalla formazione e consulenza per aziende, al *design consultancy* e realizzazione prototipi, fino a una collana editoriale in collaborazione con Franco Angeli – è operativo un comitato scientifico, composto dai rappresentanti delle aziende socie e dai capi dipartimento della scuola, che assicura un costante monitoraggio dei fabbisogni formativi delle imprese per le varie filiere.

A STRETTO CONTATTO CON LE ASSOCIAZIONI DI CATEGORIA E CON IL TERRITORIO

Polimoda ha dato avvio alla sperimentazione di progetti didattici e di ricerca in collaborazione con alcune importanti associazioni di categoria del territorio, anelli di collegamento fondamentale con il tessuto produttivo e il sistema distributivo. Fra questi «Uno stile per giocare» realizzato con Assindustria di Pistoia, un progetto didattico di due semestri, focalizzato sullo stile italiano nella moda bambino fino al disegno di una collezione *total look*. Grande successo ha avuto anche il progetto «Come orientarsi fra identità, stile e tendenze», realizzato in collaborazione con l'Unione Industriali di Prato. In collaborazione con l'Associazione industriali di Firenze si è svolto «Stilnovo», un progetto di ricerca nel settore calzaturiero attraverso cui gli studenti Polimoda hanno messo a punto un prodotto multimediale che consente alle aziende di individuare la propria identità stilistica. Il CD è stato testato nel distretto di Prato dove ha ricevuto un alto gradimento.

Parte Quarta

Organizzarsi sul territorio: una strategia per l'innovazione

Verso nuovi modelli

Il partenariato per le politiche di sviluppo e per la formazione

di MICHELE DAU¹

PREMESSA

La modernizzazione delle politiche e delle iniziative di formazione mirate alle potenzialità occupazionali rappresenta, per il nostro Paese, un obiettivo prioritario di carattere strategico.

Domanda e offerta di lavoro, infatti, non si coniugano più così facilmente come in epoche passate, perché condizionate dalle aspettative soggettive dei giovani e dalle esigenze – pratiche e dinamiche insieme – delle imprese. Anche le istituzioni pubbliche e le agenzie formative – a livello locale e centrale – faticano a riposizionarsi con efficace continuità, spesso legate da caratteri strutturali antichi e rigidi.

Negli ultimi dieci anni si è venuta progressivamente motivando la consapevolezza di questa situazione e i diversi soggetti in gioco – pubblico e privati – hanno faticosamente iniziato ad incontrarsi, a convergere, a confrontarsi non solo con lo scopo di evidenziare le carenze, ma con un senso di comune di responsabilità di dover individuare e costruire delle risposte, delle soluzioni.

L'esperienza del partenariato, della collaborazione corresponsabile, ha iniziato a muovere i primi passi, fra incertezze e limiti degli ordinamenti e delle esperienze.

Nel quadro di questa consapevolezza il Ministero dell'Istruzione – promotore con le Regioni del programma IFTS – ha affidato al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro il compito di svolgere un'indagine sull'esperienza del partenariato pubblico-privato finalizzata alla realizzazione di iniziative di programmazione negoziata mirate allo sviluppo di nuova occupazione, anche attraverso più specifici percorsi di formazione².

“
L'ESPERIENZA DEL
PARTENARIATO,
DELLA
COLLABORAZIONE
CORRESPONSABILE,
HA INIZIATO
A MUOVERE
I PRIMI PASSI,
FRA INCERTEZZE
E LIMITI DEGLI
ORDINAMENTI E
DELLE ESPERIENZE
”

1. Dirigente generale del CNEL.

2. I primi due capitoli della ricerca *Sviluppo locale, partenariato e processi formativi*, curata dal CNEL, sono disponibili nella sezione DOCUMENTAZIONE del presente volume.

La versione integrale della ricerca è a disposizione nel CD allegato al volume.

Dei risultati generali della ricerca si riferirà più avanti, in un paragrafo conclusivo, mentre sembra opportuno, in questa sede, uno sforzo di approfondimento del quadro complessivo di esperienze e percorsi che – in molti contesti – si sono svolti negli anni recenti.

I processi di *partnership* hanno, infatti, una storia articolata e pragmatica nel contesto europeo, e in quello anglosassone in particolare. La loro stessa definizione normativa proviene da più fonti.

Tentare di ripercorrere i fili e di riordinare le idee può essere un esercizio utile per favorire, in un contesto come quello italiano, il superamento di rigidità meramente formali che bloccano le istituzioni pubbliche, e per la modifica di schemi e di ruoli funzionali che la realtà sociale sempre meno riconosce.

PARTENARIATO: UN TERMINE, MOLTI SIGNIFICATI

Una delle prime utilizzazioni del termine partenariato nasce nell'ambito del diritto internazionale dell'Unione Europea nella seconda metà degli anni Ottanta per regolare i rapporti con l'Unione Europea e i Paesi terzi (Partenariato euromediterraneo, Accordi di partenariato con i Paesi ACP) su basi paritarie. Il metodo del partenariato è stato poi applicato al processo di allargamento della UE del 2004 e all'allargamento in atto e si configura come il supporto di una serie di strumenti volti ad assistere i Paesi candidati nei preparativi per l'adesione.

Il medesimo termine diventa poi principio ispiratore delle politiche di sviluppo e di coesione. Nell'ambito dell'attuazione di Agenda 2000, promossa dall'Unione Europea, si dà sempre impulso al metodo del partenariato, sia istituzionale che sociale.

Il coinvolgimento in ogni fase della programmazione si allarga così anche alle parti sociali, ovvero ai soggetti rappresentativi negli interessi privati, della vita economica e sociale.

All'interno degli Stati il partenariato è così una modalità applicata anche ai rapporti tra Governi e parti sociali, che ha dato origine, in Italia, al patto del Lavoro del settembre 1996 e, successivamente, al patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione del 1998.

In queste esperienze il partenariato si evolve nella concertazione, ovvero nella corresponsabilità di individuare comuni obiettivi e modalità di impegno dei diversi attori, pubblici e privati per conseguire risultati di interesse collettivo.

Un'ulteriore accezione di partenariato è poi riferita alle forme di collaborazione tra pubblico e privato (PPP) che mirano a garantire la fornitura di un servizio o, anche, il finanziamento e la gestione di un'opera.

Infine, il termine partenariato viene utilizzato in modo crescente per definire nuove forme di partecipazione diretta dei cittadini all'espletamento delle funzioni pubbliche.

“

NELL'AMBITO
DELL'ATTUAZIONE
DI AGENDA
2000,
PROMOSSA
DALL'UNIONE
EUROPEA, SI DÀ
SEMPRE IMPULSO
AL METODO DEL
PARTENARIATO,
SIA ISTITUZIONALE
CHE SOCIALE

”

PARTENARIATO E COESIONE SOCIALE: UN CONCETTO CHE NASCE IN EUROPA

A partire dal 1999, la disciplina generale dei Fondi comunitari indica nel partenariato la formula di organizzazione da utilizzarsi nelle varie fasi della programmazione e dell'attuazione degli interventi (Regolamento CE n. 1260/99, articolo 8). Le azioni comunitarie si fondano su una «stretta concertazione» tra Commissione e Stato membro, nonché tra le autorità e gli organismi designati dallo Stato stesso nel quadro delle proprie normative nazionali.

Il partenariato si svolge nel pieno rispetto delle rispettive competenze istituzionali, giuridiche e finanziarie di ciascuna delle parti e riguarda la preparazione, il finanziamento, la sorveglianza e la valutazione degli interventi, estendendosi così a tutte le fasi dell'intervento strutturale.

Di «stretta concertazione» si parla già nell'articolo 4 – dedicato a complementarità, *partnership*, assistenza tecnica – del Regolamento CE n. 2052/88, relativo alla prima programmazione dei Fondi strutturali. Gli attori di tale concertazione sono la Commissione, lo Stato membro interessato e le competenti autorità designate da quest'ultimo a livello nazionale, regionale, locale o altro, i quali agiscono in qualità di *partner* che perseguono un obiettivo comune. La *partnership* è operante in fatto di preparazione, finanziamento, misure di accompagnamento e valutazione delle azioni.

La riforma del 1993 (Regolamento CE n. 2081/93) allarga la platea degli attori della *partnership* prevedendo, oltre la Commissione e lo Stato membro interessato, le autorità e gli organismi competenti – comprese, nell'ambito delle modalità offerte dalle regole internazionali e delle prassi esistenti proprie a ciascuno Stato, le parti economiche e sociali – designati dalla Stato membro a livello nazionale, regionale, locale o altro. Il principio di concertazione è esteso alle fasi di valutazione *ex ante* e valutazione *ex post* delle azioni e prevede il pieno rispetto delle competenze istituzionali, giuridiche e finanziarie di ciascun *partner*.

Nell'ambito della proposta di riforma dei Fondi strutturali per il prossimo ciclo di interventi 2007-2013, la Commissione puntualizza la formulazione del principio del partenariato, precisando che esso si riferisce a due livelli distinti.

Il primo livello, sopranazionale, è quello inerente al processo decisionale che prevede una stretta cooperazione della Commissione con lo Stato membro interessato; il secondo livello interessa invece gli apparati amministrativi interni agli Stati membri, incaricati di organizzare un partenariato con le autorità e gli organismi da esso designati, in particolare le autorità regionali, locali, urbane e le altre autorità pubbliche competenti, le parti economiche e sociali e ogni altro organismo appropriato che rappresenti la società civile, i *partner* ambientali, le organizzazioni non governative. Ogni Stato mem-

“

IL PRIMO LIVELLO,
SOPRANAZIONALE,
È QUELLO
INERENTE
AL PROCESSO
DECISIONALE
CHE PREVEDE
UNA STRETTA
COOPERAZIONE
DELLA
COMMISSIONE
CON LO STATO
MEMBRO
INTERESSATO

”

bro garantisce il coinvolgimento effettivo di tutti i soggetti pubblici e privati nelle diverse fasi della programmazione e attuazione degli interventi.

PARTENARIATO E POLITICHE DI COESIONE: LA PROGRAMMAZIONE NEGOZIATA IN ITALIA

Le fasi progressive (1988, 1993 e 1999) della disciplina generale dei Fondi strutturali attribuiscono un rilievo crescente alla collaborazione delle aree interessate, sia a livello istituzionale che sociale. Con il processo di riforma culminato con la Comunicazione della Commissione Agenda 2000, la politica di coesione assume il ruolo di meccanismo di allocazione di risorse, attraverso il quale concertare con autorità nazionali e regionali le linee di sviluppo economico dei destinatari degli interventi finanziari. In tutte le fasi della programmazione trova applicazione il principio del partenariato. Esso implica una stretta collaborazione tra Commissione e autorità nazionali a vari livelli di governo e si sostanzia nell'elaborazione di piani di sviluppo nazionali o regionali, elaborati dagli Stati membri, cui segue la negoziazione dei Quadri comunitari di sostegno (QCS), cui segue poi la predisposizione dei programmi operativi.

Le modalità di accesso da parte delle Regioni alle risorse comunitarie sono costituite da procedimenti di «programmazione negoziata», che presuppongono una rilevante presenza di soggetti anche privati

In Italia, le diverse forme di intervento per la promozione delle attività produttive comprese nel termine di «programmazione negoziata» (prima definita «contrattazione programmata» nell'ambito dell'intervento straordinario per il Mezzogiorno), dopo una prima disciplina stabilita nel 1995 (D.L. n. 32/1995), hanno ricevuto una nuova definizione normativa con il provvedimento collegato alla legge finanziaria per il 1997 (Legge n. 662/1996) e le relative deliberazioni del CIPE.

Tale intervento normativo si colloca all'interno di un processo secondo il quale la «contrattazione programmata» ha progressivamente perso i propri connotati marcatamente pubblicistici e da strumento quadro per definire i rapporti dello Stato con l'imprenditoria privata è divenuta figura sempre più complessa, articolandosi, al proprio interno, in una pluralità di strumenti atti a definire i rapporti dello Stato con una pluralità di soggetti, pubblici e privati, anche contestualmente.

Nella nuova concezione, come risultante all'esito del travaglio legislativo rappresentato dalla Legge del 7 agosto 1995, n. 104 (di conversione del citato Decreto Legge dell'8 febbraio 1995, n. 32) e dalla Legge dell'8 agosto 1995, n. 341 (di conversione del Decreto Legge del 23 giugno 1995, n. 244), si definisce programmazione negoziata la «regolamentazione concordata tra soggetti pubblici o tra il soggetto pubblico competente e la parte o le par-

“

LE MODALITÀ DI ACCESSO DA PARTE DELLE REGIONI ALLE RISORSE COMUNITARIE SONO COSTITUITE DA PROCEDIMENTI DI «PROGRAMMAZIONE NEGOZIATA», CHE PRESUPPONGONO UNA RILEVANTE PRESENZA DI SOGGETTI ANCHE PRIVATI

”

ti pubbliche o private per l'attuazione di interventi diversi riferiti ad un'unica finalità di sviluppo, che richiedono una valutazione complessiva delle attività di competenza».

La normativa introdotta dalla ricordata Legge n. 662/1996 non opera alcuna distinzione per quanto riguarda l'ambito territoriale di applicazione degli strumenti negoziali, che interessano dunque l'intero territorio nazionale – con l'unica eccezione del contratto d'area, la cui applicazione è limitata a territori circoscritti.

Accanto ai contratti di programma, operanti sin dal 1986 nell'ambito dell'intervento straordinario nel Mezzogiorno, sono state definite nuove tipologie di accordi per la programmazione di interventi che coinvolgono una molteplicità di soggetti pubblici e privati ed utilizzano risorse finanziarie a carico delle amministrazioni statali, regionali e delle province autonome di Trento e Bolzano, nonché degli Enti locali.

Si tratta dei patti territoriali, dei contratti di area, delle intese istituzionali di programma e degli accordi di programma quadro.

Tra questi nuovi istituti, i patti territoriali e i contratti di area sono quelli che meglio rappresentano il carattere specifico della nuova disciplina della programmazione negoziata.

A differenza, infatti, dei contratti di programma, che consistono nell'accordo diretto tra lo Stato e il soggetto promotore di una singola iniziativa imprenditoriale, i patti territoriali e i contratti di area hanno per oggetto l'elaborazione di un «progetto locale di sviluppo», costituito da interventi integrati di promozione delle attività produttive su un determinato territorio, realizzati mediante il coinvolgimento dei soggetti pubblici e privati (amministrazioni, parti sociali, Camere di commercio, istituti finanziari) che vi operano. Nell'ambito specifico dei contratti di area, sono previste anche intese tra le parti sociali al fine di aumentare la flessibilità del lavoro, accordi tra amministrazioni e Enti pubblici per semplificare e accelerare gli adempimenti amministrativi, protocolli di legalità per garantire una maggiore sicurezza da fenomeni criminali.

IL PARTENARIATO PUBBLICO PRIVATO

Il termine partenariato pubblico privato (PPP) si riferisce – in generale – a forme di cooperazione tra le autorità pubbliche ed il mondo delle imprese che mirano a garantire la fornitura di un servizio o il finanziamento-gestione di un'opera.

Il ricorso al partenariato è riconducibile a vari fattori. In presenza di restrizioni di bilancio, consente l'individuazione di risorse aggiuntive, private appunto, per la realizzazione di interventi di utilità pubblica. Anche sul piano europeo, si è riconosciuto che il ricorso al PPP poteva contribuire alla realizzazione delle reti transeuropee dei trasporti, realizzazione che ha subito ri-

“
TRA QUESTI NUOVI
ISTITUTI, I PATTI
TERRITORIALI
E I CONTRATTI
DI AREA
SONO QUELLI
CHE MEGLIO
RAPPRESENTANO
IL CARATTERE
SPECIFICO DELLA
NUOVA DISCIPLINA
DELLA
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA

”

tardi, in particolare a causa di una insufficienza degli investimenti pubblici. È stato sottolineato come tali istituti potessero essere, altresì, adottati per eludere le regole fiscali sulla spesa e per nascondere i disavanzi del bilancio pubblico.

Il fenomeno è spiegabile non solo con la necessità di affrontare questioni connesse con la limitatezza di risorse, ma anche con la volontà di beneficiare maggiormente del *know how* e dei metodi dei privati nell'ottica dell'ottimizzazione del servizio stesso. Le autorità pubbliche ricorrono a operazioni di partenariato con il settore privato per garantire una gestione più efficiente dei servizi pubblici, spesso affidando il servizio ad imprese, sia pubbliche, sia private, che miste. Tali aspetti si sono sviluppati in particolare a livello locale, con la gestione dei rifiuti o la distribuzione idrica, ma sono spesso presenti anche nel settore della sanità.

In tal senso lo sviluppo dei PPP va inquadrato nella evoluzione più generale del ruolo dello Stato nella sfera economica che passa da un ruolo di operatore diretto ad un ruolo di organizzatore, regolatore e controllore.

LA POLICY PARTNERSHIP NELL'ESPERIENZA DEL REGNO UNITO

Storicamente la forma di partenariato che prevede un investimento iniziale privato nasce nel Regno Unito, all'inizio degli anni Ottanta, con l'introduzione della *Private Finance Initiative* (PFI).

Le prime esperienze di PFI negli anni Ottanta costituirono una forma embrionale di PPP in quanto la caratteristica principale, se non l'unica, era costituita dal finanziamento da parte del privato. La critica fondamentale a tale modello, da più parti avanzata, è che esso sostanzialmente sottraeva tali investimenti all'ordinario controllo della spesa pubblica operato dal Governo centrale. Nel 1981 furono emanate regole per limitare la PFI alle operazioni realmente convenienti dal punto di vista economico; le nuove regole miravano, inoltre, ad avvicinare – in termini di controlli – l'investimento privato alla spesa pubblica. Tale regolamentazione comportò un brusco calo del finanziamento privato e nel 1989 vennero abolite tali restrizioni. Nel 1992 venne rilanciato l'istituto della PFI nella forma più complessa di una vera e propria *partnership* modernamente intesa. La forma generale di PFI prevede che un'impresa privata sottoscriva e finanzi un progetto di investimento. L'impianto progettato è quindi dato in affitto al settore pubblico (di solito per 25/30 anni) e l'impresa privata generalmente fornisce i servizi relativi all'impianto (ad esempio manutenzione e pulizia). Il Governo britannico diede poi ulteriore impulso allo sviluppo della PFI con la creazione di specifiche agenzie per la diffusione del modello e la creazione di un *testing rule* per la valutazione dei progetti pubblici da finanziare. A partire dal 1995 il partenariato pubblico privato nelle forme della PFI conobbe un forte incremento.

“

È STATO
SOTTOLINEATO
COME TALI
ISTITUTI
POTESSERO
ESSERE, ALTRESÌ,
ADOTTATI PER
ELUDERE LE
REGOLE FISCALI
SULLA SPESA E
PER NASCONDERE
I DISAVANZI
DEL BILANCIO
PUBBLICO

”

Nel giugno 2000 venne istituita la *Partnership UK*, un organo consultivo al quale partecipano rappresentanti di vari dipartimenti dei governi centrali e locali e altri organismi pubblici che hanno avuto significative esperienze di partenariato.

L'esperienza britannica, che costituisce un importante laboratorio nello sviluppo di forme di partenariato pubblico privato, ha permesso anche un importante lavoro di chiarimento concettuale e terminologico del fenomeno. In molta parte della dottrina generalmente si riconducono alla PPP quelle forme di partenariato che prevedono un investimento iniziale di una certa consistenza in una determinata struttura (ad esempio strade, aeroporti, ospedali, ecc.) e, successivamente, l'offerta di servizi ad essa connessi. Il Fondo Monetario Internazionale, in suo studio, pur dando conto di una molteplicità di fenomeni che possono essere ricondotti alla nozione di partenariato, si concentra sul PPP secondo lo schema del «DBFO» che prevede che la progettazione (*Design*), la costruzione (*Build*), il reperimento dei finanziamenti (*Finance*) e la gestione (*Operate*) di una qualsiasi struttura siano a carico del privato contro il pagamento di un canone da parte del soggetto pubblico. Al soggetto pubblico viene poi restituita la disponibilità dell'infrastruttura al termine del contratto. All'interno di questo schema generale si possono poi rinvenire una molteplicità di varianti, come la mancata previsione della restituzione della struttura oppure l'acquisto, non la costruzione, della stessa da parte del privato. Tali varianti rientrano nella molteplicità degli atteggiamenti assunti dal soggetto pubblico nella sua maggiore o minore disponibilità all'intervento nella fornitura di beni e servizi. A tale tipo di sistematica si riconducono anche lavori recenti dell'OCSE ove viene assunta una definizione di questo tipo per il PPP assumendo per altri tipi di interazione pubblico privato (*outsourcing, voucher*) la definizione più generale di strumenti basati su meccanismi di mercato.

Nell'ambito della riflessione avviata in ambito britannico, invece, la dicitura *Public Private Partnership* assume una valenza più generale. La definizione usata è quella di un partenariato di lungo termine con effetti benefici per entrambi i *partner* di cui la PFI, e gli schemi ad essi assimilabili tipo DBFO, sono solamente una parte. Nel partenariato tra pubblico e privato rientrerebbero quindi anche le diverse modalità di introduzione della proprietà privata nella gestione statale: emissione di azioni, concessione, *joint venture*, ecc. In tale prospettiva più ampia è implicita una ricerca di nuove modalità di partenariato ove viene messo l'accento sulle modalità di sfruttamento di competenze private nella cosa pubblica e conseguentemente la possibilità di sviluppare una *Policy Partnership*, il partenariato per lo sviluppo e l'implementazione di obiettivi di medio e lungo termine.

Uno degli elementi fondamentali nel successo del PPP consiste nel cosiddetto «trasferimento del rischio» dall'attore pubblico a quello privato o, per meglio dire, in una equa ripartizione del rischio tra i due attori. I rischi sono connessi alla costruzione dell'opera, alla sua accessibilità e alla effettiva

“

L'ESPERIENZA
BRITANNICA, CHE
COSTITUISCE
UN IMPORTANTE
LABORATORIO
NELLO SVILUPPO
DI FORME
DI PARTENARIATO
PUBBLICO
PRIVATO,
HA PERMESSO
ANCHE
UN IMPORTANTE
LAVORO
DI CHIARIMENTO
CONCETTUALE E
TERMINOLOGICO
DEL FENOMENO

”

domanda. Proprio sul trasferimento del rischio si gioca la cooperazione tra pubblico e privato nel senso dell'attivazione delle migliori risorse dei due *partner*.

Un altro elemento importante del PPP è il mantenimento, a differenza della completa cessione al privato del servizio, di un ruolo di controllo del soggetto pubblico che può essere diversamente modulato a seconda delle esigenze e delle aree di applicazione del modello di partenariato.

IL PROJECT FINANCING IN ITALIA

Con il termine *project financing*, ovvero finanza di progetto, si intende la tecnica finanziaria diretta a consentire il finanziamento di un'iniziativa economica sulla base della valenza tecnico-economica del progetto, anziché sulla capacità autonoma di indebitamento dei soggetti promotori dell'iniziativa stessa. In sostanza il *project financing* è un istituto che consiste nella copertura finanziaria di grandi investimenti sulla base di un progetto in quanto tale, prendendo in considerazione la sua validità, la sua corretta gestione e quindi la sua capacità di produrre reddito per un determinato periodo di tempo.

L'esigenza di ricorrere a tale istituto è determinata, per gli Enti pubblici, dal sempre crescente divario tra il fabbisogno finanziario per le opere infrastrutturali e le disponibilità monetarie effettive. Questo divario può essere colmato tramite un intervento di finanziamento da parte di soggetti privati (imprese e banche), disposti a riporre fiducia nelle potenzialità di remunerazione di un determinato progetto e a rischiare quindi i loro capitali. Il *project financing* può quindi rappresentare una forma di partenariato fra Enti pubblici e soggetti privati.

Per le imprese private il *project financing* rappresenta una modalità di attivazione di ingenti risorse finanziarie presso il sistema creditizio, senza la necessità di dover garantire integralmente i finanziamenti ottenuti. Infatti le banche che operano in *project financing* erogano finanziamenti in favore di società costituite *ad hoc* dagli *sponsor* del progetto, richiedendo a questi ultimi garanzie limitate. Le banche che operano in *project financing* debbono valutare con grande accuratezza ogni aspetto del progetto (legale, fiscale, economico, tecnico) prima di assumerne i relativi rischi.

Nell'ordinamento giuridico italiano la disciplina della finanza di progetto si colloca nell'alveo della disciplina dei lavori pubblici. In questo contesto, la realizzazione di infrastrutture pubbliche o di pubblica utilità mediante il ricorso a capitali privati è, infatti, disciplinata, oltre che dall'articolo 19, comma 2 della Legge dell'11 febbraio 1994, n. 109, relativo alla concessione di costruzioni e gestioni, dagli articoli 37-*bis* e ss. di tale legge, introdotti dall'articolo 11 della Legge del 18 novembre 1998, n. 415 (cd. Legge Merloni-*ter*).

“

PER LE IMPRESE
PRIVATE
IL PROJECT
FINANCING
RAPPRESENTA
UNA MODALITÀ DI
ATTIVAZIONE DI
INGENTI RISORSE
FINANZIARIE
PRESSO
IL SISTEMA
CREDITIZIO,
SENZA
LA NECESSITÀ
DI DOVER
GARANTIRE
INTEGRALMENTE
I FINANZIAMENTI
OTTENUTI

”

La disciplina in questione consente ad un soggetto privato, che assume la qualità di «promotore», di proporre la realizzazione di un'infrastruttura pubblica o di pubblica utilità, a condizione che questa sia prevista ed inserita nello strumento di programmazione formalmente approvato dalla pubblica amministrazione.

Le disposizioni della Legge n. 415 del 1998 hanno delineato una procedura costituita da tre momenti essenziali. Il primo momento è rappresentato dalla proposta del promotore e dalla valutazione di fattibilità della stessa da parte dell'amministrazione; successivamente segue una gara per individuare le due offerte da porre a confronto della proposta originaria; e infine, tramite procedura negoziata, si individua la proposta migliore.

Su questo quadro normativo si inserisce la cosiddetta Legge Obiettivo n. 443 del 2001.

La finalità principale della predetta legge consiste nell'accelerare la realizzazione delle grandi infrastrutture pubbliche e degli insediamenti produttivi ritenuti strategici e di preminente interesse nazionale attraverso la definizione di percorsi semplificati e privilegiati.

Per realizzare tali obiettivi, l'articolo 1, comma 1, della legge attribuisce al Governo il compito di individuare, annualmente e nel rispetto delle attribuzioni delle Regioni, le opere ritenute strategiche e di preminente interesse nazionale; i successivi commi 2, 3 e 4 conferivano al Governo la delega per l'emanazione di decreti legislativi diretti a costituire il quadro normativo di riferimento per la realizzazione di tali opere.

Con i Decreti Legislativi del 20 agosto 2002, n. 190; 10 gennaio 2005, n. 9 e 17 agosto 2005, n. 189 il Governo ha dato attuazione alla delega.

Tra i temi di particolare rilevanza, trattati all'interno della legge obiettivo, figura, all'articolo 1, comma 2 lettera a), la finanza di progetto.

La relativa disciplina ha significativamente innovato quanto previsto dalla normativa del 1994 e del 1998.

Va tuttavia segnalato che il «Codice dei contratti pubblici relativi a lavori, servizi e forniture in attuazione delle Direttive 2004/17/CE e 2004/18/CE»³, dovrebbe sostituire la disciplina della finanza di progetto contenuta nelle suddette fonti.

Il Codice trasfonde, negli articoli da 153 a 160, le norme di cui agli articoli da 37-bis a 37-nonies della Legge n. 109 del 1994 e, nel Capo IV (articoli da 161 a 193), le disposizioni di cui al Decreto Legislativo n. 190 del 2002, sostanzialmente senza modificarle, ma con alcune integrazioni.

Si ricorda peraltro che l'adozione del Codice dei contratti pubblici ha suscitato un ampio dibattito, che potrebbe riflettersi sulla sua entrata in vigore.

“

LA FINALITÀ
PRINCIPALE
DELLA PREDETTA
LEGGE CONSISTE
NELL'ACCELERARE
LA REALIZZAZIONE
DELLE GRANDI
INFRASTRUTTURE
PUBBLICHE
E DEGLI
INSEDIAMENTI
PRODUTTIVI
RITENUTI
STRATEGICI

”

3. D.Lgs. 12 aprile 2006, n. 163, pubblicato nella G.U. n. 100 del 2 maggio 2006, S.O. n. 107.

IL PARTENARIATO PUBBLICO PRIVATO NELLA SANITÀ

Le relazioni di cooperazione tra l'ambito pubblico ed i soggetti privati nel settore sanitario possono essere esaminate sotto diversi profili.

Una prima tipologia, più generale, di cooperazione appare quella costituita dall'erogazione – in forme aventi determinati rilievi pubblicistici – di servizi sanitari da parte di strutture private. Com'è noto, l'ordinamento nazionale (in particolare, il Decreto Legislativo n. 502 del 1992) prevede che le Regioni possano garantire i livelli essenziali di assistenza sanitaria (e gli eventuali livelli integrativi) – oltre che tramite le strutture pubbliche – mediante l'accreditamento ed i conseguenti accordi contrattuali con soggetti privati.

Una fattispecie particolare e più stretta di cooperazione sembra rappresentata dalle sperimentazioni gestionali, la cui esperienza decorre dall'inizio degli anni Novanta (essendo esse state introdotte dall'articolo 4 della Legge n. 412 del 1991; cfr., in merito, anche l'articolo 9-bis del Decreto Legislativo n. 502 del 1992, e successive modificazioni).

I progetti di sperimentazione gestionale sono intesi a definire nuovi modelli di gestione sanitaria, anche in deroga alle norme vigenti, relativi alla realizzazione di opere (edilizie o tecnologiche) o allo svolgimento, in forma integrata, di un servizio, con particolare attenzione al miglioramento continuo della qualità e dell'efficienza. Lo scopo dei progetti è, in sostanza, di acquisire risorse finanziarie, conoscenze ed esperienze per migliorare l'efficienza del sistema sanitario.

Il Piano sanitario nazionale 2006-2008 osserva che le sperimentazioni si sono sviluppate nell'ottica della ricerca di più efficienti modelli di governo della spesa sanitaria, avendo le medesime ad oggetto sia modalità di pagamento e di remunerazione dei servizi sia il coinvolgimento, nella fornitura di servizi e prestazioni, di soggetti erogatori diversi da quelli istituzionali.

Le sperimentazioni si sono svolte, in genere, attraverso convenzioni tra Enti del Servizio sanitario nazionale e soggetti privati nonché mediante la costituzione di società miste pubblico-privato.

Sempre in merito, il citato Piano sanitario rileva che il fabbisogno di servizi sanitari, anche in seguito ai cambiamenti demografici in atto, che determineranno un aumento della «cronicità», potrà essere pienamente soddisfatto solo attraverso un'adeguata interazione tra pubblico e privato. Tale interazione dovrebbe concorrere, quindi – grazie anche alla capacità innovativa dei soggetti privati, sotto il profilo organizzativo, finanziario e tecnologico – al conseguimento di migliori livelli di assistenza sanitaria.

Un'altra tipologia di cooperazione può essere individuata nella promozione (da parte della sfera pubblica) dell'attività del volontariato e degli altri soggetti del cosiddetto terzo settore nonché nella presenza, in tale campo, di soggetti aventi una connotazione mista, come la medesima Croce Rossa Italiana: essa è, infatti, un Ente di diritto pubblico, ma la sua attività si basa, in buona misura, sull'attività di circa 250.000 volontari.

“

LO SCOPO
DEI PROGETTI
È, IN SOSTANZA,
DI ACQUISIRE
RISORSE
FINANZIARIE,
CONOSCENZE
ED ESPERIENZE
PER MIGLIORARE
L'EFFICIENZA
DEL SISTEMA
SANITARIO

”

Un'esigenza particolare di cooperazione presenta senza dubbio il settore della ricerca sanitaria (la cui disciplina fondamentale è costituita dall'articolo 12-*bis* del Decreto Legislativo n. 502 del 1992, e successive modificazioni). Lo sviluppo della ricerca richiede naturalmente il conseguimento di sinergie tra i vari operatori: quindi, sia su scala territoriale (tra ricerca italiana e ricerca europea e mondiale) sia sotto il profilo della categoria dei soggetti (ricerca pubblica e privata). A tal fine, oltre che a varie forme di collaborazione ed all'allestimento di reti di scambio, si è fatto ricorso allo strumento del cofinanziamento tra l'ambito pubblico e le imprese private, al fine di accrescere il livello di risorse disponibili. Il citato Piano sanitario nazionale rileva l'esigenza di un impiego ancora maggiore di tale strumento, in considerazione delle profonde esigenze della ricerca e della limitatezza delle risorse che possono essere ad essa destinata.

IL PARTENARIATO PUBBLICO PRIVATO NELLA FORMAZIONE E NELLA RICERCA

Con riferimento al settore dell'istruzione, si segnala l'attuale assenza di significative esperienze di partenariato pubblico-privato, nonostante tale settore registri un alto potenziale di investimenti. Tale scarsa presenza potrebbe essere imputata a difficoltà di introduzione e di implementazione della normativa. Nell'ambito dell'istruzione postsecondaria, le *Linee guida per la programmazione 2004-2006 dei percorsi dell'IFTS (istruzione e formazione tecnica superiore) e delle misure per l'integrazione dei sistemi formativi* ricordano che i programmi regionali comprendono sia i percorsi formativi, sia eventuali misure di accompagnamento e di sistema, da realizzare con la modalità del partenariato di cui all'art. 4 del Decreto Ministeriale del 31 ottobre 2000, n. 436, che prevede che i percorsi siano progettati e gestiti almeno da quattro soggetti formativi: la scuola, la formazione professionale, l'università, l'impresa o altro soggetto pubblico o privato, tra loro associati con atto formale, anche in forma consortile. «Lo sviluppo di tali dinamiche interattive – continuano le *Linee guida* – tra azioni di formazione, organismi della ricerca scientifica e tecnologica, aree produttive locali e sistemi di piccole e medie imprese va favorito attraverso le forme del partenariato pubblico-privato, con una rilevante responsabilizzazione di tutti i diversi attori partecipanti, ove possibile anche a livello europeo». A partire dall'esercizio finanziario 2004, a questo fine concorrono le risorse finanziarie stanziare dal MIUR provenienti dal «Piano programmatico» di spesa di cui alla Legge n. 53 del 2003 (cosiddetta «Legge Moratti») per l'ammontare di 42,680 milioni di euro a valere sull'esercizio 2004, nonché quelle di cui alla delibera CIPE n. 20 del 29 settembre 2004, pari a 37 milioni di euro a favore delle Regioni del Mezzogiorno. Per il loro utilizzo vanno privilegiati a livello territoriale, gli strumenti della programmazione negoziata e gli accordi di cui alla Legge

“
CON
RIFERIMENTO
AL SETTORE
DELL'ISTRUZIONE,
SI SEGNA
L'ATTUALE
ASSENZA
DI SIGNIFICATIVE
ESPERIENZE
DI PARTENARIATO
PUBBLICO-
PRIVATO,
NONOSTANTE
TALE SETTORE
REGISTRI UN ALTO
POTENZIALE
DI INVESTIMENTI

”

“

NELLE LINEE
GUIDA DEL PNR
VIENE INDICATO,
TRA LE AZIONI
TRAVERSALI,
IL SOSTEGNO
ALL'INTERNAZIONA-
LIZZAZIONE
DEL SISTEMA
SCIENTIFICO
NAZIONALE E LA
SUA APERTURA
VERSO I PAESI IN
VIA DI SVILUPPO

”

del 23 dicembre 1996 n. 662, art. 2, comma 203, anche per acquisire la partecipazione finanziaria di altri soggetti pubblici e privati.

A livello universitario, il MIUR seleziona, cofinanziandoli, progetti mirati allo sviluppo di centri di eccellenza di ricerca presso le università e le scuole superiori. Tali centri di ricerca devono rispondere, tra gli altri, al requisito dell'acquisizione di processi di partenariato scienza-industria a sostegno della ricerca strategica delle medio-grandi imprese e dell'attrattività di investimenti diretti esteri di multinazionali operanti in settori ad alta intensità di conoscenza. Anche per l'assegnazione delle risorse finanziarie del Fondo per gli investimenti della ricerca di base (FIRB), si prevede che la selezione dei progetti di ricerca di base ad alto valore scientifico e tecnologico e di quelli strategici di sviluppo di tecnologie pervasive e multisettoriali sia effettuata in forma comparata sulla base di specifici elementi tra i quali il partenariato pubblico-privato.

Sempre nel settore della ricerca si segnala il *Programma nazionale di ricerca 2001-2003*, le cui azioni mirano all'avvicinamento fra ricerca pubblica e privata per effetto di volontà comuni e di forme di regia, di monitoraggio continuo e di «*intelligence*» prospettica, atte a sostenerne con efficacia l'accumunamento in strategie e in attività operative, attraverso tra l'altro la promozione del partenariato tra università, Enti pubblici di ricerca e industria per agevolare il patrimonio di conoscenza nazionale nel dare soluzioni ai grandi problemi economici e sociali del Paese e per trasferire nuova conoscenza al sistema produttivo al fine di incrementarne la competitività. Nelle linee guida del PNR viene indicato, tra le azioni trasversali, il sostegno all'internazionalizzazione del sistema scientifico nazionale e la sua apertura verso i Paesi in via di sviluppo con particolare attenzione al Mediterraneo extracomunitario, da perseguire attraverso lo sviluppo di reti di centri di eccellenza, il loro radicamento su un forte partenariato pubblico-privato, come preconditione di convergenza nelle reti transnazionali previste in ambito comunitario. Parte del fabbisogno finanziario è stato infatti destinato allo sviluppo di nuove opportunità tecnologiche e nuovi mercati e allo sviluppo di reti di centri di eccellenza interdisciplinari con partenariato pubblico-privato da realizzare con le procedure del bando di gara o della programmazione negoziata. Negli anni 2003-2006 gli investimenti dello Stato in ricerca e sviluppo destinati all'Asse 3, relativo al potenziamento delle attività di ricerca industriale e delle collaborazioni pubblico-private è stato pari a 670 milioni di euro per il 2003, 1.125 milioni per il 2004, 2.135 milioni per il 2005 e 2.400 milioni per il 2006.

IL PARTENARIATO PUBBLICO PRIVATO NEI BENI CULTURALI E NELLO SPETTACOLO

Tra le forme di partenariato pubblico-privato può essere annoverata la sponsorizzazione pubblica – di uso frequente in ambito culturale e sportivo –,

che trova fondamento normativo, a livello nazionale, nell'art. 43 della Legge n. 449 del 1997, che ha attribuito a tutte le pubbliche amministrazioni la facoltà di stipulare contratti di sponsorizzazione e accordi di collaborazione con soggetti privati e con associazioni senza fini di lucro al fine di favorire l'innovazione dell'organizzazione amministrativa e di realizzare maggiori economie, nonché una migliore qualità dei servizi prestati. Per i medesimi fini le amministrazioni pubbliche possono stipulare convenzioni con soggetti pubblici o privati dirette a fornire, a titolo oneroso, consulenze o servizi aggiuntivi rispetto a quelli ordinari.

Per quanto riguarda in particolare il settore dei beni culturali, il nuovo Codice dei beni culturali e del paesaggio valorizza il metodo della cooperazione tra le istituzioni pubbliche e i soggetti della società; tale metodo rappresenta un «*fil rouge* nella trama normativa del Codice che si ritrova richiamato per finalità e su piani diversi». La cooperazione guarda ai soggetti privati sia per favorire il loro concorso all'acquisizione di maggiori risorse, sia per promuovere la loro partecipazione nella gestione dei beni, dando così applicazione al principio della sussidiarietà orizzontale.

Tra le disposizioni generali merita attenzione l'art. 6, comma 3, per il quale la Repubblica favorisce e sostiene la partecipazione dei soggetti privati, singoli o associati, alla valorizzazione del patrimonio culturale. L'art. 111 precisa che le attività di valorizzazione dei beni culturali consistono nella costituzione e organizzazione stabile di risorse, strutture o reti, ovvero nella messa a disposizione di competenze tecniche o risorse finanziarie o strumentali. A tali attività possono concorrere, cooperare o partecipare soggetti privati. La valorizzazione può essere ad iniziativa pubblica o privata e, in quest'ultimo caso, è attività socialmente utile e ne è riconosciuta la finalità di solidarietà sociale.

Lo Stato, le Regioni e gli altri Enti pubblici territoriali possono costituire appositi soggetti giuridici cui affidare l'elaborazione e la realizzazione di piani strategici di sviluppo culturale. Dei citati soggetti giuridici possono far parte privati proprietari di beni culturali suscettibili di essere oggetto di valorizzazione, nonché persone giuridiche private senza fine di lucro, anche quando non dispongano di beni culturali che siano oggetto della valorizzazione, a condizione che l'intervento in tale settore di attività sia per esse previsto dalla legge o dallo statuto (art. 112, commi 5 e 8).

Per la valorizzazione dei beni culturali di appartenenza pubblica possono anche essere stipulati accordi tra lo Stato, le Regioni, gli altri Enti pubblici territoriali e i privati interessati, per regolare servizi strumentali comuni destinati alla fruizione e alla valorizzazione di beni stessi (art. 112, comma 9).

Ai sensi dell'art. 115, le attività di valorizzazione dei beni culturali di appartenenza pubblica sono gestite in forma diretta o indiretta. La gestione indiretta è attuata tramite concessione a terzi delle attività di valorizzazione, anche in forma congiunta e integrata, da parte delle amministrazioni cui i beni appartengono. Anche la gestione dei servizi aggiuntivi negli istituti e

“
PER QUANTO
RIGUARDA IN
PARTICOLARE IL
SETTORE DEI BENI
CULTURALI,
IL NUOVO CODICE
DEI BENI
CULTURALI
E DEL PAESAGGIO
VALORIZZA IL
METODO DELLA
COOPERAZIONE
TRA LE
ISTITUZIONI
PUBBLICHE
E I SOGGETTI
DELLA SOCIETÀ
”

nei luoghi della cultura può, ai sensi dell'art. 117, essere attuata nelle forme previste dall'art. 115.

L'art. 120 del Codice disciplina in via generale le sponsorizzazioni. È definita «sponsorizzazione di beni culturali» ogni forma di contributo in beni o servizi da parte di soggetti privati alla progettazione o all'attuazione di iniziative del Ministero, delle Regioni e degli altri Enti pubblici territoriali, ovvero di soggetti privati, nel campo della tutela e valorizzazione del patrimonio culturale, con lo scopo di promuovere il nome, il marchio, l'immagine, l'attività o il prodotto dell'attività dei soggetti medesimi. Tale promozione avviene attraverso l'associazione del nome, del marchio, dell'immagine, dell'attività o del prodotto all'iniziativa oggetto del contributo, in forme compatibili con il carattere artistico o storico, l'aspetto e il decoro del bene culturale da tutelare o valorizzare, da stabilirsi con il contratto di sponsorizzazione, nel quale sono altresì definite le modalità di erogazione del contributo nonché le forme del controllo, da parte del soggetto erogante, sulla realizzazione dell'iniziativa cui il contributo si riferisce.

Tra le norme di carattere particolare rientra poi l'art. 2 del Decreto Legislativo n. 30 del 2004, che ha ad oggetto la disciplina delle ipotesi di lavori pubblici concernenti i beni immobili e mobili e degli interventi su elementi architettonici e sulle superfici decorate di beni del patrimonio culturale realizzati mediante contratti di sponsorizzazione.

Nel campo dello spettacolo, si richiama la disciplina relativa alle fondazioni lirico-sinfoniche, recata dal Decreto Legislativo n. 367 del 1996 e successive modificazioni, che ne ha disposto la graduale trasformazione da Enti pubblici in Enti di diritto privato al fine di eliminare rigidità organizzative connesse alla natura pubblica dei soggetti e di creare disponibilità di risorse private in aggiunta al finanziamento statale. Il D.Lgs. richiamato, oltre a prescrivere la citata trasformazione degli Enti lirici in fondazioni di diritto privato, detta norme generali sul contenuto indispensabile degli statuti, definendo tra l'altro il ruolo dei soggetti privati; in proposito stabilisce che l'apporto economico complessivo di questi ultimi al patrimonio dell'Ente non possa superare il 40% del patrimonio stesso, che la nomina di un rappresentante nel consiglio di amministrazione sia riservata ai soli fondatori privati i quali assicurino, come singoli o cumulativamente, un apporto annuo non inferiore all'8% del totale dei finanziamenti erogati per la gestione dell'attività della fondazione e che la permanenza dei rappresentanti nel c.d.a. sia subordinata alla continuità dell'apporto (art. 10).

LA DISCIPLINA DEL PARTENARIATO: PRIMI PROFILI DI RILIEVO COSTITUZIONALE

Il partenariato, nella sua duplice veste di partenariato economico-sociale (pubblico-privato) e partenariato istituzionale (Stato-autonomie territoriali)

“

È DEFINITA
«SPONSORIZZAZIONE
DI BENI CULTURALI»
OGNI FORMA
DI CONTRIBUTO
IN BENI O SERVIZI
DA PARTE DI
SOGETTI PRIVATI
ALLA
PROGETTAZIONE
O ALL'ATTUAZIONE
DI INIZIATIVE
DEL MINISTERO,
DELLE REGIONI
E DEGLI ALTRI ENTI
PUBBLICI
TERRITORIALI

”

li) appare duplicemente legato con il principio di sussidiarietà, anch'esso dispiegato lungo due dimensioni rispettivamente correlabili al partenariato stesso, quella verticale e quella orizzontale.

Com'è noto, il principio di sussidiarietà è stato costituzionalizzato con la novella del Titolo V effettuata nel 2001, dopo essere apparso tra i criteri di delega della c.d. «Legge Bassanini» (n. 59/1997). Benché sia la novella nel suo complesso, sia l'applicazione del principio di sussidiarietà abbiano dato origine ad un contenzioso costituzionale di eccezionale rilievo quantitativo e qualitativo, la Corte non risulta essere stata chiamata a pronunciarsi direttamente in tema di «partenariato». La questione della cooperazione e dell'azione multilivello non è stata infatti dedotta in quanto tale di fronte al giudice delle leggi.

Quando la Corte è stata chiamata a pronunciarsi ciò è avvenuto non tanto sotto il profilo del rapporto tra settore pubblico e settore privato, ma piuttosto per individuare il titolo competenziale: in sostanza ci si è domandato a chi spetti – tra Stato e Regione – la competenza a dettare la disciplina delle modalità della cooperazione, in uno stesso settore e per un medesimo fine, tra soggetti appartenenti al mondo delle forze sociali e dell'impresa, nonché ai diversi livelli di governo territoriale. Chi è titolare, in altre parole, della disciplina sul partenariato? Esistono, in ipotesi, diverse titolarità, mutevoli in relazione ai diversi oggetti ed ambiti di intervento?

Lo scenario che sembra profilarsi dai numerosi – ma indiretti – interventi della Corte costituzionale, evidenzia una competenza duplice, delle Regioni certamente, ma anche dello Stato, quest'ultima basata su una lettura «dinamica» della materia (statale) «tutela della concorrenza» (art. 117, secondo comma, lett. e), Cost.).

Nello scenario precedente alla Riforma costituzionale del 2001, il giudice delle leggi è stato chiamato in causa soprattutto dalle Regioni e specialmente nell'ambito dell'attuazione della normativa comunitaria, ambito dove il ruolo dell'azione multilivello trova un terreno particolarmente favorevole di applicazione.

Nel giudicare (sentenza 84/1998) della legittimità costituzionale dell'art. 2, comma 1, del Decreto Legge del 20 settembre 1996, n. 489 (interventi programmati in agricoltura per l'anno 1996), come convertito dalla Legge del 5 novembre 1996, n. 578, la Corte era stata sollecitata dalla difesa erariale a considerare il principio della cogestione della politica agricola e agroalimentare nazionale, in un contesto in cui la disciplina contestata prevedeva programmi – non sostitutivi ma sussidiari di iniziative regionali o nazionali in atto – con una «azione di partenariato» fra le Regioni o Province e fra queste e soggetti pubblici e privati: in quella occasione la Corte dichiarò – tra l'altro – l'illegittimità costituzionale della norma dedotta, nella parte in cui consentiva che i programmi interregionali, da chiunque proposti, potessero essere approvati senza lo specifico consenso di ciascuna delle Regioni

“

QUANDO LA
CORTE È STATA
CHIAMATA
A PRONUNCIARSI
CIÒ È AVVENUTO
NON TANTO
SOTTO IL PROFILO
DEL RAPPORTO
TRA SETTORE
PUBBLICO E
SETTORE PRIVATO,
MA PIUTTOSTO
PER INDIVIDUARE
IL TITOLO
COMPETENZIALE

”

o province autonome nel cui territorio sono destinati ad essere attuati, secondo le rispettive competenze, gli interventi in essi contemplati.

La dimensione dell'intesa e della leale cooperazione – va fin d'ora sottolineato – è stata una costante nella giurisprudenza costituzionale in questo ambito.

In due occasioni, poi, la Corte è stata chiamata dalle Regioni – seppur in diversa forma – a pronunciarsi sulle norme statali in tema di rapporti con la Comunità Europea in materie di competenze regionali.

In una prima occasione peraltro la Corte (sentenza 157/1991) ha dichiarato inammissibile il conflitto.

Una seconda volta (sentenza 20/1997) la Corte è stata chiamata ad esprimersi in sede di giudizio di ammissibilità della richiesta di *referendum* popolare per l'abrogazione di talune disposizioni contenute nel Decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616 e nella c.d. «Legge La Pergola», nel cui contesto le Regioni avevano evidenziato come – a loro dire – varie forme di collaborazione diretta tra organi comunitari e Regioni, al fine di decisioni, attuazioni e verifiche, sarebbero previste dal cosiddetto «partenariato» disciplinato in numerosi regolamenti CEE.

La Corte, nella circostanza, dichiarò inammissibile il *referendum* osservando che, anche se nel processo di integrazione europea si assiste ad una crescente espansione del ruolo delle autonomie nel contesto del diritto comunitario, l'insieme delle funzioni che lo Stato è chiamato ad esercitare nei rapporti con la Comunità Europea non può essere rimosso e globalmente assunto dalle Regioni, ostandovi il principio di unità e indivisibilità della Repubblica, sancito nell'art. 5 della Costituzione.

In tutte le occasioni, come premesso, il tema del partenariato, seppure incidentalmente evocato, non è stato oggetto di specifica attenzione.

Il tema invece più ampio, ma certamente pertinente, delle regole che – all'indomani della profonda revisione del Titolo V della Parte II della Costituzione realizzata con Legge Costituzionale n. 3 del 2001 – presiedono al rapporto tra le politiche statali di sostegno del mercato e le competenze legislative delle Regioni, è stato affrontato dalla Corte nella sentenza 14/2004. Lo Stato – si chiede in sostanza la Corte – dispone ancora di strumenti di intervento diretto sul mercato o le sue funzioni si esauriscono nel promuovere e assecondare l'attività delle autonomie? Vera questa seconda ipotesi, osserva la Corte, lo Stato dovrebbe limitarsi ad erogare fondi o disporre interventi speciali in favore delle autonomie? Il dilemma è risolto dalla Corte nel contesto dei rapporti con l'Unione Europea (che qualifica gli interventi in questione «aiuti di Stato») e nella materia della concorrenza, la cui disciplina si articola sui livelli comunitario e statale.

La nozione di «concorrenza» non può non riflettere quella operante in ambito comunitario, che comprende interventi regolativi, la disciplina *antitrust* e misure destinate a promuovere un mercato aperto e in libera concorrenza. La «concorrenza» (art. 117, secondo comma, lettera e)) proprio perché

“

LO STATO
DISPONE ANCORA
DI STRUMENTI
DI INTERVENTO
DIRETTO
SUL MERCATO
O LE SUE
FUNZIONI
SI ESAURISCONO
NEL PROMUOVERE
E ASSECONDARE
L'ATTIVITÀ DELLE
AUTONOMIE?

”

accorpata a moneta, tutela del risparmio e dei mercati finanziari, sistema valutario, sistemi tributario e contabile dello Stato, perequazione delle risorse finanziarie, costituisce una delle leve della politica economica statale e pertanto non può essere intesa soltanto in senso statico, come garanzia di interventi di regolazione e ripristino di un equilibrio perduto, ma anche nell'accezione dinamica (nota al diritto comunitario), che giustifica misure pubbliche volte a ridurre squilibri, a favorire le condizioni di un sufficiente sviluppo del mercato o ad instaurare assetti concorrenziali. Una nozione trasversale ma che non può svuotare il vigente riparto. Ma quando si giustifica dunque l'intervento dello Stato?

Il legislatore costituzionale del 2001 ha inteso dare allo Stato gli strumenti di politica economica che attengono allo sviluppo dell'intero Paese. L'intervento statale si giustifica, dunque, per la sua rilevanza macroeconomica: lo Stato può adottare misure di rilevante entità e aiuti ammessi dal diritto comunitario – tra cui quelli *de minimis* – purché idonei quanto ad accessibilità a tutti gli operatori ed impatto complessivo, ad incidere sull'equilibrio economico generale. Interventi di carattere localistico o microsettoriale non sono qualificabili come macroeconomici.

Appartengono, invece, alla competenza delle Regioni gli interventi sintonizzati sulla realtà produttiva regionale (senza frapporte ostacoli, secondo l'insegnamento dell'art. 120, primo comma, Cost.).

La concessione da parte dello Stato di contributi per taluni settori produttivi, finalizzandoli alla formazione degli stilisti, nell'ambito degli aiuti *de minimis* consentiti dalla Comunità, è legittima. Anche se si tratta di aiuti di scarso rilievo per definizione, nel loro complesso sono suscettibili di assumere rilevanza sul piano macroeconomico: indici della dimensione macroeconomica dell'intervento sono il fatto che gli aiuti siano estesi a tutto il territorio nazionale, che siano accessibili a tutti gli operatori del settore e che siano destinati ad agire simultaneamente, senza discontinuità territoriali o temporali. L'intervento si realizza sul «Fondo speciale rotativo per l'innovazione tecnologica», che ha «obiettivi di politica economica» «in una cornice complessivamente unitaria», come testimoniato dall'art. 18 del D.Lgs. n. 112 del 1998. Le Regioni possono intervenire in materia, anche con la concessione di aiuti *de minimis* effettuando interventi finanziari aggiuntivi calibrati sul proprio ambito territoriale (sentenza 427/1992). Lo stanziamento non viene poi sottratto al trasferimento alle Regioni, a copertura delle loro funzioni ordinarie, ma è attinto dalla finanza statale per l'esercizio di una competenza propria dello Stato.

Con la sentenza 242/2004 la Consulta ha giudicato poi della legittimità di talune disposizioni della legge statale in tema di servizi pubblici locali, ascritte ancora una volta nella competenza in tema di «tutela della concorrenza».

La Corte non ha accolto la tesi volta a distinguere «tutela» e «promozione» della concorrenza: la configurazione della tutela della concorrenza – ha

“

CON
LA SENTENZA
242/2004
LA CONSULTA
HA GIUDICATO
POI DELLA
LEGITTIMITÀ
DI TALUNE
DISPOSIZIONI
DELLA LEGGE
STATALE IN TEMA
DI SERVIZI
PUBBLICI LOCALI

”

ritenuto la Corte – ha una portata così ampia da legittimare interventi dello Stato volti sia a promuovere, sia a proteggere l'assetto concorrenziale del mercato (n. 14/2004).

Ciò premesso, la Corte ravvisa nella norma impugnata una norma-principio della materia, alla cui luce è possibile interpretare il complesso delle disposizioni in esame, ed identifica nella disciplina complessiva un quadro di principi nei confronti di regolazioni settoriali di fonte regionale. L'accoglimento di questa interpretazione comporta, da un lato, che l'indicato titolo di legittimazione statale è riferibile solo alle disposizioni di carattere generale e, dall'altro lato, che solo le predette disposizioni non possono essere derogate da norme regionali. La Corte ha rilevato poi che, dal momento che spetta allo Stato dettare disposizioni di carattere generale sui servizi pubblici locali di rilevanza economica, non risultano censurabili le norme contestate che invece garantiscono, in forme adeguate e proporzionate, la più ampia libertà di concorrenza in fatto di regime delle gare, di modalità di gestione o di conferimento dei servizi, fermo restando il vaglio del criterio di proporzionalità ed adeguatezza al fine di valutare, nelle diverse ipotesi, se la tutela della concorrenza legittimi o meno determinati interventi legislativi dello Stato.

La Corte si astiene in generale dal valutare in concreto la rilevanza degli effetti economici derivanti dalle previsioni statali e dallo stabilire se una determinata regolazione abbia effetti così importanti, sull'economia di mercato, da postulare misure di tutela della concorrenza, tali da trascendere l'ambito regionale; ma si riserva il sindacato sulla ragionevolezza e sulla proporzione nella relazione tra i vari «strumenti di intervento e gli obiettivi attesi» (sentenza 14/2004). Il criterio della proporzionalità e dell'adeguatezza appare quindi essenziale per definire l'ambito di operatività della competenza legislativa statale attinente alla «tutela della concorrenza», materia-funzione di competenza esclusiva dello Stato, che non ha un'estensione rigorosamente circoscritta e determinata, ma è, per così dire, «trasversale» (cfr. sentenza 407/2002), poiché si intreccia inestricabilmente con una pluralità di altri interessi – alcuni dei quali rientranti nella sfera di competenza concorrente o residuale delle Regioni – connessi allo sviluppo economico-produttivo del Paese; emerge con evidenza la necessità di basarsi sul criterio di proporzionalità-adequatezza al fine di valutare, nelle diverse ipotesi, se la tutela della concorrenza legittimi o meno determinati interventi legislativi dello Stato.

Alla luce di questo criterio, la Corte ha dichiarato incostituzionale la norma troppo dettagliata sui criteri di aggiudicazione, criteri che – ha affermato la Corte – appaiono sufficientemente garantiti dalle norme comunitarie.

La «tutela della concorrenza» come materia di competenza esclusiva statale consente allo Stato – questo sembra complessivamente emergere dalle pronunce del giudice delle leggi – di incidere in materie che settorialmente sarebbero di competenza regionale. Recentemente, tra l'altro, la Corte (sen-

“

IL CRITERIO DELLA
PROPORZIONALITÀ
E
DELL'ADEGUAZZA
APPARE QUINDI
ESSENZIALE PER
DEFINIRE L'AMBITO
DI OPERATIVITÀ
DELLA
COMPETENZA
LEGISLATIVA
STATALE ATTINENTE
ALLA «TUTELA
DELLA
CONCORRENZA»,
MATERIA-FUNZIONE
DI COMPETENZA
ESCLUSIVA
DELLO STATO

”

tenza 29/2006) ha anche affermato che tale incidenza si determina anche nei confronti di una materia di competenza non concorrente, ma residuale, quale quella dei «servizi pubblici locali», sotto il particolare profilo della possibilità delle Regioni di disciplinare le società «miste» (pubblico-privato). La Corte ha ammesso che le Regioni, esercitando la loro discrezionalità legislativa nel silenzio della legislazione statale, integrino la disciplina dettata dallo Stato.

Per completezza di informazione va anche ricordato l'indirizzo giurisprudenziale aperto dalla Corte costituzionale con la sentenza 303/2003 – in seguito più volte confermata – per cui lo Stato ha la possibilità, anche in materie di competenza regionale purché alle condizioni di compatibilità costituzionale tracciate dalla stessa Corte, di attrarre a sé – in forza del principio di sussidiarietà – l'esercizio di funzioni amministrative e di conseguenza – in forza del principio di legalità – di disciplinarle con legge propria.

Questo indirizzo è stato utilizzato dalla Corte per confermare la validità dell'intervento normativo dello Stato in diversi settori dell'economia.

PRIMI ESITI DELLA RICERCA MIUR-CNEL

L'indagine come si è rilevato in premessa è indirizzata ad individuare nell'ambito degli strumenti previsti dalla programmazione negoziata – ed in particolare dei patti territoriali e dei contratti d'area, quali strumenti più incisivi di «sviluppo e partecipazione locale» – come il partenariato abbia operato rispetto alla realizzazione di progetti o programmi formativi.

Questi spunti di sintesi intedono offrire un possibile sentiero di lettura, al fine di orientare gli operatori del settore nella accumulazione di conoscenze ed esperienze, nella elaborazione di proprie valutazioni su quanto sino ad oggi è stato fatto in materia e, aspetto tra i più importanti, nella costruzione di future strategie di governo del sistema degli IFTS (nella pianificazione dei futuri interventi relativi al sistema degli IFTS).

L'obiettivo principale dell'indagine rimane infatti quello del rilancio degli investimenti formativi mirati allo sviluppo e all'innovazione attraverso la strategia del partenariato pubblico-privato, con particolare riferimento agli strumenti di programmazione negoziata e degli accordi di cui alla Legge n. 662/1996.

In questo senso, si è tentato di determinare quanta e quale formazione sia stata realizzata all'interno di tali strumenti e come il partenariato, che informa tutte le esperienze di programmazione negoziata, abbia contribuito a definire quale formazione realizzare, per quali scopi, in che rapporto con l'idea di sviluppo dei diversi accordi, in quale relazione con il sistema scolastico, l'università, gli Enti di formazione, e in generale le strutture formative del territorio di riferimento all'accordo stesso.

“

QUESTI SPUNTI
DI SINTESI
INTEDONO
OFFRIRE
UN POSSIBILE
SENTIERO DI
LETTURA, AL FINE
DI ORIENTARE GLI
OPERATORI DEL
SETTORE NELLA
ACCUMULAZIONE
DI CONOSCENZE
ED ESPERIENZE

”

Perseguire questo scopo non si è rivelato un compito facile, sia per la complessità e la vastità del mondo degli strumenti di programmazione negoziata da esplorare, sia per la complessità dello stesso oggetto: la formazione.

Analizzare, infatti, il tipo di formazione realizzata ed il suo rapporto con le strategie dei principali strumenti previsti dalla Legge n. 662/1997, con le specificità territoriali di ognuno di essi, induce a riflettere sulla concezione dello sviluppo sottostante la scelta di attivare tali esperienze a livello territoriale, e su quanto e come localmente, all'interno di questa idea di sviluppo, si elabora e si assume, nel nostro Paese, la valorizzazione del lavoro attraverso politiche non solo occasionali, ma indirizzate ad avere cura nel tempo delle risorse umane.

La programmazione negoziata, intesa sin dalla sua prima definizione come indispensabile strumento di sviluppo e partecipazione locale, anche in considerazione del più incisivo ruolo delle autonomie locali e delle mutate forme di intervento nelle aree meridionali del Paese, risulta oggi rafforzata dai mutamenti istituzionali intervenuti negli anni successivi al 1997, in particolare a seguito della Riforma costituzionale del Titolo V della Costituzione (*ex lege* n. 3/01), che, in base al principio di sussidiarietà «verticale e orizzontale», coinvolge e responsabilizza diversi livelli di Governo e soggetti politico-istituzionali.

A partire dal *Libro bianco su crescita competitività e occupazione* (1993), le politiche indirizzate alla coesione sociale e quelle indirizzate alla piena attivazione delle risorse umane ed alla strutturazione della *lifelong learning*, ovvero all'apprendimento lungo l'arco della vita, si sono sviluppate ed evolute in maniera parallela sia a livello comunitario che a livello nazionale. Tappe principali di questo percorso, per quel che riguarda il nostro Paese, sono la Legge n. 341/1995, l'«Accordo per il lavoro» siglato il 24/9/96, e la Legge n. 662/1996, grazie ai quali il partenariato economico e sociale ha assunto maggiore valore ed è divenuto fattore essenziale per realizzare scelte appropriate e funzionali in entrambi i contesti concettuali e nelle conseguenti politiche.

Non sempre però i due percorsi si sono intersecati in profondità producendo una combinazione equilibrata nella cura e nella stimolazione dei fattori economici, istituzionali e di crescita delle risorse umane in funzione dello sviluppo.

Sulla base di tali sollecitazioni, il lavoro ha cercato anzitutto di analizzare i principali strumenti della programmazione negoziata – ed in particolare i patti territoriali e i contratti d'area – così come i patti formativi previsti dal patto sociale per il lavoro del dicembre 1998, indagando su come le politiche e le azioni formative siano intervenute. In questo senso, si è inteso evidenziare, nei limiti del possibile:

- come il partenariato è intervenuto per favorire la formazione;
- che forma esso ha assunto;

“

IL LAVORO
HA CERCATO
ANZITUTTO
DI ANALIZZARE
I PRINCIPALI
STRUMENTI DELLA
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA –
ED IN
PARTICOLARE
I PATTI
TERRITORIALI
E I CONTRATTI
D'AREA

”

- quale formazione hanno promosso gli strumenti oggetto di analisi;
- come essa si è strutturata ed in che misura ha avviato percorsi o strutture stabili;
- cosa, dai dati a nostra disposizione, è possibile desumere per ipotizzare una migliore combinazione di partenariato, formazione e sviluppo.

Le linee principali attorno alle quali fornire alcune chiavi di lettura e spunti di riflessione, sono sintetizzati nei punti che seguono.

Lo sviluppo locale e la formazione professionale hanno spesso seguito percorsi in ambiti separati. I referenti istituzionali deputati alla promozione e gestione delle due politiche non sono stati i medesimi, né a livello sovranazionale, né nazionale, né regionale. Lo sviluppo focale, infatti, pur coinvolgendo ampi partenariati e attivando processi sociali ed economici vivaci ed ancora in corso, non è sempre riuscito a valorizzare il ruolo strategico della formazione delle risorse umane che, nella maggior parte dei casi non è stata oggetto dei finanziamenti previsti, ma, semmai, quando realizzata, è stata sostenuta attraverso il ricorso ad altri finanziamenti, come ad esempio il Fondo sociale europeo.

Va tuttavia evidenziato che, talvolta, i patti territoriali e i contratti d'area hanno creato una rete di rapporti istituzionali e interpersonali che hanno facilitato il confronto e il dialogo per il conseguimento di obiettivi comuni, anche in tema di formazione. In questo senso, sono stati avviati progetti che hanno travalicato gli obiettivi originariamente previsti dagli strumenti di programmazione, e si sono sviluppati nel tempo seguendo percorsi autonomi. Nel migliore dei casi, i programmi formativi sono stati indirizzati a più figure professionali, il che denota un diffuso bisogno di qualificazione. Ciò nonostante non ci sembra di poter scorgere una visione della formazione intesa come supporto ordinario a cui ricorrere con continuità per sostenere una molteplicità di azioni finalizzate allo sviluppo, ma piuttosto una visione ancora puntuale e non di lungo periodo.

Va comunque segnalato come, dalle informazioni e dalle opinioni raccolte nel corso dei colloqui intervista, si sia sviluppata nel tempo la consapevolezza dell'importanza di strutturare politiche attive del lavoro e strategie di formazione permanente per tutte le persone, fattori essenziali al territorio per consolidare e mantenere la crescita produttiva ed occupazionale.

In questo senso, è emersa con chiarezza la necessità di un'attenta analisi del territorio e dei fabbisogni formativi, accompagnata da un costante monitoraggio dei risultati e degli andamenti.

Nonostante i ritardi e le lacune registrate in alcuni casi, è quindi possibile individuare un'evoluzione dei percorsi formativi tale da poter indicare, per il prossimo futuro le «buone pratiche» da diffondere e ripercorrere.

A questo proposito, e anticipando quanto più ampiamente trattato nell'analisi delle esperienze più significative, si può sin da ora evidenziare come i migliori risultati si siano ottenuti nei casi in cui si sia stati in grado di svi-

“

VA EVIDENZIATO
CHE, TALVOLTA,
I PATTI
TERRITORIALI
E I CONTRATTI
D'AREA HANNO
CREATO UNA
RETE DI RAPPORTI
ISTITUZIONALI E
INTERPERSONALI
CHE HANNO
FACILITATO
IL CONFRONTO
E IL DIALOGO

”

“

IL PANORAMA
ITALIANO
IN MATERIA DI
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA È
DUNQUE ANCORA
IN MOVIMENTO, E
OFFRE AMPI SPAZI
DI MANOVRA

”

luppare un progetto di lungo periodo che tenesse conto dell'analisi dei fabbisogni formativi e dell'opportunità di sviluppare nuove professionalità, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di soggetti privati e pubblici a livello locale.

Il panorama italiano in materia di programmazione negoziata è dunque ancora in movimento, e offre ampi spazi di manovra a chi, nel tentativo di promuovere più efficaci strategie di sviluppo locale e occupazione, vorrà e sarà in grado di coniugare il partenariato e i processi e i progetti di formazione in una logica di lungo periodo che porti al definitivo superamento delle attuali rigidità e separatezze.

Alla ricerca di modelli innovativi

di MARIA GRAZIA NARDIELLO¹

Gli istituti tecnici sono stati configurati, sin dalla loro origine, come organismi dotati di una ampia autonomia didattica, organizzativa e gestionale, in modo da corrispondere alle vocazioni del territorio, da stabilire forti legami con gli Enti locali, da interpretare e sostenere l'esigenza di innovazione delle imprese e, più in generale, del mondo del lavoro e delle professioni. I loro consigli di amministrazione erano il motore delle iniziative e dei progetti attraverso i quali riuscivano ad essere al passo con i tempi e, anche, ad avere un ruolo proattivo rispetto al cambiamento. Riuscivano a reperire consistenti risorse aggiuntive attraverso la valorizzazione delle loro dotazioni strumentali e di laboratorio, ove realizzavano «lavorazioni conto terzi», particolarmente apprezzate dalle imprese. Formavano i quadri tecnici soprattutto per le piccole e medie imprese attraverso corsi di specializzazione e di perfezionamento, di durata annuale e biennale, che erano previsti dagli ordinamenti degli istituti tecnici agrari e degli istituti tecnici industriali.

La straordinaria capacità di agire degli istituti tecnici come persone giuridiche autonome, la flessibilità dei loro curricoli, le opportunità di accrescere le risorse, che sapevano cogliere con immediatezza e persino costruire in modo imprenditoriale, li hanno resi, soprattutto negli anni Sessanta e Settanta, uno dei principali promotori dello sviluppo delle comunità locali e una spina dorsale della crescita industriale ed economica del nostro Paese.

Per questo, il senso di appartenenza all'istituzione è fortemente avvertito dai dirigenti, dai docenti e da tutto il personale dell'istruzione tecnica, sebbene molti istituti tecnici abbiano considerato con favore, nell'ultimo decennio, la prospettiva di trasformarsi in licei con una spiccata connotazione tecnologica e di terziario avanzato sino a quando non hanno compreso che avrebbero dovuto rinunciare a una parte della loro identità.

1. Direttore generale per l'istruzione postsecondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali, Ministero della Pubblica Istruzione.

“
LA
STRAORDINARIA
CAPACITÀ
DI AGIRE DEGLI
ISTITUTI TECNICI
COME PERSONE
GIURIDICHE
AUTONOME, LA
FLESSIBILITÀ DEI
LORO CURRICOLI
LI HANNO RESI,
SOPRATTUTTO
NEGLI ANNI
SESSANTA E
SETTANTA, UNO
DEI PRINCIPALI
PROMOTORI
DELLO SVILUPPO
DELLE COMUNITÀ
LOCALI E UNA
SPINA DORSALE
DELLA CRESCITA
INDUSTRIALE ED
ECONOMICA DEL
NOSTRO PAESE

”

Dalla metà degli anni Novanta, gli istituti tecnici e quelli professionali hanno dovuto comunque misurarsi con un contesto di riferimento in rapido divenire e con un clima di incertezza alimentato anche dall'avvicinarsi dei disegni di riforma del sistema di istruzione e di quello della formazione professionale.

Dal patto per il Lavoro del 1996, gli impegni assunti con le parti sociali dai Governi che si sono succeduti nel tempo hanno indicato la necessità di modernizzare il Paese attraverso il partenariato istituzionale e sociale per le politiche di sviluppo e per la formazione, che Michele Dau ha richiamato ampiamente nel capitolo precedente.

Le Leggi n. 196/97 e n. 144/99 hanno segnato l'avvio di questo percorso di innovazione orientato dagli indirizzi dell'Unione Europea in materia di integrazione dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

Il sistema integrato dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), istituito dall'articolo 69 della Legge n. 144/99, è nato e si è progressivamente sviluppato attraverso la concertazione istituzionale tra Stato, Regioni ed Enti locali ed il dialogo con le parti sociali, incontrando non poche difficoltà per il clima sopra ricordato e per la mancanza di stabili e adeguate risorse.

“

IL SISTEMA INTEGRATO DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE (IFTS), ISTITUITO DALL'ARTICOLO 69 DELLA LEGGE N. 144/99, È NATO E SI È PROGRESSIVAMENTE SVILUPPATO ATTRAVERSO LA CONCERTAZIONE ISTITUZIONALE TRA STATO, REGIONI ED ENTI LOCALI ED IL DIALOGO CON LE PARTI SOCIALI

”

Il cammino compiuto dal 1999 al 2006 è stato segnato da tre fasi: 1) 1999-2001 – avvio sperimentale dell'IFTS e adozione del regolamento di attuazione della legge istitutiva; 2) 2002-2003 – definizione, a livello nazionale, della sua struttura e del suo impianto metodologico, delle figure professionali di riferimento e dei relativi standard delle competenze culturali comuni a tutti i percorsi e di quelle tecnico professionali, delle modalità di valutazione e di certificazione dei risultati di apprendimento, dei criteri per il riconoscimento dei crediti, del monitoraggio di sistema anche riferito agli esiti occupazionali; 3) 2004-2006 – inizio della sua messa a regime attraverso la programmazione pluriennale dei piani regionali, la costituzione dei Poli formativi di settore presso istituti secondari superiori e strutture formative accreditate dalle Regioni, integrazione con le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, rafforzamento del partenariato pubblico-privato e delle misure di sostegno allo sviluppo locale e di collegamento con i distretti industriali, promozione della collaborazione multiregionale riferita alle filiere produttive, a partire dai settori calzaturiero, tessile e dell'economia del mare, avvio di piani di intervento nel Mezzogiorno per promuovere comunità di innovazione finalizzate alla diffusione della cultura scientifica e tecnologica nelle scuole superiori e nelle strutture formative, con una mobilitazione organica del sistema universitario e della ricerca.

Le realizzazioni di questa ultima fase sono ampiamente documentate nelle pagine seguenti.

Il valore aggiunto del percorso compiuto in otto anni, dal 1999 alla fine del 2006, è rappresentato dal migliorato dialogo tra le istituzioni educative e formative anche universitarie, dall'aumentata condivisione della necessità di superare l'autoreferenzialità, dalla maggiore attenzione verso l'apprendimento permanente, dall'accresciuto livello qualitativo della collaborazione istituzionale con le Regioni e gli Enti locali, che hanno investito significative risorse nello sviluppo non solo dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, ma anche per realizzare misure di sistema territoriali con l'obiettivo di sostenere l'integrazione tra scuole, strutture formative, università, imprese, centri di ricerca, altri soggetti pubblici e privati interessati. Alcune Regioni hanno dedicato anche attenzione alla definizione e alla sperimentazione di modelli di collaborazione istituzionale e sociale innovativi, come nel caso dell'Accademia della Marina Mercantile di Genova, che hanno aperto una fase nuova, caratterizzata dalla costruzione di sedi stabili con una forte autonomia gestionale, strutturata maggiormente a rete, più attenta ai fabbisogni formativi e alle esigenze di trasferimento tecnologico delle filiere produttive, più orientata a recepire gli indirizzi dell'Unione Europea in materia di partenariato pubblico-privato.

Le recenti norme, contenute nella legge finanziaria 2007 e nella Legge n. 40/07, offrono strumenti idonei all'ulteriore sviluppo di questa fase per la completa messa a regime del sistema dell'IFTTS, nel quadro del rafforzamento della filiera tecnico scientifica e dell'alta formazione professionale, con l'obiettivo di un forte raccordo con le misure di sostegno allo sviluppo economico².

Con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri saranno adottate le linee guida che disciplineranno la riorganizzazione del sistema dell'IFTTS e sarà costituito un apposito e stabile fondo per il suo finanziamento. Le strutture, presso le quali i percorsi dell'IFTTS si realizzeranno rinnovati anche nel loro impianto, si chiameranno «istituti tecnici superiori». Saranno così visibili l'identità, la stabilità e le caratteristiche della loro offerta formativa. I giovani e gli adulti potranno orientarsi, con più facilità, nella scelta di completare il loro percorso di istruzione e formazione con l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni. Anche le parti sociali potranno avere più certi riferimenti per sostenere la formazione continua dei lavoratori. Giovani ed adulti di altri Paesi dell'Unione Europea e, soprattutto, dell'area euromediterranea potranno considerarli come sedi idonee per conseguire la specializzazione di tecnico superiore.

Gli istituti tecnici superiori saranno parte integrante dei Poli tecnico-professionali previsti dall'articolo 13 della Legge n. 40/07, per diffondere la

“
GIOVANI ED ADULTI
DI ALTRI PAESI
DELL'UNIONE
EUROPEA
E, SOPRATTUTTO,
DELL'AREA
EUROMEDITERRANEA
POTRANNO
CONSIDERARLI
COME SEDI IDONEE
PER CONSEGUIRE
LA
SPECIALIZZAZIONE
DI TECNICO
SUPERIORE
”

2. I testi delle norme sono disponibili nella sezione Documentazione del presente volume.

cultura scientifica e tecnologica e per sostenere le misure dello sviluppo economico. Si potranno costituire consorzi tra istituti tecnici superiori, istituti tecnici e professionali e strutture formative accreditate dalle Regioni, con gli strumenti dell'autonomia scolastica e nell'ambito delle scelte di programmazione dell'offerta formativa di competenza regionale.

L'applicazione delle norme sopra richiamate, che sono riportate nelle ultime pagine di questo volume, ha già suscitato prime riflessioni dei soggetti istituzionali interessati e di alcuni rappresentanti delle parti sociali sulla configurazione che potrebbero avere gli istituti tecnici superiori. Essi, per nascere e svilupparsi, hanno bisogno del coinvolgimento delle istituzioni competenti (Stato ed Enti territoriali), delle comunità locali, delle scuole, delle strutture formative, delle università, delle imprese, delle parti sociali, delle sedi della ricerca scientifica e tecnologica nella realizzazione di programmi pluriennali misurati sulle esigenze di valorizzazione e di sviluppo del territorio; necessitano di un tessuto sociale, produttivo ed economico di riferimento, della disponibilità di risorse logistiche, strumentali, professionali e finanziarie dedicate; devono essere dotati di organi di governo ben identificati, che possano operare con continuità di azione ed abbiano ruoli e responsabilità chiari e codificati. Per questi motivi, gli istituti tecnici superiori devono avere una personalità giuridica che sia espressione di una solida collaborazione tra pubblico e privato.

“

PER QUESTI
MOTIVI, GLI
ISTITUTI TECNICI
SUPERIORI
DEVONO AVERE
UNA PERSONALITÀ
GIURIDICA CHE
SIA ESPRESSIONE
DI UNA SOLIDA
COLLABORAZIONE
TRA PUBBLICO
E PRIVATO

”

La loro costituzione richiede un'impegnata partecipazione di soggetti pubblici e privati, che si riconoscano nel perseguire insieme finalità di interesse generale, nelle quali gli interessi individuali vengano coinvolti in progetti collettivi.

I modelli che hanno queste caratteristiche hanno assunto, nell'ultimo decennio, la configurazione di Fondazioni di partecipazione; si sono diffusi soprattutto nel settore sanitario e in quello dei beni culturali, anche se sono presenti in altri campi di utilità sociale, come l'ambiente e la ricerca scientifica.

La Fondazione di partecipazione ha «la caratteristica di far coesistere in un unico soggetto operativo imprese, associazioni culturali, ministeri, enti locali, ciascuno con la possibilità di mantenere intatte le proprie peculiarità, entrando a pieno titolo nella creatività del progetto, mantenendo al contempo la sicurezza della trasparenza dell'operare. La fondazione di partecipazione infatti prevede sia il consiglio generale, composto dai soli fondatori, sia il consiglio d'amministrazione, espressione di tutte le categorie dei partecipanti alla fondazione stessa»³.

3. Enrico Bellezza – Francesco Florian, *Le fondazioni del Terzo Millennio – Pubblico e Privato per il non-profit*, Firenze, 1998.

La Fondazione di partecipazione è un modello di sintesi che coniuga, senza fini di lucro e per fini di interesse generale e di utilità sociale, l'elemento patrimoniale della fondazione con l'elemento personale dell'associazione. Per la sua costituzione, sono fondamentali le risorse che possono apportare gli Enti territoriali e i soggetti privati. Per incrementare progressivamente il suo patrimonio e svilupparsi, la Fondazione ha bisogno di attrarre, nel tempo, altri partecipanti istituzionali e non, che divengano componenti dei suoi organi collegiali.

L'architettura istituzionale delle Fondazioni di partecipazione può costituire un interessante modello da analizzare nella prossima configurazione degli istituti tecnici superiori, anche perché offre spazio all'applicazione del principio della sussidiarietà orizzontale, grande sfida culturale e sociale per le complesse società del terzo millennio, nelle quali autonomia, partecipazione e responsabilità sono strumenti essenziali per la governabilità e lo sviluppo.

“
LA FONDAZIONE
DI PARTECIPAZIONE
È UN MODELLO
DI SINTESI CHE
CONIUGA, SENZA
FINI DI LUCRO
E PER FINI
DI INTERESSE
GENERALE E DI
UTILITÀ SOCIALE,
L'ELEMENTO
PATRIMONIALE
DELLA FONDAZIONE
CON L'ELEMENTO
PERSONALE
DELL'ASSOCIAZIONE

”

Le esperienze del territorio*

* In questa parte sono presentati i piani di intervento e i progetti realizzati dal 2003 al 2006.

Il Polo formativo

di CLAUDIO DE MARTINI¹

IL POLO FORMATIVO

Il sistema italiano di formazione tecnico superiore non universitaria costituisce un ambiente naturale di sperimentazione dell'innovazione in relazione alle proposte formative e alle modalità di attuazione i cui risultati positivi possono avere importanti ricadute su altre proposte educative. In questa prospettiva si vogliono evidenziare gli aspetti ritenuti salienti nella definizione della fase di messa a punto del sistema. Le iniziali esperienze condotte nel quinquennio 1999-2004, periodo sperimentale e di progressiva costruzione, sono basilari per la fase – dal 2004 al 2007 – di implementazione dello stesso e della sua evoluzione in Polo formativo. Nel presente articolo si tenteranno di mettere in luce dunque i cardini assiologici che informano tale successiva realizzazione, attraverso l'analisi dell'accordo della Conferenza unificata del 25 novembre 2004, delle esperienze maturate e di alcune proposte operative.

Un primo cardine è individuato nel costituire un *cluster* organizzato e permanente di soggetti le cui valenze siano riferibili al complesso di azioni connesse al trasferimento tecnologico nel contesto del raccordo con una specifica filiera produttiva. Alcune esperienze avviate nel recente passato permettono di estrapolare elementi utili per elaborare processi finalizzati alla pianificazione di *cluster* di Enti appropriati che possono contribuire al perseguimento degli obiettivi, nella logica della complementarità delle funzioni² e nel rispetto delle autonomie delle organizzazioni. Il *cluster* coinvolge una pluralità di soggetti che nel territorio possono, a ragione, considerarsi gli attori e/o erogatori dell'offerta formativa intesa a largo spettro e cioè formale, non formale ed informale. Le tipologie di soggetti coinvolte sono: la

“

IL CLUSTER
COINVOLGE UNA
PLURALITÀ DI
SOGGETTI CHE
NEL TERRITORIO
POSSONO,
A RAGIONE,
CONSIDERARSI
GLI ATTORI
E/O EROGATORI
DELL'OFFERTA
FORMATIVA
INTESA A LARGO
SPETTRO

”

1. Direttore del Consorzio interuniversitario del Politecnico di Torino.

2. Cfr. in questo stesso volume il contributo di Francesco Profumo: «Apprendimento scientifico e tecnologico: reti territoriali per l'innovazione nell'istruzione e nella formazione».

scuola, la formazione professionale, l'università, il mondo dell'impresa e della ricerca. L'organizzazione formativa a cui ci si riferisce – in coerenza con l'accordo sopra citato – è mirata a contribuire in modo determinante, ma certamente non esaustivo, a far crescere quell'ambito, a connotazione più tecnologica che scientifica, che è stato definito dello sviluppo sperimentale e precompetitivo. Il distinguo tra ricerca di base, applicata e sviluppo sperimentale si connota rispetto al risultato finale e traccia percorsi diversi non solo nei modi, luoghi, linguaggi, obiettivi di attuazione, ma anche nella formazione del capitale umano. È significativo evidenziare come la distinzione tra le varie tipologie di ricerca evolva e si chiarisca ulteriormente, come puntualizzato autorevolmente nel Regolamento n. 364 della Commissione Europea del 25/2/2004 (a modifica ed integrazione del precedente):

- in ricerca fondamentale che mira all'ampliamento delle conoscenze scientifiche e tecniche non connesse ad obiettivi industriali o commerciali;
- ricerca industriale intesa come ricerca pianificata o indagine critica per acquisire nuove conoscenze e utilizzarle, per mettere a punto o migliorare nuovi prodotti, processi produttivi o servizi;
- attività di sviluppo precompetitivo che concretizzano i risultati della ricerca industriale in un piano, un progetto o un disegno per prodotti, processi produttivi o servizi nuovi, modificati o migliorati.

“

IL DISTINGUO TRA
RICERCA DI BASE,
APPLICATA
E SVILUPPO
SPERIMENTALE
SI CONNOTA
RISPETTO AL
RISULTATO FINALE
E TRACCIA
PERCORSI DIVERSI

”

Un secondo cardine è individuato in ciò che si ritiene l'IFTS debba concorrere ad apportare, come sistema formativo, alla promozione e allo sviluppo precompetitivo. L'offerta formativa IFTS, infatti, s'inserisce nel territorio di appartenenza in modo significativo se oltre a sostenere la formazione di base contribuisce, attraverso la formazione delle risorse professionali, in una prospettiva riferita a tutto l'arco della vita della persona, a svilupparne le competenze e valorizzarne il *background* di esperienze acquisite. La preparazione iniziale e la riqualificazione del personale, mediante l'integrazione delle azioni di istruzione e formazione superiore con la ricerca applicata e il trasferimento tecnologico, costituiscono una delle finalità principali per la formazione superiore tecnica specialistica non universitaria, in quanto costituiscono un fattore a sostegno della competitività del sistema produttivo nazionale nel quadro internazionale e per il riposizionamento del *made in Italy*.

Un terzo cardine è individuato nel processo di europeizzazione dei sistemi formativi finalizzato alla costruzione di uno spazio comune dell'apprendimento in cui sia favorita la mobilità del cittadino sia durante il percorso formativo, sia nelle diverse situazioni occupazionali. Sul piano comunitario si è assistito nell'ultimo biennio – durante i Consigli di primavera – al rilancio della strategia di Lisbona i cui obiettivi fin dal 2000 mi-

ravano a migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi e di formazione nell'Unione Europea e a considerare l'educazione e la formazione in una prospettiva più ampia, tale da supportare la competitività. Se nel Consiglio del 2005 si ribadisce l'importanza della conoscenza, dell'innovazione e della valorizzazione del capitale umano per potenziare i quali è necessario porre alla base del rilancio tre principi generali – uno spazio attraente per investire e lavorare; conoscenza e innovazione come motori di una crescita durevole; crescita e impiego a favore della coesione sociale – nel Consiglio del 2006 si richiede di concentrarsi su quattro ambiti prioritari in materia di competitività:

- aumentare gli investimenti per la conoscenza e l'innovazione;
- ridurre gli ostacoli per le PMI;
- far fronte a globalizzazione e invecchiamento demografico;
- rendere efficiente e integrata la politica energetica dell'UE.

Il «rilancio» viene dunque considerato vitale per recuperare il terreno perduto sul piano della competitività internazionale in un mondo globalizzato e si ribadisce la priorità di puntare soprattutto sull'occupazione (*jobs*) e sulla «crescita» (*growth*) attraverso la conoscenza e l'innovazione.

Al fine di proporre elementi di riflessione e spunti per l'avvio operativo in relazioni ai tre filoni di analisi sopra citati, si intendono richiamare alcuni dei concetti salienti presenti in alcuni atti già emanati in Conferenza unificata Stato-Regioni o prodotti dalle amministrazioni di alcune Regioni del Paese, che hanno affrontato il tema della programmazione dei Poli formativi, ancorché collocata nel contesto di specifici scenari sperimentali. L'analisi di queste esperienze assume particolare rilevanza in quanto suggerisce percorsi strutturati per sostenere l'evoluzione del sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

L'operatività di una tale struttura a *cluster* individua strumenti formali e modelli appropriati per la costituzione delle aggregazioni quali il partenariato pubblico-privato attraverso le forme giuridiche dell'associazione temporanea di scopo, del consorzio, della convenzione privatistica.

Il superamento dell'individualismo da parte di ciascun organismo formativo partecipante al partenariato favorirà l'apertura ad azioni più complesse quali:

- il raccordo dei Poli con la Comunità Europea, applicando le linee di indirizzo promosse in tale sede sui temi concernenti l'istruzione e la formazione;
- la realizzazione di soluzioni sostenibili in un arco temporale di programmazione significativo ed esteso almeno al triennio;
- la promozione del raccordo tra Poli affini nel contesto nazionale sulla base di specifici accordi di cooperazione interregionale;

“

IL «RILANCIO»
VIENE DUNQUE
CONSIDERATO
VITALE
PER RECUPERARE
IL TERRENO
PERDUTO
SUL PIANO DELLA
COMPETITIVITÀ
INTERNAZIONALE
IN UN MONDO
GLOBALIZZATO

”

- l'inserimento efficace e soprattutto l'apertura del dialogo con il centro di ricerca, quale fucina di linguaggi e metodologie a sostegno delle azioni di trasferimento tecnologico;
- il sostegno dei processi di adeguamento delle figure professionali stabilite a livello nazionale attraverso applicazioni e *feedback* elaborati nel contesto delle attività promosse all'interno di realtà territoriali riferite alla filiera produttiva.

L'ANALISI DELL'ACCORDO NAZIONALE IN CONFERENZA UNIFICATA STATO-REGIONI SULLA DEFINIZIONE DEI POLI FORMATIVI

L'analisi del documento (Rep. Atti n. 807/CU del 25 novembre 2004) è sviluppata in coerenza ai tre assi proposti nel paragrafo precedente.

In relazione alle modalità organizzative il documento sottolinea come «... le analisi ed il monitoraggio condotti a livello nazionale e regionale sui percorsi IFTS attivati dal 1999 al 2003, evidenziano prima di tutto la necessità di consolidare la filiera formativa, darle maggiore evidenza presso i potenziali utenti, stabilizzarne l'offerta attraverso la capacità di programmazione delle singole Regioni; capitalizzare i risultati delle sperimentazioni degli standard minimi delle competenze di base e trasversali; sperimentare gli standard minimi delle competenze tecnico-professionali delle [...] figure professionali di riferimento per la filiera».

Questo passaggio evidenzia criticità e punti di forza dell'esperienza IFTS.

La criticità è rappresentata dalla difficoltà esperita da tutte le Regioni nella gestione di una programmazione sul territorio necessariamente frammentata a seguito della parcellizzazione delle disponibilità finanziarie. La necessità delle Regioni di operare utilizzando lo strumento del bando di concorso, annuale o biennale, ha reso difficile la pianificazione delle iniziative da parte degli Enti coinvolti nella promozione e nella gestione dei percorsi anche in relazione alla reperibilità delle risorse umane competenti e all'organizzazione delle stesse strutture responsabili dell'attuazione. Proprio la frammentarietà degli interventi ha reso poco attraente il canale IFTS per un'utenza che è tradizionalmente preparata a pianificare il proprio futuro nell'ambito del canale della formazione universitaria.

Il punto di forza dell'istruzione e formazione tecnica superiore si colloca proprio nella potenzialità espressa da un nuovo sistema di formazione professionale terziario, non universitario, consolidato mediante l'elaborazione di un insieme di norme e regolamenti che assumono la funzione di un vero e proprio standard minimo, ampio e strutturato, per le qualifiche e le relative competenze.

Il documento evidenzia inoltre che «per superare progressivamente la precarietà e la frammentazione degli interventi nonché per facilitare l'accu-

“

LA CRITICITÀ È RAPPRESENTATA DALLA DIFFICOLTÀ ESPERITA DA TUTTE LE REGIONI NELLA GESTIONE DI UNA PROGRAMMAZIONE SUL TERRITORIO NECESSARIAMENTE FRAMMENTATA

”

mulazione delle conoscenze e delle esperienze, i piani regionali contengono programmi di intervento assegnati a istituzioni scolastiche o a sedi formative accreditate dalle Regioni, che possano operare su base pluriennale» e suggerisce l'utilizzo di strumenti alternativi alla procedura a bando come per esempio quelli della programmazione negoziata.

L'accordo inoltre stabilisce che «per favorire il collegamento e lo sviluppo della cooperazione in rete in ambito nazionale e comunitario... i soggetti attuatori sopra citati assumano, in questa fase, la denominazione di “*Poli formativi per l'istruzione e la formazione tecnica superiore*”, con l'indicazione del settore di riferimento, attraverso i quali le Regioni, secondo le indicazioni della propria programmazione in ambito di alta formazione, attivano corsi IFTS, con priorità per aree e settori del proprio territorio nelle quali siano individuate particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca, in collaborazione con università, imprese, istituti superiori, organismi di formazione e centri di ricerca».

Successivamente nel documento s'introduce un elemento del tutto nuovo rispetto al passato rappresentato dall'innovazione tecnologica e dalla ricerca, competenza propria dell'università e di un nuovo attore sulla scena: il centro di ricerca. La suggestione proposta si rivolge a come costruire nuove alleanze affinché il patrimonio conoscitivo ed applicativo della ricerca possa diventare bene comune foriero di innovazione e di vantaggio competitivo per il sistema Paese nel suo complesso.

Il passo successivo rafforza l'assunto in quanto stabilisce che «allo scopo di rilanciare il ruolo dell'IFTS che sin dalla sua prima sperimentazione ha assunto come riferimento i lavoratori della società della conoscenza (*knowledge workers*), rivestono carattere prioritario i programmi di intervento che rafforzano i legami con i mercati del lavoro nelle diverse aree locali in una dimensione proattiva, realizzando una costante interazione e integrazione sia con le sedi e le strutture impegnate nella innovazione e nella ricerca scientifica e tecnologica, sia con le aree produttive del Paese e con le piccole e medie imprese, anche per favorire il riposizionamento strategico dei comparti più importanti del *made in Italy*».

Nei sistemi economici postindustriali del XXI secolo emerge sempre più l'opportunità di potenziare la produzione, la diffusione e l'utilizzazione di nuove conoscenze allo scopo di vincere le sfide della competitività nazionale e mondiale. Quest'ultima è infatti strettamente correlata alla rapidità con cui le conoscenze si generano, interagiscono, si diffondono, creano interconnessioni e s'implementano non solo nelle tradizionali produzioni manifatturiere ma anche nei servizi. Crescita e innovazione di conoscenze per diffondersi e diventare patrimonio e valore nei diversi contesti lavorativi devono pertanto potersi avvalere dell'impiego di personale con un livello di specializzazione buono e migliorabile nel tempo. Occorre perciò realizza-

“

NEI SISTEMI
ECONOMICI
POSTINDUSTRIALI
DEL XXI SECOLO
EMERGE
SEMPRE PIÙ
L'OPPORTUNITÀ
DI POTENZIARE
LA PRODUZIONE,
LA DIFFUSIONE
E L'UTILIZZAZIONE
DI NUOVE
CONOSCENZE

”

re condizioni di apprendimento in modo tale che la crescita e l'innovazione possano disporre di capitale umano qualificato, di capacità diffuse nelle organizzazioni di utilizzare le nuove conoscenze per lo sviluppo e di risultati provenienti dalla ricerca.

A supportare tale convinzione concorrono in modo significativo e inequivocabile – sul piano nazionale – molti documenti fra i quali:

- il piano per l'innovazione, la crescita e l'occupazione – PICO;
- il piano italiano in attuazione del rilancio della strategia europea di Lisbona;
- l'allegato al Programma nazionale della ricerca 2004-2006.

Nel PICO, in particolare, si individuano, fra le 24 linee-guida indicate dal Consiglio europeo, come scelte prioritarie per l'Italia, oltre all'ampliamento dell'area di libera scelta dei cittadini, all'adeguamento delle infrastrutture materiali e immateriali, alla tutela dell'ambiente, l'incentivazione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica, il rafforzamento dell'istruzione e della formazione del capitale umano e una sua più ampia estensione dei benefici alla popolazione, con particolare riferimento ai giovani e alle imprese.

In questo passaggio si stabilisce l'esigenza di una costante interazione e integrazione con le strutture impegnate nell'innovazione e nella ricerca scientifica da un lato, con le aree produttive e con la PMI dall'altro. Questo asserito collega la competitività del sistema produttivo (riposizionamento strategico) alla capacità di accelerare le dinamiche dell'innovazione per favorire la creazione di nuovi prodotti, l'introduzione di nuove funzionalità per i prodotti esistenti, il miglioramento dei processi produttivi in termini di qualità e riduzione dei costi. L'accordo suggerisce anche la costituzione di forme di partenariato pubblico-privato con la responsabilizzazione di tutti gli attori partecipanti. Viene inoltre ancora sottolineata la valenza europea delle iniziative.

L'accordo, infine, tende a delineare con maggiore enfasi il ruolo dell'università; infatti esso prevede siano «realizzate a livello nazionale misure di sistema in collaborazione con la Conferenza dei rettori delle università italiane»... per definire con maggiore precisione il coinvolgimento delle università in rapporto sia al riconoscimento dei crediti derivanti dalla frequenza ad attività IFTS, sia al loro ruolo all'interno dei partenariati dei costituenti Poli formativi per l'istruzione e formazione tecnica superiore.

Un terzo elemento è costituito dalle modalità di realizzazione funzionali all'europeizzazione dei sistemi nella prospettiva della sussidiarietà; nel documento si evidenzia infatti come il nuovo soggetto debba promuovere la cooperazione in rete a livello nazionale e comunitario. Il documento conferma ulteriormente che le Regioni sono Enti di riferimento in materia di programmazione per quanto concerne la definizione dei settori e delle priorità.

“

IN QUESTO
PASSAGGIO
SI STABILISCE
L'ESIGENZA
DI UNA COSTANTE
INTERAZIONE E
INTEGRAZIONE
CON LE
STRUTTURE
IMPEGNATE
NELL'INNOVAZIONE
E NELLA RICERCA
SCIENTIFICA

”

LE ESPERIENZE AVVIATE

Al fine di perseguire gli obiettivi esplicitati nell'atto della Conferenza Stato-Regioni, sono state avviate delle sperimentazioni di Poli formativi per l'IFTS in alcune Regioni del Paese. Uno dei criteri in base al quale è possibile operare una prima distinzione rispetto alle sperimentazioni è la modalità di avvio, rappresentato dal bando o attraverso la programmazione negoziata.

Ad aver avviato la sperimentazione con la procedura a bando sono la maggior parte delle Regioni: Piemonte, Sardegna, Lombardia, Sicilia; mentre con la programmazione negoziata sono soltanto il Veneto e la Liguria.

Si ritiene pertanto opportuno mettere a confronto le due esperienze del Piemonte e del Veneto in quanto rappresentano quelle avviate da più tempo. Tale confronto si basa sull'analisi dei documenti prodotti e resi pubblici e su relazioni ed interviste fornite da esperti. Oppure su relazioni relative ad esperienze dirette ed indirette.

“

AD AVER
AVVIATO LA
SPERIMENTAZIONE
CON LA
PROCEDURA A
BANDO SONO LA
MAGGIOR PARTE
DELLE REGIONI

”

Il caso Piemonte

La genesi dell'iniziativa si colloca nel protocollo di intesa (MIUR, ML, Regione Piemonte, Regione Sardegna), disponibile anche sul sito *web* della Banca dati nazionale IFTS, oltre che nel sito della Regione Piemonte. Il documento elabora alcune premesse per sancire un impegno preciso da parte delle istituzioni intervenute.

In particolare la premessa evidenzia i seguenti elementi:

- l'esistenza dell'«accordo interconfederale del 19 giugno 2003 per lo sviluppo, l'occupazione e la competitività del sistema economico nazionale: priorità condivise in materia di politiche per la ricerca, la formazione, le infrastrutture e il Mezzogiorno»;
- la disponibilità dei «risultati delle più recenti ricerche comunitarie sui rapporti tra istruzione e formazione professionale (VET) e istruzione superiore (*Higher Education*)», i quali «indicano la necessità di promuovere, a livello terziario, nuovi modelli fondati su una più stretta relazione tra istituzioni formative e mondo del lavoro per raggiungere gli obiettivi di sviluppo di una economia dinamica fondata sulla conoscenza entro il 2010»;
- l'esistenza del «Programma nazionale della ricerca» che «considera le reti di centri di eccellenza, i progetti integrati, la collaborazione con i Paesi dell'Unione Europea quali strumenti operativi strategici per lo sviluppo sociale ed economico del Paese in relazione ai citati obiettivi dell'Ue».

L'impegno si esprime quindi nei seguenti termini:

“

DEFINIRE
«LE LINEE
DI UN PIANO
PLURIENNALE
DI INTERVENTI
PER COLLEGARE
ISTRUZIONE,
FORMAZIONE,
LAVORO, RICERCA
E TRASFERIMENTO
TECNOLOGICO»

”

- definire «le linee di un piano pluriennale di interventi per collegare istruzione, formazione, lavoro, ricerca e trasferimento tecnologico per la promozione culturale e sociale delle persone e lo sviluppo del territorio, con particolare riferimento agli obiettivi contenuti nell'accordo interconferederale citato in premessa»;
- promuovere «il raccordo tra i soggetti dei sistemi di istruzione e formazione della ricerca scientifica e tecnologica, le associazioni imprenditoriali e del mondo del lavoro in relazione ai programmi destinati alla formazione di tecnici superiori ed alla diffusione di cultura tecnologica nei sistemi delle piccole imprese, sia per migliorare l'occupabilità dei giovani e l'educazione permanente degli adulti, sia per sollecitare la capacità di gestione dell'innovazione nel contesto nazionale, europeo ed internazionale»;
- agire «con priorità nell'ambito della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) per la sua messa a regime attraverso la promozione di Poli di eccellenza con il coinvolgimento di una rappresentanza dei predetti soggetti che, nella loro autonomia, collaborino stabilmente e con un impegno pluriennale alla realizzazione degli interventi».

In termini di modalità di attuazione il documento stabilisce di:

- promuovere «un primo programma di durata triennale», a partire dall'anno 2004, «caratterizzato da progetti pilota per sostenere la nascita di reti locali di innovazione, in una dimensione multiregionale, realizzate da istituzioni scolastiche e formative in collaborazione con associazioni di imprese, soprattutto piccole e medie, e in collegamento con le reti regionali e territoriali per l'innovazione tra università, Enti e centri di ricerca pubblici e privati, per valorizzare le eccellenze e le competenze in un processo di integrazione tra i territori»;
- promuovere «...nell'anno 2004, progetti pilota nei settori della Plasturgia e delle Telecomunicazioni, [...] I settori considerati potranno essere ridefiniti e ampliati nell'ambito dei programmi di lavoro che annualmente saranno definiti nel confronto con le parti sociali»;
- istituire «un comitato di pilotaggio composto da due rappresentanti designati dalla Regione Piemonte, due rappresentanti designati dalla Regione Sardegna e quattro rappresentanti designati congiuntamente dai Ministeri che sottoscrivono il presente protocollo. Il periodico confronto con le parti sociali è assicurato a livello nazionale e regionale secondo le modalità previste dall'accordo sancito dalla Conferenza unificata il 1° agosto 2002 e dagli eventuali successivi accordi in materia. In particolare il comitato di pilotaggio, la cui composizione può essere modificata ed integrata d'intesa tra le parti, ha il compito di:
 - raccogliere i fabbisogni formativi espressi dal territorio e dalle parti sociali;

- promuovere progetti pilota e le relative azioni di accompagnamento e di sistema per la costituzione di Poli di eccellenza utili ad avviare la messa a regime dell'istruzione e formazione tecnica superiore;
- sperimentare metodologie condivise per azioni innovative che raccordino l'IFTS con la ricerca scientifica e tecnologica anche nel contesto europeo ed internazionale;
- monitorare, valutare e diffondere i risultati degli interventi realizzati in una dimensione multiregionale e comunitaria».

In effetti le statuizioni del protocollo di intesa hanno avuto attuazione attraverso l'accordo territoriale Regione Piemonte, USR, i cui termini essenziali sono riportati nel paragrafo successivo.

L'accordo territoriale (Regione Piemonte, USR)

Si riportano i punti essenziali introdotti nel documento:

- «date le risorse indicate, l'intervento si realizza secondo i piani di azione, che fanno parte dell'accordo. Tali piani possono essere potenziati con eventuali ulteriori risorse messe a disposizione da soggetti pubblici e privati, secondo le indicazioni del comitato di pilotaggio previsto dal citato protocollo d'intesa.
- i piani di azione sono gestiti dalle associazioni temporanee di scopo indicate nei piani medesimi che realizzano collegamenti organici con le istituzioni scolastiche e gli altri attori territoriali indicati dalla Regione Sardegna d'intesa con l'ufficio scolastico regionale per la Sardegna.
- la Regione Piemonte e l'ufficio scolastico regionale cureranno i rapporti tra il comitato regionale per l'IFTS e il comitato di pilotaggio previsto dall'intesa, soprattutto per quanto riguarda il monitoraggio e la valutazione dei citati piani d'intervento».

Dal documento si rileva la funzione determinante del comitato di pilotaggio per quanto attiene alle azioni di monitoraggio, valutazione e controllo anche per le competenze connesse all'evoluzione delle sperimentazioni. Per il resto emerge la piena inclusione degli obiettivi nelle linee programmatiche espresse dallo stesso protocollo di intesa descritto al punto precedente.

L'architettura proposta per il Polo formativo

L'architettura elaborata nel contesto del Polo «ICT-Wireless», discussa con testimoni privilegiati delle istituzioni e della maggior parte delle tipologie di enti interessati, prevede cinque tipologie di attori, raccordati in una struttura logica articolata in due livelli di responsabilità, che coinvolge:

“
DAL DOCUMENTO
SI RILEVA
LA FUNZIONE
DETERMINANTE
DEL COMITATO
DI PILOTAGGIO
PER QUANTO
ATTIENE ALLE
AZIONI DI
MONITORAGGIO,
VALUTAZIONE
E CONTROLLO

”

- associazione di categoria;
- scuola;
- università;
- agenzia di formazione professionale;
- centro di ricerca.

Questi Enti sono aggregati secondo la seguente logica:

- Enti con duplice funzione di gestione del Polo e attuazione delle iniziative quali una associazione di categoria, una scuola, un'agenzia di formazione professionale e un centro di ricerca;
- Enti con funzione prevalenti di attuazione delle iniziative (altre scuole, agenzie, ecc.).

La proposta è la sintesi elaborata analizzando i requisiti espressi nell'accordo approvato dalla Conferenza Stato-Regioni nel mese di novembre 2004. Nel seguito vengono declinati gli elementi caratteristici del Polo (missione, obiettivi, modalità operative, tempi), reinterpretati nella prospettiva della stessa architettura.

La missione del Polo è quella di sostenere la competitività del sistema produttivo di uno specifico settore in un contesto geografico interprovinciale inserito nello scenario economico internazionale, anche promuovendo il riposizionamento del *made in Italy*, mediante l'integrazione, da un lato, delle azioni di istruzione e formazione superiore con la ricerca applicata e il trasferimento tecnologico, dall'altro, le complementarietà funzionali di una molteplicità di attori che concorrono sinergicamente allo sviluppo del territorio nella logica della riqualificazione della filiera produttiva. L'intendimento è quello di promuovere la competitività del sistema utilizzando l'innovazione come strumento a supporto della capacità di penetrazione del mercato dei prodotti e/o servizi di filiera. Tutto ciò mediante la pianificazione di nuovi prodotti-servizi o il miglioramento di quelli esistenti in termini di incremento della qualità e di riduzione dei costi, rinnovando anche i processi di sviluppo, produzione e gestione lungo tutto l'arco della vita degli stessi prodotti-servizi.

L'obiettivo è quello di costituire un *cluster* organizzato e permanente di soggetti nel quale sia presente la valenza connessa al trasferimento tecnologico nel contesto del raccordo con una specifica filiera produttiva. La costituzione del *cluster* obbedisce a precise logiche di aggregazione finalizzate al sostegno della filiera produttiva che unisce sei prospettive complementari:

- alta formazione e formazione postsecondaria;
- ricerca e trasferimento tecnologico;
- istituzioni regionali e nazionali;
- associazioni di categoria;

“

L'OBIETTIVO
È QUELLO
DI COSTITUIRE
UN *CLUSTER*
ORGANIZZATO
E PERMANENTE
DI SOGGETTI
NEL QUALE
SIA PRESENTE
LA VALENZA
CONNESSA AL
TRASFERIMENTO
TECNOLOGICO

”

- sistema bancario/fondario, di progetto;
- internazionalizzazione e interregionalità.

L'organizzazione del Polo deve essere inoltre adeguata all'obiettivo sottolineato dalla Conferenza Stato-Regioni con riferimento all'esigenza di portare a sistema il nuovo canale di istruzione e formazione postsecondaria. Essa richiede dunque uno strumento formale che possa rispondere alla possibilità di costituire un'aggregazione non episodica, in grado di sostenere azioni di programmazione della formazione che possano estendersi fino ad un minimo di tre anni, ed essere eventualmente in grado di ampliare quelle stesse azioni a iniziative complementari rispetto a quelle del settore postsecondario (es.: formazione secondaria, apprendistato, formazione continua).

Il Polo formativo si colloca dunque nello spazio della competitività descritto dai tre assi che rappresentano il prodotto-servizio, il processo, il costo, e si esprime in termini di integrazione funzionale dell'innovazione, della formazione, dell'internazionalizzazione, dell'impresa e del mercato, delle istituzioni, del contesto finanziario. Inoltre esso fonda la sua struttura su una appropriata organizzazione che, in funzione dell'efficienza, dell'efficacia e dell'adeguatezza, orienta la propria azione.

Le modalità previste per la realizzazione del Polo prevedono di:

- individuare *strumenti formali e modelli* appropriati per la costituzione delle aggregazioni (partenariato pubblico-privato) nelle quali le tipologie di soggetti siano adeguatamente rappresentate.

Nelle esperienze precedenti tutti gli interventi di istruzione e formazione tecnica superiore hanno adottato la forma organizzativa dell'*associazione temporanea di scopo*. Tale scelta ben si è conciliata con la specificità degli interventi, sempre limitati alla realizzazione di una singola iniziativa collocata in un arco temporale generalmente non superiore ad una sola annualità. A seguito del cambiamento dello scenario, nel quale emerge con forza la valenza primaria dell'innovazione come risultato della fusione delle azioni di istruzione e formazione con la ricerca applicata e il trasferimento tecnologico, anche l'organizzazione assume un ruolo determinante nella costruzione di un soggetto multi-attore in grado di confrontarsi in modo permanente e per obiettivi certi e chiari con gli *stakeholder*. Tale premessa offre la possibilità di ampliare la riflessione sulla struttura formale del *cluster* che meglio si adatta alle nuove opportunità, con particolare riferimento al valore aggiunto proprio delle forme consortili di associazione opportunamente strutturate in funzione della natura degli enti pubblico-privati interessati alle iniziative;

- realizzare il *raccordo dei Poli con la Comunità Europea*, applicando le linee di indirizzo promosse in tale sede sui temi concernenti l'istruzione

“
L'ORGANIZZAZIONE
DEL POLO DEVE
ESSERE INOLTRE
ADEGUATA
ALL'OBIETTIVO
SOTTOLINEATO
DALLA
CONFERENZA
STATO-REGIONI
CON RIFERIMENTO
ALL'ESIGENZA
DI PORTARE
A SISTEMA
IL NUOVO CANALE
DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE
POST-SECONDARIA

”

ne e la formazione. In particolare nel contesto europeo, a seguito dei processi avviati con Bruges, Copenaghen e Bologna, sono in corso di pianificazione interventi volti a favorire l'integrazione tra la formazione professionale terziaria e l'alta formazione universitaria. In tale scenario si consolidano le iniziative a sostegno della mobilità del cittadino e del lavoratore attraverso la realizzazione di strumenti (Europass) e metodologie (EQF, ECVET, CEQA). A tal fine sono stati avviati o sono in corso di avvio progetti specifici afferenti al programma Leonardo da Vinci per la costituzione di reti transnazionali (HELEN) e per lo sviluppo di esperienze pilota relativamente alla costruzione di sistemi di certificazione delle competenze (BEATRIC), di un sistema di riconoscimento dei crediti (ECVET, ECVET-Connection), di un sistema di formazione-formatori su temi rilevanti (VETProfessional), di un sistema di gestione della qualità (EXPERO);

“

LA MISSIONE DEL
POLO, IN EFFETTI,
SUPERA
L'ORIZZONTE
DELLA PURA
E SEMPLICE
ISTRUZIONE
E FORMAZIONE
TECNICA
SUPERIORE

”

- realizzare soluzioni sostenibili in un *arco temporale di programmazione esteso ad almeno tre anni*. L'ipotesi considerata al punto precedente assume questo aspetto come condizione imprescindibile. La missione del Polo, in effetti, supera l'orizzonte della pura e semplice istruzione e formazione tecnica superiore, suggerendo opportunità di programmazione che si estendono anche alla formazione secondaria, alla formazione continua e all'apprendistato;
- promuovere il raccordo tra Poli affini nel contesto nazionale sulla base di specifici accordi di *cooperazione interregionale*. Perseguendo la logica della specializzazione per filiera di prodotto-servizio e considerando la distribuzione territoriale dei distretti tecnologici-produttivi, assume valenza strategica la capacità di aggregare Poli collocati in regioni differenti, rafforzando tali ulteriori aggregazioni attraverso naturali complementarità di obiettivi, metodologie, strumenti e risorse;
- inserire la quinta tipologia di attore costituita dal *centro di ricerca*, quale fucina di linguaggi e metodologie a sostegno delle azioni di trasferimento tecnologico. Ciò richiede l'individuazione di attori accreditati che possano essere il complemento dell'università, essendo quest'ultima generalmente focalizzata sulla ricerca di base e applicata, e siano in grado di realizzare azioni puntuali di trasferimento tecnologico in un quadro consolidato di azioni di raccordo operativo già strutturate con il mondo dell'impresa;
- sostenere *processi di adeguamento* delle *figure professionali* stabilite a livello nazionale attraverso applicazioni e *feedback* elaborati nel contesto delle attività promosse all'interno dei Poli. L'evoluzione degli scenari tecnologici, professionali, economici e sociali impone la costante revisione delle figure professionali attraverso analisi promosse dalle parti sociali, dagli Enti locali e dalle università nel quadro del mercato del lavoro esteso a tutta l'Europa.

Il caso Veneto

Nel quinquennio 1999-2004 il Veneto ha partecipato attivamente alla fase sperimentale di istituzione e definizione del sistema IFTS, impegnando tutte le risorse assegnate con esiti complessivamente positivi, come rilevabile sia dai monitoraggi condotti da ISFOL, sia da quelli svolti dall'Ufficio scolastico regionale del Veneto (USRV), sia dai dati reperibili nella banca dati www.indire.it/ifts.

Il Veneto, come si può rilevare dalla documentazione presente nel sito istituzionale dell'USRV, attraverso un lavoro articolato e sinergico da parte di tutte le diverse componenti del comitato regionale per l'IFTS – Ente Regione, USRV, province, università e partner sociali – ha costituito 12 Poli formativi per l'IFTS e si è proposto di avviarne altri tre a livello interprovinciale.

Le attività realizzate per la formazione superiore sono coerenti con quanto previsto dall'Accordo della Conferenza unificata del 25/11/05 e con le prospettive europee delineate nel processo di Bruges-Copenaghen.

La proposta segna il passaggio dalla procedura a bando alla *programmazione negoziata* agita tra i soggetti sopra citati. La vera sfida è consistita nel dare concretezza a tale scelta. Si sono pertanto individuati degli *step* tali da garantire un'assunzione condivisa e al tempo stesso suddivisa delle responsabilità. Il comitato regionale ha nella sostanza riformulato un nuovo modo d'intendere la concertazione il cui paradigma non si limita più alla discussione e condivisione di decisioni tra la pluralità di soggetti interessati nell'IFTS, ma li coinvolge nell'assunzione di responsabilità rispetto alle decisioni prese. I principali *step* del processo di programmazione e negoziazione, durato più di un anno, sono: l'accordo territoriale, i piani provinciali, le convenzioni tra i *partner* di ciascun Polo formativo.

In questa prospettiva, la ridefinizione del paradigma concertativo è espressa nell'accordo territoriale che, oltre a definire le finalità che informano tutta l'azione, stabilisce i diversi ruoli e responsabilità.

L'accordo territoriale assegna alla Regione Veneto, all'USRV, alle province, alle università e alle parti sociali specifiche competenze.

In particolare, la Regione Veneto:

- programma i percorsi IFTS, nel confronto con le parti sociali, avvalendosi del comitato regionale, costituito secondo le modalità stabilite nel documento tecnico approvato in Conferenza unificata nella seduta del 01/08/2002;
- coordina ed implementa le azioni dei diversi attori in un quadro regionale di formazione unitario, coerente e comunque il più possibile aderente alle esigenze specifiche delle singole realtà territoriali;
- dà impulso alle azioni formative collegate alla ricerca e al trasferimento tecnologico al fine di creare condizioni favorevoli all'evoluzione dei distretti industriali;

“

LE ATTIVITÀ
REALIZZATE PER
LA FORMAZIONE
SUPERIORE
SONO COERENTI
CON QUANTO
PREVISTO
DALL'ACCORDO
DELLA
CONFERENZA
UNIFICATA DEL
25/11/05 E CON
LE PROSPETTIVE
EUROPEE
DELINEATE
NEL PROCESSO
DI BRUGES-
COPENHAGEN

”

- coordina, avvalendosi del comitato regionale, le operazioni di valutazione e validazione dei piani d'azione provinciali.

L'Ufficio scolastico regionale per il Veneto:

- partecipa, con propri rappresentanti, alle azioni promosse dalle province e ai tavoli locali di concertazione;
- individua, ai sensi del successivo articolo 4 e del Piano provinciale, le istituzioni scolastiche accreditate che faranno parte, in rete con altri istituti, dei Poli formativi di cui saranno capofila;
- favorisce la costituzione della rete di scuole che insiste su ciascun Polo formativo;
- garantisce il coordinamento, a livello regionale, dei Poli formativi;
- promuove azioni di assistenza tecnica a supporto del buon esito dell'attività dei Poli formativi.

Le province, invece:

- assumono un ruolo di promozione e di regia nella individuazione/costituzione dei Poli formativi;
- promuovono, a tal fine, la consultazione con le parti sociali, con gli organismi di formazione professionale, con gli Uffici scolastici provinciali, con gli istituti di istruzione secondaria superiore, con le università ed i centri di ricerca all'interno di tavoli locali di concertazione;
- realizzano il proprio piano d'azione che contiene:

“

LE PROVINCE,
INVECE
ASSUMONO
UN RUOLO
DI PROMOZIONE E
DI REGIA NELLA
INDIVIDUAZIONE/
COSTITUZIONE DEI
POLI FORMATIVI

”

- l'individuazione dei comparti in cui si intendono sviluppare i percorsi formativi;
- le indicazioni per l'individuazione delle figure professionali all'interno dei comparti con riguardo ai fabbisogni formativi locali;
- le indicazioni per l'individuazione dei profili professionali, con riguardo alle figure professionali già declinate a livello nazionale negli accordi sanciti nelle Conferenze unificate del 01/08/2002 e del 25/11/2004;
- le reti, i contatti, le azioni che si intendono realizzare nel territorio;
- gli accordi sottoscritti dalle *partnership* per la costituzione dei Poli formativi;
- le imprese o le associazioni di imprese rappresentative del mondo del lavoro che operano nell'ambito dei Poli formativi per la realizzazione dei progetti;
- le strutture universitarie e i centri di ricerca che operano nell'ambito dei Poli formativi per la realizzazione dei progetti;
- le modalità di individuazione del o degli organismi di formazione professionale;

- presentano il piano d'azione al comitato regionale IFTS, secondo le modalità ed i tempi stabiliti, al fine di garantire l'omogeneità e a dare unitarietà e coerenza al sistema formativo regionale;
- collaborano alle azioni regionali di monitoraggio e di valutazione dell'efficacia dell'offerta formativa fornita dal Polo al territorio in relazione sia ai livelli occupazionali raggiunti, sia al contributo fornito per l'innovazione dei processi produttivi, sia alle possibili ricadute sugli altri sistemi formativi.

Mentre le università:

- partecipano alla progettazione e all'individuazione dei fabbisogni formativi e concorrono alla definizione delle figure professionali;
- danno impulso alle azioni formative nelle quali è prioritario l'apporto innovativo, scientifico e di trasferimento tecnologico;
- contribuiscono all'individuazione del centro di ricerca che partecipa, nell'ambito dei Poli, alla realizzazione dei percorsi formativi;
- concorrono alla definizione dei crediti per la possibile iscrizione dell'allievo ai percorsi universitari in una prospettiva di *lifelong learning*.

Le parti sociali – organizzazioni datoriali:

- partecipano con le proprie articolazioni territoriali ai tavoli di concertazione territoriali;
- partecipano all'individuazione dei fabbisogni formativi, delle figure professionali di interesse e dei relativi profili professionali;
- partecipano alle attività di valutazione in merito all'efficacia degli interventi formativi sia in sede territoriale che regionale.

L'accordo territoriale per la realizzazione dei percorsi IFTS 2004-2006 tra la Regione Veneto, l'Assessorato alle politiche dell'occupazione, della formazione, dell'organizzazione e delle autonomie locali, il MIUR – Ufficio scolastico regionale per il Veneto, le province del Veneto, le università del Veneto e le OOSS – Organizzazioni datoriali, ha come oggetto i progetti di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) nella programmazione 2004-2006. In particolare stabilisce il riconoscimento dei Poli formativi per l'istruzione e la formazione tecnica superiore. L'accordo sancisce anche le modalità di approvazione dei percorsi per l'anno formativo 2005-2006 specificando inoltre lo schema di convenzione tra la Regione Veneto e l'Ufficio scolastico regionale del Veneto. In particolare l'accordo sancisce che la costituzione di «Poli formativi per l'istruzione e la formazione tecnica superiore» e l'attivazione di corsi IFTS debba avvenire sulla base delle priorità espresse per le aree ed i settori del territorio regionale nel cui ambito siano individuate particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca, in modo tale da:

“

L'ACCORDO
SANCISCE ANCHE
LE MODALITÀ DI
APPROVAZIONE
DEI PERCORSI
PER L'ANNO
FORMATIVO
2005-2006

”

“

FAVORIRE
L'INSERIMENTO
LAVORATIVO
IN AMBITI
PRODUTTIVI DOVE
NON È RICHIESTO
IL TITOLO
ACCADEMICO
MA IL POSSESSO
DI COMPETENZE
SPECIALISTICHE

”

- «garantire il diritto del cittadino ad un'offerta formativa di qualità in tutto il territorio regionale;
- promuovere l'integrazione tra i sistemi della formazione, della ricerca e del lavoro;
- potenziare la valenza sperimentale-laboratoriale della filiera formativa dell'IFTS e favorire la ricaduta sugli altri sistemi formativi nella prospettiva della riforma del sistema educativo, così come previsto dalla Legge n. 53/03;
- salvaguardare la caratteristica di flessibilità dell'offerta formativa funzionale a soddisfare sia i fabbisogni professionali del mondo del lavoro, sia le aspettative di riqualificazione e di formazione continua dell'individuo;
- valorizzare le professionalità coinvolte nella realizzazione dei percorsi, capitalizzando il *know-how* acquisito e, al tempo stesso, ottimizzare le disponibilità finanziarie sia favorendo economie di scala sia cercando risorse aggiuntive;
- promuovere l'integrazione tra i sistemi della formazione, della ricerca e del lavoro;
- favorire l'inserimento lavorativo in ambiti produttivi dove non è richiesto il titolo accademico ma il possesso di competenze specialistiche oltre un livello acquisibile con un diploma di scuola media superiore».

La Regione del Veneto ha provveduto inoltre all'approvazione dei seguenti atti:

- la D.G.R. n. 1102 del 18/03/2005, contenente l'accordo territoriale per la realizzazione dei percorsi IFTS 2004-06 tra Regione, province, USRV, università del Veneto e forze sociali. Tale accordo traduce l'indicazione della «programmazione negoziata» affidando alle province il compito di coordinare l'elaborazione delle proposte a livello territoriale e fissando i passaggi e l'attribuzione di competenze per la costruzione dei Poli formativi per l'IFTS a diversi soggetti;
- la D.G.R. n. 3322 dell'8/11/05 contenente:
 - i progetti IFTS programmazione 2004-2006;
 - il riconoscimento dei Poli formativi per l'IFTS;
 - l'approvazione dei percorsi per l'anno formativo 2005-2006;
 - lo schema di convenzione tra la Regione Veneto e l'USRV;
- la convenzione tra la Regione Veneto e l'USRV per la regolazione dei rapporti nascenti dalla D.G.R. n. 3322 dell'8/11/05 sulla proposta IFTS e con la quale di comune accordo la RV conferisce all'USRV o a un suo delegato, con cadenza annuale e per tutta la durata della Programmazione IFTS 2004-2006, le proprie risorse finanziarie destinate al finanziamento dei percorsi IFTS pari al almeno il 30% del costo complessivo dei piani annuali. Scelte, criteri e regole per la gestione rimangono

tuttavia comuni e complementari tra USRV e Regione nella prospettiva del miglioramento e della funzionalità del servizio.

L'USR Veneto, così come previsto dall'accordo territoriale:

- ha partecipato alle azioni promosse dalle province e ai tavoli locali di concertazione con un proprio referente individuato dal dirigente di ciascun Ufficio scolastico provinciale (USP);
- con nota del Direttore generale, Prot. n. 3620/F17/H51 del 18 luglio 2005, ha proceduto all'individuazione delle 12 istituzioni scolastiche, capofila di Polo IFTS; ha facilitato e favorito la costituzione della rete di scuole che insiste su ciascun Polo formativo IFTS attraverso le azioni messe in atto dai referenti provinciali e dall'Ufficio II dell'USR del Veneto;
- ha partecipato, con propri rappresentanti, alle riunioni congiunte comitato regionale IFTS-province;
- realizzerà quanto nella convenzione con la Regione risulta di sua competenza.

Le amministrazioni provinciali hanno assunto il ruolo di promozione e regia nella costituzione dei Poli formativi IFTS a livello provinciale attraverso:

- l'avvio di tavoli di concertazione provinciali, ai quali hanno partecipato le parti sociali, l'USP, le università e i centri di ricerca, per l'analisi e l'individuazione dei fabbisogni formativi e la scelta dei comparti produttivi;
- la facilitazione del dialogo con gli organismi di formazione e gli istituti di istruzione secondaria superiore per facilitare la costituzione di reti tra soggetti tipologicamente omogenei;
- l'approvazione di un proprio piano d'azione sperimentale, di durata triennale, funzionale alla crescita organica del sistema formativo e produttivo regionale e dal quale si evincono i Poli formativi per l'IFTS provinciali e l'adesione ad eventuali Poli formativi per l'IFTS interprovinciali. Ciascun Polo assume una denominazione tale da sintetizzare gli ambiti di attività e le potenzialità di crescita occupazionale ed economica;
- la promozione, con modalità molto differenziate, ma tutte estremamente efficaci, di coinvolgimento degli attori del sistema e di altri soggetti portatori d'interesse.

L'esperienza di IFTS veneta si caratterizza per una significativa rappresentanza dei *partner* sociali nei tavoli di concertazione. La partecipazione reale dell'impresa – pubblica e privata – si limita, talvolta, alla mera offerta di stage, ma complessivamente nel tempo sta diventando sempre più signifi-

“

L'ESPERIENZA
DI IFTS VENETA
SI CARATTERIZZA
PER UNA
SIGNIFICATIVA
RAPPRESENTANZA
DEI PARTNER
SOCIALI
NEI TAVOLI DI
CONCERTAZIONE

”

cativa. Si riportano alcuni criteri suggeriti dalle province per la scelta delle imprese o le associazioni di imprese rappresentative del mondo del lavoro che operano nell'ambito dei Poli formativi IFTS per la realizzazione dei progetti e costituiti:

- dal parametro delle maggiori rappresentatività, così come evidenziato nel comitato provinciale INPS e alla CCIAA;
- dalla tipologia della figura professionale prevalente.

I rappresentanti delle università del Veneto hanno partecipato ai diversi momenti di concertazione regionale e provinciale garantendo la loro collaborazione nell'attivazione dei Poli formativi IFTS. Renderanno disponibili le competenze dei propri dipartimenti nelle diverse fasi progettuali, formative, valutative e al tempo stesso favoriranno l'individuazione delle particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca, anche attraverso la segnalazione dei centri di ricerca collegabili ai comparti di riferimento e alle strutture universitarie. Anche se in nessun piano provinciale è stata individuato il centro di ricerca, ci sembra tuttavia opportuno segnalare l'indicazione fornita sul ruolo che questi possono assumere. È una funzione composita e articolabile principalmente in due *topic*: soggetto fondamentale nella definizione dei futuri fabbisogni formativi e professionali e «fucina di linguaggi», in quanto luogo del raccordo e del possibile confronto tra ricerca e impresa.

Tutte le province hanno condiviso la rilevanza del ruolo assunto dagli enti di formazione professionale nei Poli formativi IFTS e questo non solo per il loro apporto alla qualificazione professionale degli addetti nei sistemi produttivi, ma anche per lo sviluppo integrato del sistema formativo nel suo complesso, come indicato dalla Legge n. 53/03. Alcune province hanno coinvolto gli organismi di formazione maggiormente rappresentativi già nella fase di concertazione iniziale per l'apporto tecnico e di esperienza che potevano dare, altre hanno avviato una consultazione e recepito i motivi di interesse alla partecipazione di tali Enti nei Poli formativi IFTS provinciali o interprovinciali, altri ancora hanno fornito invece le modalità per regolamentare l'individuazione degli organismi di formazione professionale al fine di consentirne il loro migliore contributo.

L'analisi della documentazione presente anche nel sito della Regione del Veneto consente inoltre di poter affermare come siano state intraprese molteplici attività che spaziano dall'analisi dei fabbisogni professionali e formativi, all'individuazione dei comparti, alla ricerca di *partnership* strategiche e alla loro costituzione in Poli formativi, alla declinazione di profili professionali, alla proposta di nuove modalità organizzative e gestionali, sia nell'ambito dei singoli Poli, sia nelle azioni comuni e integrate di USRV e Regione del Veneto.

L'accordo territoriale in particolare enfatizza il ruolo di «autonomie territoriali» delle amministrazioni provinciali ed affida loro il ruolo di coordi-

“

TUTTE
LE PROVINCE
HANNO
CONDIVISO
LA RILEVANZA
DEL RUOLO
ASSUNTO
DAGLI ENTI
DI FORMAZIONE
PROFESSIONALE
NEI POLI
FORMATIVI IFTS

”

namento dell'azione concertativa dei diversi *stakeholder* per individuare i fabbisogni professionali del distretto produttivo dai quali far emergere le figure professionali più richieste. Nei piani provinciali presenti nel sito dell'USRV è possibile cogliere come l'analisi degli scenari produttivi si sia svolta seguendo un approccio tendenzialmente più microeconomico; non sia presente invece un approccio macroeconomico complementare e finalizzato a cogliere i *trend* di sviluppo e a delineare un quadro conoscitivo e revisionale del settore produttivo. In tale analisi l'università ha partecipato e ha discusso con le associazioni di categoria le scelte. Un confronto con *opinion leader* veneti consente di cogliere come ci sia piena consapevolezza del fatto che in una prossima annualità sia necessario prevedere risorse finanziarie che consentano di utilizzare e analizzare i dati di fonti statistiche ufficiali autorevoli (ad es. dati Eurostat), per evidenziare non tanto lo stato di fatto, quanto piuttosto formulare alcune previsioni circa l'andamento delle principali variabili economiche. Inoltre c'è consapevolezza di come i risultati di tali analisi sui fabbisogni professionali e formativi debbano essere completati da indicazioni e suggestioni fornite dal mondo della ricerca in grado di delineare le probabili evoluzioni dell'innovazione e della sfida competitiva industriale. L'apporto della ricerca nell'individuazione dei fabbisogni professionali risulta estremamente innovativo perché, mentre l'analisi macroeconomica dipende da una «proiezione del passato» nel futuro, le indicazioni provenienti dal mondo della ricerca risultano libere da vincoli e condizionamenti e pertanto più idonee a cogliere negli scenari produttivi le opportunità di innovazione.

Al Polo formativo invece, è affidata, nella progettazione, la declinazione dei fabbisogni professionali in formativi. Nel piano provinciale (allegato 2) della provincia di Venezia, si rilevano indicazioni sulle modalità di individuazione dei fabbisogni formativi e su una possibile architettura dei flussi di sistema funzionali al compito. Sempre dal sito dell'USRV è possibile rilevare come sia avviata un'azione di sistema denominata POLIFORM per aggiornare le competenze professionali di formatori e progettisti dei Poli formativi sulla definizione dei fabbisogni formativi e sulla certificazione dei corrispondenti *learning outcome* coerente con la suddivisione in *knowledge*, *skill* e *competence* prevista dal quadro EQF (*European qualification framework*); allo scopo di rendere più efficace e partecipata tale azione formativa l'USRV ha avviato anche una comunità virtuale con forum di discussione.

Le amministrazioni provinciali si sono inoltre assunte il ruolo di pubblicizzare le iniziative IFTS in fase di avvio e di collaborare successivamente attraverso i propri centri per l'impiego nelle azioni di orientamento ed accompagnamento.

Per analizzare l'ultimo *step* programmatico relativo alle convenzioni dei Poli formativi, non essendoci documentazione pubblica, si sono consultati esperti di sistema IFTS del Veneto.

“

AL POLO
FORMATIVO
INVECE, È
AFFIDATA, NELLA
PROGETTAZIONE,
LA DECLINAZIONE
DEI FABBISOGNI
PROFESSIONALI
IN FORMATIVI

”

Nelle *partnership* dei Poli formativi, le aggregazioni partenariali hanno assunto configurazioni molto differenziate sia per il numero dei partecipanti, sia per l'organizzazione e la suddivisione delle responsabilità. Per questo motivo si è suggerito ai soggetti capifila di individuare un numero ottimale di partecipanti alle reti, in grado cioè di poter garantire sia un adeguato apporto di professionalità e competenze e quindi non essere troppo esiguo, sia la gestibilità operativa ed economica e quindi non essere troppo elevato.

La *partnership* di ciascun Polo formativo IFTS – rif. accordo 25/11/04 – si articola in cinque nodi, rappresentati dai *partner* strategici: scuola, formazione professionale, università, associazioni dei datori di lavoro e imprese, centri di ricerca. Ciascun *partner* strategico garantisce la rappresentanza e il contributo di altri soggetti funzionali alla crescita del sistema formativo – produttivo e un migliore servizio all'utenza. Nella delibera già citata della giunta regionale n. 1102 del 18 marzo 2005 si sancisce il fatto che i Poli formativi sono stati realizzati sulla base di un'attribuzione di due Poli formativi per le province di Vicenza, Verona, Treviso, Padova e Venezia e di un Polo per le province di Rovigo e Belluno. Richiama i piani d'azione delle amministrazioni provinciali, nei quali, attraverso l'utilizzo degli strumenti della programmazione negoziata e gli accordi di cui alla Legge n. 662/96 art. 2, sono stati individuati i settori e le aree con particolari fabbisogni professionali e formativi, connessi all'innovazione e alla ricerca scientifica.

Il documento richiama quanto previsto dall'art. 3 dell'accordo di cui alla D.G.R. n. 1102/2005, in base al quale l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto, con nota n. 3620/F17/H51a del 18 luglio 2005, ha individuato le istituzioni scolastiche accreditate ai sensi della L.R. n. 19/2002, quali capofila dei Poli formativi per l'IFTs.

Dal documento «*Disposizioni per gli adempimenti amministrativi ed organizzativi previsti per i percorsi IFTS*» emerge che ogni Polo formalizza la propria attività attraverso un accordo di programma di rete, nel quale sono indicati almeno:

- le finalità dell'accordo;
- i soggetti partecipanti alla rete;
- l'impegno dei soggetti sottoscrittori.

Il documento sancisce che i Poli abbiano carattere stabile per tutta la programmazione 2004-2006 e realizzino annualmente due percorsi IFTS ciascuno. Per ogni Polo formativo inoltre viene individuato un istituto scolastico accreditato in qualità di *capofila*.

Il capofila risulta essere il «beneficiario del finanziamento pubblico», e ad esso spetta «la responsabilità amministrativa, gestionale e finanziaria dei percorsi IFTS realizzati dal Polo».

“

NELLE
PARTNERSHIP DEI
POLI FORMATIVI,
LE AGGREGAZIONI
PARTENARIALI
HANNO ASSUNTO
CONFIGURAZIONI
MOLTO
DIFFERENZIATE

”

Il Polo realizza un «*accordo di programma di rete*» individuando i soggetti, appartenenti alla rete, «che realizzano uno specifico percorso IFTS», sottoscrivendo per ogni corso IFTS specifiche «convenzioni tra i soggetti coinvolti» nella realizzazione specifica.

In particolare l'accordo di programma specifica:

- l'impegno irrevocabile dei sottoscrittori alla realizzazione dei progetti formativi approvati e finanziati;
- l'individuazione del soggetto capofila che assume la responsabilità della corretta realizzazione e della gestione dei finanziamenti pubblici, il quale intratterrà i rapporti giuridico-finanziari con l'Ente erogatore in proprio ed in nome e per conto dei sottoscrittori dell'accordo di programma di rete;
- l'indicazione dei soggetti disponibili a realizzare l'attività, per tutta la durata dell'accordi di programma di rete, con indicazione degli ambiti per i quali possono essere utilizzati;
- la stipula di una convenzione tra i soggetti coinvolti nella realizzazione dei singoli percorsi formativi, con l'indicazione delle parti progettuali e attività attribuite a ciascun soggetto.

L'elenco dei 12 Poli della Regione Veneto evidenzia che non tutti i centri di ricerca individuati sono collocati all'interno della stessa istituzione universitaria, nella maggior parte dei casi sotto la forma di dipartimenti o centri di ricerca appartenenti alla struttura universitaria di riferimento.

Da ultimo, ma non per importanza, nell'accordo territoriale del Veneto si evidenzia l'opportunità di:

- configurare gli scenari formativi con parametri di valenza europea (crediti, certificazione, trasparenza delle qualifiche, qualità della formazione).

Allo scopo, come relazionato da alcune persone esperte, l'USRV sta sostenendo alcune istituzioni scolastiche, uffici scolastici provinciali, enti di formazione nella partecipazione a progetti del programma Leonardo da Vinci sulle seguenti tematiche correlabili alle azioni dei Poli formativi:

- trasparenza delle qualifiche e accreditamento competenze nel settore del turismo (figura professionale del *Marketing* del turismo integrato di Verona);
- trasparenza delle qualifiche e analisi dei fabbisogni professionali e formativi nel settore calzaturiero (Polo formativo interprovinciale di Padova, Treviso, Venezia);
- trasparenza delle qualifiche e certificazione nel settore nautico (Polo dei nuovi mestieri del mare di Venezia);
- analisi dei fabbisogni formativi e relative filiere formative nel settore dei beni culturali (Polo interprovinciale Restituzione del valore economico del bene culturale);

“
L'ELENCO
DEI 12 POLI
DELLA REGIONE
VENETO
EVIDENZIA
CHE NON TUTTI
I CENTRI
DI RICERCA
INDIVIDUATI SONO
COLLOCATI
ALL'INTERNO
DELLA STESSA
ISTITUZIONE
UNIVERSITARIA
”

- utilizzo del *certificate supplement* – strumento del *framework Europass* – nella formazione superiore non universitaria (USP Venezia);
- trasparenza qualifiche, trasposizione delle unità capitalizzabili della figura professionale IFTS di Tecnico superiore *marketing*, organizzazione e commercializzazione vendite, in termini di *learning outcome* e simulazione di attribuzione di crediti ed inserimento nell'EQF (USP Venezia);
- mobilità in alternanza scuola-lavoro con utilizzo dei nuovi strumenti certificatori, azioni rivolte sia agli studenti sia ai formatori (USRV).

Sempre nel sito USRV è inoltre possibile rilevare come sia appena stata avviata un'azione formativa di ricerca azione dal titolo EUROFORM sulle tematiche sopraccitate come azione di sistema rivolta soprattutto ai formatori dei Poli formativi.

“

IN PARTICOLARE
PER L'AREA
PIEMONTESE
È SIGNIFICATIVA
L'INIZIATIVA
PILOTA DI TORINO
WIRELESS

”

ALLEGATO N. 1 – IL POLO FORMATIVO ICT-*WIRELESS*

IL PROGETTO ESECUTIVO DEL POLO FORMATIVO

La contestualizzazione

I sistemi produttivi, per vincere la sfida competitiva imposta dalla globalizzazione dei mercati, si trovano ad affrontare processi di trasformazione repentini e inevitabili, sia sul piano dell'innovazione scientifico-tecnologica ed industriale, sia sul piano della specializzazione e riqualificazione delle risorse umane, rispetto ai nuovi contesti organizzativi, gestionali, normativi, occupazionali. È un'evoluzione tumultuosa ed imprevedibile che investe sia le Regioni storicamente industrializzate del vecchio continente, come Torino ed il Piemonte, sia le Regioni che stanno cercando nel settore terziario e nei servizi le condizioni per lo sviluppo, quali la Sardegna. In particolare per l'area piemontese è significativa l'iniziativa pilota di Torino *Wireless* che, inserita nel quadro delle iniziative di Torino Internazionale, mira a dare impulso alle tecnologie dell'informazione. Con il relativo patto stipulato l'11 dicembre 2001 e sottoscritto da MIUR, Regione, provincia, comune, diverse aziende private, università, banche, è stato costituito a Torino e in Piemonte il primo distretto tecnologico italiano che ha come finalità la ricerca e lo sviluppo di imprenditorialità nel campo delle tecnologie *wireless*.

Gli scenari socio-economici risultano dunque complessi, interdipendenti e evidenziano indubbi e preoccupanti elementi di criticità, ma al tempo stesso, come tutti i contesti in forte cambiamento, opportunità di crescita che devono essere colte e sviluppate dalla società civile e dagli *stakeholder* dei sistemi produttivi.

L'ICT ed in particolare le tecnologie «wireless», in tale contesto composito e variegato, costituiscono indubbiamente un'opportunità di crescita. Hanno assunto, in quanto infrastruttura di sostegno all'innovazione, un ruolo strategico sia per i processi produttivi sia per l'internazionalizzazione dei mercati. In questo quadro ha trovato ampie e giustificate motivazioni l'avvio dell'iniziativa del Polo formativo ICT-*Wireless* Piemonte-Sardegna.

Gli assi di sviluppo del progetto

Lo sviluppo dell'ICT ed in particolare delle tecnologie *wireless* richiede tuttavia scelte integrate e lungimiranti a diversi livelli di integrazione, sussidiarietà e trasferibilità quali:

- *integrazione orizzontale*, che presume il raccordo con i laboratori di ricerca applicata esistenti *in loco* funzionali alla promozione e diffusione dell'innovazione, un forte collegamento con i lavori di ricerca universitaria e industriale, la formazione specialistica e la riqualificazione di risorse professionali;
- *integrazione verticale* tra mondo dell'impresa e della formazione. Ciò presume l'interazione costante con il tessuto produttivo, sia per coglierne fabbisogni professionali e coniugarli con quelli formativi, sia per sostenere l'avvio di nuove imprese;
- *sussidiarietà orizzontale* nei servizi di orientamento e accompagnamento all'utente. Ciò presume la messa in rete territoriale degli stessi e il superamento della frammentazione del servizio;
- *sussidiarietà verticale* attraverso protocolli di collaborazione interistituzionali e tra gli *stakeholder* del sistema imprenditoriale e di quello occupazionale territoriale. Non meno importante tuttavia risulta l'esigenza di promuovere il raccordo con analoghe istituzioni e iniziative europee e con le politiche della formazione professionale (VET) promosse in ambito comunitario;
- *trasferibilità (mainstreaming)*; ciò presume un'attenta progettazione, gestione e autovalutazione finalizzata al miglioramento del Polo formativo Piemonte-Sardegna ICT-*Wireless* al fine di consentirne la confrontabilità con altre strutture analoghe nazionali ed europee, la trasferibilità e la riproducibilità.

Gli obiettivi specifici

L'indagine preliminare sui fabbisogni di innovazione promossa dall'Unione industriale di Torino anche attraverso la consistente partecipazione delle im-

“
L'ICT ED
IN PARTICOLARE
LE TECNOLOGIE
«WIRELESS», IN
TALE CONTESTO
COMPOSITO
E VARIEGATO,
COSTITUISCONO
INDUBBIAMENTE
UN'OPPORTUNITÀ
DI CRESCITA
”

“

APPROFONDIRE
IL PROGETTO
DI STAGE
PERSONALIZZATO
QUALE
OCCASIONE DI
CONSOLIDAMENTO
E
SPERIMENTAZIONE
PRATICA DELLE
COMPETENZE
ACQUISITE

”

prese ha consentito di porre in evidenza alcuni obiettivi strategici e alcune linee d'azione funzionali al loro raggiungimento:

- favorire la cooperazione tra i sistemi della formazione in prospettiva funzionale a garantire il diritto-dovere all'apprendimento come condizione per il pieno godimento della cittadinanza attiva. Per questo il sistema IFTS viene anche assunto come catalizzatore nello sviluppo di nuove azioni formative: di *lifelong learning*, di formazione iniziale, di raccordo con la formazione universitaria. In tali ambiti il Polo partecipa anche alla definizione del sistema formativo comunitario e focalizza gli sforzi su temi quali la trasparenza dei sistemi e la garanzia della mobilità del cittadino lavoratore e/o studente in Europa, la certificazione, il sistema dei crediti, gli standard di competenze;
- declinare le figure professionali IFTS, le cui competenze tecnico-professionali sono state approvate in Conferenza unificata il 29/4/04, in profili professionali di valenza nazionale e comunitario in grado sia di promuovere il trasferimento tecnologico per l'innovazione, sia di garantire azioni di riqualificazione per evitare fenomeni di emarginazione sociale ed occupazionale;
- correlare le figure professionali degli IFTS negli esiti delle indagini OBNF sui fabbisogni formativi delle imprese, identificando, attraverso attività di accertamento presso le aziende, quelle emergenti in relazione alle esigenze di innovazione-trasferimento tecnologico e ricerca applicata delle imprese;
- approfondire il progetto di stage personalizzato quale occasione di consolidamento e sperimentazione pratica delle competenze acquisite, e reciprocamente consentire alle aziende di avvalersi dei moduli formativi presenti nei corsi IFTS;
- collegare e promuovere azioni di politica attiva del lavoro finalizzate sia al «*job placement*» sia alla valorizzazione in sede di accesso ai corsi e di riconoscimento delle competenze non formali ed informali, anche attraverso la partecipazione ad iniziative transnazionali che consentano la costruzione e la sperimentazione di nuovi strumenti nonché il confronto con altre realtà analoghe nazionali e transnazionali;
- attivare un'associazione temporanea di scopo (ATS) o consorzio con procedure che consentano il dialogo con la pluralità degli *stakeholder* e dei decisori politici;
- mettere a punto un modello di filiera formativa di valenza «*glocale*». Tale modello vuole rispondere ai criteri di qualità per la formazione che si stanno definendo a livello comunitario. L'ATS promuove inoltre un'adeguata campagna di disseminazione e valorizzazione.

Le linee di azione e le attività

Le attività sono state articolate in *work package* o pacchetti di attività (WPs), ciascuno dei quali prevede specifici *task* o compiti promossi dai Partner che intendono operare in quell'ambito:

- WP1 – Definizione del Polo tecnologico e costituzione dell'ATS;
- WP2 – Analisi dei fabbisogni e verifica delle figure professionali;
- WP3 – Progettazione del modello per l'IFTS e realizzazione del corso;
- WP4 – Raccordo con le politiche e gli indirizzi comunitari;
- WP5 – Azioni di sistema e promozione delle politiche interregionali;
- WP6 – Gestione del progetto.

Definizione del Polo tecnologico e costituzione dell'ATS (WP1)

Questo si è articolato nei seguenti due *task*:

T1. Progetto e condivisione fra i *partner* di un modello, trasferibile e riproducibile, per lo sviluppo del Polo tecnologico e formativo Piemonte-Sardegna ICT-*Wireless*, che prevede:

- Specifica delle finalità del Polo:
 - promozione dell'integrazione verticale (con il mondo del lavoro);
 - sostegno all'integrazione orizzontale (tra i sistemi della formazione);
 - analisi degli esempi forniti dai distretti tecnologici e dei patti territoriali.
- Definizione delle modalità di interazione dell'ATS con gli *stakeholder*:
 - università;
 - scuole;
 - istituti di ricerca;
 - agenzie di formazione professionale;
 - associazioni imprenditoriali/aziende;
 - associazioni sindacali.
- Specifica delle modalità di interazione (progetti nazionali, internazionali, iniziative di formazione, trasferimento tecnologico):
 - analisi delle opportunità e individuazione delle risorse.

T2. Costituzione dell'ATS tra gli attori di sistema-operativi:

- seminario di produzione;
- accordo organizzativo tra i partner.

“
LE ATTIVITÀ SONO
STATE ARTICOLATE
IN WORK
PACKAGE
O PACCHETTI
DI ATTIVITÀ
(WPs),
CIASCUNO
DEI QUALI
PREVEDE
SPECIFICI TASK
”

I prodotti delle attività promosse dai due *task* sono stati i seguenti:

- D11 – *Report*: il modello di polo tecnologico, che comprende sia l'architettura di sistema (struttura del Polo), sia l'articolazione funzionale e gestionale;
- D12 – *Report*: risultati del seminario di produzione;
- D13 – *Report*: formalizzazione della *partnership* e della rete di responsabilità.

Il primo documento focalizza l'attenzione sugli aspetti connessi alla *governance*, evidenziando anche quelli che concernono la gestione della qualità. Il secondo riporta i risultati del seminario attinente gli approfondimenti sulle attività che il partenariato deve elaborare nell'ambito delle sue articolazioni operative. Il terzo documento costituisce la relazione di accompagnamento per i documenti che formalizzano e certificano i ruoli e le responsabilità tra i vari attori all'interno del consorzio e tra il consorzio e il mondo esterno.

“

ANALISI
DEI FABBISOGNI
PROFESSIONALI
EVIDENZIABILI
SIA COME
CONSEGUENZA
DELL'INNOVAZIONE
DEI SISTEMI
PRODUTTIVI,
RIFERITA
A PRODOTTO
E PROCESSO,
SIA COME IPOTESI
DI PREVISIONE
SUI *TREND*
DI SVILUPPO
DI MEDIO E
LUNGO TERMINE

”

Analisi dei fabbisogni e verifica delle figure professionali (WP2)

Si è articolato nei seguenti *task*:

T1. Analisi dei fabbisogni professionali evidenziabili sia come conseguenza dell'innovazione dei sistemi produttivi, riferita a prodotto e processo, sia come ipotesi di previsione sui *trend* di sviluppo di medio e lungo termine:

- esame delle tendenze in atto in termini di innovazione nelle imprese;
- acquisizione degli indirizzi della ricerca applicata evidenziata dai centri di ricerca.

T2. Elaborazione delle informazioni di cui al punto precedente in termini di competenze nel sistema IFTS con riferimento alle figure ICT.

I prodotti delle attività promosse dai due *task* sono i seguenti:

1. D21 – *Report*: analisi dei fabbisogni;
2. D22 – *Report*: manuale degli standard – aggiornamento delle competenze per le 5 figure professionali ICT e specifica delle competenze di profilo;
3. D23 – *Report*: la formazione formatori.

Progetto del Modello per l'IFTS e realizzazione del corso (WP3)

Questo modulo si articola nei seguenti *task*:

T1. Definizione di un modello formativo ed organizzativo, sostenibile e ripetibile, per l'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) in un Polo tecnologico formativo, nella prospettiva della messa a regime del canale formativo:

- a) orientamento al mondo del lavoro del terziario avanzato;
- b) orientamento all'ingresso – bilancio delle competenze e modalità di riconoscimento dei crediti;
- c) progettazione del percorso (flessibile, per adulti o per giovani);
- d) pianificazione attività formative;
- e) monitoraggio e valutazione (con riferimento all'impatto con il territorio e secondo modalità coerenti con gli obiettivi del distretto) (coinvolgimento *stakeholder*);
- f) il piano della qualità;
- g) tirocini nelle imprese e nei laboratori di trasferimento tecnologico;
- h) definizione del sistema dei crediti formativi (rif. ECTS), con elaborazione della documentazione delle competenze.

T2. Definizione e realizzazione di un caso di studio IFTS.

T3. Avvio dell'attuazione del corso.

T4. *Mainstreaming* orizzontale (condivisione prodotti, contenuti e metodologie).

T5. Costruzione di una rete di reti di attuatori delle iniziative coerenti con il modello.

I prodotti delle attività promosse dai due *task* sono i seguenti:

- D31 – *Report*: specifica del modello IFTS nell'ambito di un Polo tecnologico;
- D32 – *Report*: progetto esecutivo del caso di studio (ampia documentazione).

Raccordo con le politiche e gli indirizzi comunitari (WP4)

Il modulo si articola nei seguenti *task*:

T1. Potenziamento dei modelli regionali IFTS attraverso l'adesione alle azioni comunitarie in materia di VET (*Vocational Education and Training*) e promozione del raccordo con iniziative analoghe nei Paesi coinvolti nei progetti LdV:

- il sistema dei crediti;
- la trasparenza dei titoli e delle qualifiche;
- il sistema delle qualifiche nel contesto *lifelong learning*;
- applicazione di Europass;
- CV europeo;
- *certificate supplement*.

T2. Azioni di raccordo con i progetti internazionali (ad esempio: programma LdV):

“
 POTENZIAMENTO
 DEI MODELLI
 REGIONALI IFTS
 ATTRAVERSO
 L'ADESIONE
 ALLE AZIONI
 COMUNITARIE
 IN MATERIA
 DI VET
 (VOCATIONAL
 EDUCATION
 AND TRAINING)
 ”

- la rete del partenariato internazionale per il confronto delle *best practices*;
- i risultati di alcuni progetti LdV e il raccordo con gli obiettivi del Polo tecnologico;
- avvio di nuovi progetti comunitari coerenti con le finalità del Polo tecnologico.

I prodotti delle attività promosse dai due task sono i seguenti:

- D41 – *Report*: applicazione di Europass, E-CV, sistema dei crediti, *certificates supplement*;
- D42 – *Report*: modalità di raccordo con i progetti LdV.

Azioni di sistema e promozione delle politiche interregionali (WP5)

Si articola nei seguenti *task*:

1. Sviluppo di azioni di raccordo con i laboratori di ricerca delle università (Politecnico) e degli istituti di ricerca (Istituto «M. Boella», Fondazione Torino *Wireless*, CRS4, CRENOS, ecc.):
 - individuazione delle attività di trasferimento tecnologico;
 - sviluppo del modello di tirocinio presso gli istituti di ricerca.
2. Individuazione e promozione di azioni di sistema che possano sostenere la messa a regime dell'iniziativa nel quadro di uno scenario trasferibile e ripetibile:
 - pianificazione di procedure e meccanismi di trasferimento degli allievi tra le Regioni Piemonte e Sardegna;
 - raccordo dei profili professionali con eventuali standard promossi da Enti comunitari e/o Enti proprietari (es.: Eucip/Cepis, Oracle, Microsoft, Cisco...);
 - pianificazione di raccordi stabili tra le filiere formative in termini di procedure esplicite per il trasferimento degli allievi;
 - pianificazione di azioni formative coordinate ai vari livelli della formazione: SSS, FTS, laurea primo livello, master, laurea secondo livello;
 - pianificazione di azioni formative ai vari livelli nel contesto dello scenario *lifelong learning*.
3. Sviluppo delle linee di raccordo interregionale-transnazionale a livello di azioni di sistema quale sperimentazione di soluzioni estendibili al contesto nazionale:
 - realizzazione di protocolli per lo scambio di studenti nell'ambito delle iniziative formative promosse dal Polo;
 - promozione di intese transnazionali per lo scambio di allievi nello scenario comunitario della VET;



SVILUPPO
DELLE LINEE
DI RACCORDO
INTERREGIONALE-
TRANSAZIONALE
A LIVELLO
DI AZIONI
DI SISTEMA
QUALE
SPERIMENTAZIONE
DI SOLUZIONI
ESTENDIBILI
AL CONTESTO
NAZIONALE



4. *mainstreaming* verticale sulle politiche regionali, nazionali (Ministero del Lavoro, PON).

I prodotti delle attività promosse dai due *task* sono i seguenti:

- D51 – *Report*: raccordo dell'esperienza interregionali con il contesto nazionale;
- D52 – *Report*: raccordo dell'esperienza interregionale con il contesto europeo.

Gestione del progetto (WP6)

Si articola nei seguenti *task*:

1. strutturare un sistema integrato di comunicazione in area pubblica e privata tra i *partner*:
 - sito *web*;
 - *repository documentale*;
 - *forum/chat*.
2. realizzare azioni di disseminazione, *deployment* e valorizzazione;
3. promuovere azioni di monitoraggio e valutazione.

I prodotti delle attività promosse dai due *task* sono i seguenti:

- D61 – *Report: progress* del primo anno;
- D62 – *Report*: sito *web*, archivio elettronico.

Il ruolo dell'Unione industriale nella costituzione del Focus Group (FG)

L'Unione industriale ha operato in termini di catalizzatore dell'interesse delle imprese rispetto alla figura professionale pianificando l'individuazione di due classi di aziende:

- aziende del settore ICT;
- aziende del settore manifatturiero.

La pianificazione della costruzione delle due classi di imprese si è basata su due elementi: il primo derivato direttamente dalle scelte effettuate all'origine dagli Enti istituzionali (MIUR, USR, Regione Piemonte) che hanno indicato specificatamente il settore ICT-*Wireless* come contesto rispetto al quale pianificare lo sviluppo del Polo formativo; il secondo come diretta conseguenza della dinamica dei processi di innovazione – tema centrale rispetto

“

L'UNIONE
INDUSTRIALE
HA OPERATO
IN TERMINI
DI CATALIZZATORE
DELL'INTERESSE
DELLE IMPRESE
RISPETTO
ALLA FIGURA
PROFESSIONALE
PIANIFICANDO
L'INDIVIDUAZIONE
DI DUE CLASSI
DI AZIENDE

”

alla missione del Polo formativo – processi che fondano parte del loro sviluppo sul risultato dell'applicazione delle tecnologie dell'informazione. Successivamente l'Unione industriale ha individuato, per ciascuna delle due classi, 8 aziende scelte in base al criterio di copertura di tre insiemi di imprese, definiti rispetto alla dimensione di queste ultime (piccola impresa, media impresa, grande impresa).

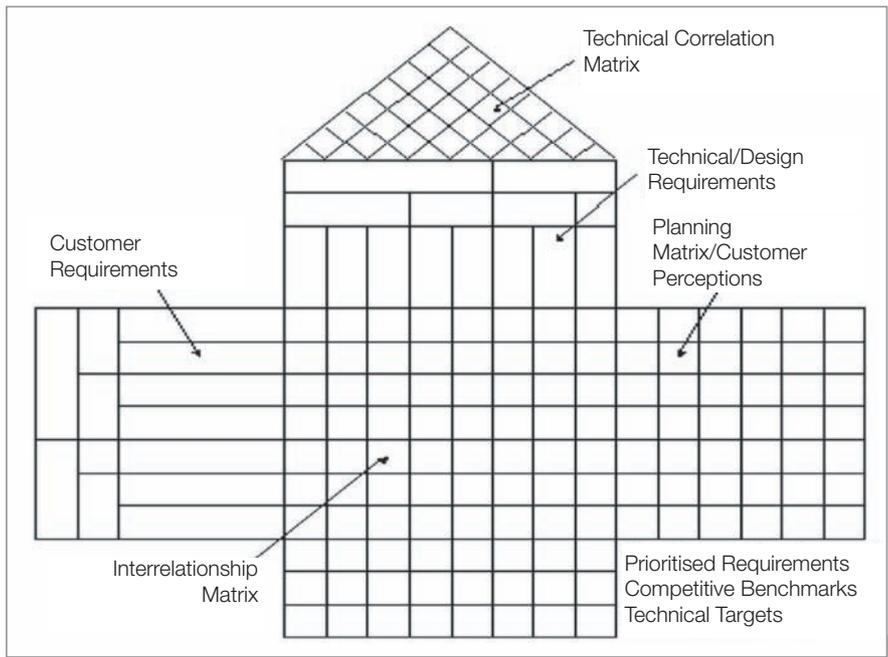
Il *focus group* così composto ha avviato le proprie attività identificando i documenti utili alla selezione degli strumenti e delle metodologie necessarie per elaborare l'analisi dei fabbisogni rispetto al profilo professionale coerente con gli obiettivi del Polo formativo.

Il *focus group* ha inoltre deciso di avvalersi di metodologie e strumenti in grado di tracciare completamente il processo che porta alla pianificazione della nuova figura professionale, avvalendosi anche di soluzioni che potessero esprimere, a complemento delle analisi e delle elaborazioni qualitative, ulteriori parametri quantitativi tali da garantire maggiore oggettività ai risultati ottenuti. In linea con tali considerazioni è stato individuato il *Quality Function Deployment* (QFD), metodologia ampiamente applicata in molteplici ambiti connessi alla gestione di imprese e di istituzioni, come strumento utile a sviluppare le attività di analisi dei fabbisogni e di progettazione della figura professionale.

“

IN LINEA CON TALI
CONSIDERAZIONI
È STATO
INDIVIDUATO
IL *QUALITY
FUNCTION
DEPLOYMENT*
(QFD),
METODOLOGIA
AMPIAMENTE
APPLICATA
IN MOLTEPLICI
AMBITI

”



L'applicazione della casa della qualità all'analisi dei fabbisogni

La casa della qualità è stata utilizzata allo scopo di analizzare la relazione tra i requisiti di innovazione (*Customer Requirements*) espressi dai «clienti» rappresentati dalle imprese componenti del *focus group* e le caratteristiche della FP da elaborare rappresentata dalle competenze (*technical requirements*) che questa dovrebbe esprimere per sostenere le dinamiche di sviluppo sottese alle esigenze di innovazione dell'impresa.

A completamento dell'analisi, utilizzando la stessa infrastruttura di elaborazione, è stato proposto il confronto con i *benchmark* rappresentati dalle attuali cinque FP approvate dalla Conferenza Stato-Regioni. Nell'area «*perception*» della casa della qualità viene infatti riportata la misura dell'adeguatezza di tali figure rispetto all'articolazione dei requisiti di innovazione. Il confronto con le attese espresse dal campione rappresentativo delle imprese (FG) permette di elaborare oggettivamente la distanza tra la FP tracciata con l'analisi dei fabbisogni e ciascuna delle FP. Una volta individuata la FP istituzionale che esprime le caratteristiche più vicine alla FP da costruire, quella stessa sarà assunta come riferimento. Rispetto ad essa, inoltre, in una fase successiva, si intende proseguire alla elaborazione di indicazioni per procedere, nell'ambito delle commissioni istituzionali preposte, all'aggiornamento dello standard di competenze approvato in sede di Conferenza.

Viene ora descritta l'applicazione della casa della qualità all'analisi dei fabbisogni rispetto alla FP.

Il primo passo sviluppato nell'ambito del FG ha portato all'individuazione dei *requisiti di innovazione*, strutturati secondo una prima classificazione che definisce le due categorie di *prodotto* e *processo*. Queste ultime sono state ulteriormente esplose nelle *aree funzionali* che caratterizzano l'impresa e le *macroproprietà* caratteristiche del prodotto, rispetto alle quali sono stati ulteriormente classificati i *requisiti di dettaglio*.

La colonna denominata «*priorità*» permette di assegnare un peso a ciascuno dei requisiti, al fine di esprimere la rilevanza che ciascuno di essi di essi assume nel contesto della realtà e degli obiettivi della singola impresa

ALLEGATO N. 2 – COSTITUZIONE POLI FORMATIVI IFTS IN VENETO

Si riportano alcuni punti rilevanti del piano d'azione per la costituzione di Poli formativi per l'IFTS in provincia di Venezia, facendo riferimento agli impegni assunti con Delibera di giunta n. 2005/00136 allo scopo di esemplificare prassi possibili.

[...*omissis*...]

Il Piano d'Azione per la costituzione dei Poli formativi per l'IFTS si articola in otto paragrafi relativi ciascuno agli impegni indicati dall'accordo citato per le province all'art. 3.

“

UNA VOLTA
INDIVIDUATA LA
FP ISTITUZIONALE
CHE ESPRIME LE
CARATTERISTICHE
PIÙ VICINE
ALLA FP
DA COSTRUIRE,
QUELLA STESSA
SARÀ ASSUNTA
COME
RIFERIMENTO

”

1. I comparti

I comparti sono scelti dall'amministrazione provinciale di Venezia, in coerenza con le indicazioni fornite dal tavolo territoriale e con i risultati dell'analisi sullo scenario socio-economico, che tiene conto dei:

- dati nazionali;
- dati regionali e provinciali.

2. La scelta dei comparti

Tale analisi è stata completata dall'attività di concertazione del tavolo territoriale che ha condiviso le seguenti conclusioni metodologiche:

1. essere oggetto di una convinta, condivisa e responsabile scelta da parte di tutti i soggetti del «tavolo territoriale» (università, centro di ricerca, MIUR/USP, associazioni imprenditoriali, organismi di istruzione e di formazione professionale, organizzazioni di categoria) che realizzi una interazione ottimale;
2. avere come base un'accurata e sistematica valutazione statistica e demografica delle risorse territoriali e delle tendenze economico-sociali;
3. contare su una programmazione basata non solo su una corretta predefinitone dei fabbisogni, ma anche sull'accordo-impegno degli attori territoriali, lungo tutto il processo di sviluppo triennale *in itinere*, così come *ex post*;
4. consentire la trasferibilità metodologica della programmazione negoziata IFTS ad altre filiere formative;
5. rendere le scelte adottate nell'ambito dell'IFTS inseribili in un ambito formativo pubblico e privato di sicuro riferimento;
6. rappresentare sempre più una scelta di settori che non può riferirsi *tout court* ai comparti ATECO, ma deve prevedere lo sviluppo di produzioni-servizi di nicchia. Sviluppare un'economia di nicchia significa selezionare le produzioni-servizi ad alto valore aggiunto e inserirle in una struttura relazionale di tipo sistemico. Questi sono infatti considerati i due punti di forza rispetto alle sfide imposte dalla globalizzazione dei mercati.

3. Le figure professionali

Ciascun Polo IFTS indicherà, in una relazione definita – *Report* sui fabbisogni formativi e professionali del Polo IFTS «denominazione» – quei fabbisogni che hanno determinato la scelta delle figure professionali.

Il *Report* potrà far riferimento e implementarsi con ulteriori documenti redatti da altri Poli formativi a livello provinciale, regionale, interregionale e comunitario.

La relazione sui fabbisogni professionali e formativi verrà stilata su modello provinciale-regionale e dovrà contenere:

“

I COMPARTI SONO
SCELTI DALLA
AMMINISTRAZIONE
PROVINCIALE
DI VENEZIA,
IN COERENZA
CON LE
INDICAZIONI
FORNITE
DAL TAVOLO
TERRITORIALE

”

- i *trend* di sviluppo socio-economico del comparto elaborati a partire da dati reperibili in banche dati istituzionali (Eurostat, ISTAT, ecc.);
- la sintesi relativa ai fabbisogni formativi e professionali relativi alle figure professionali del comparto (emergente da interviste-questionari rivolti ad *opinion leader* – almeno 2 della formazione, 2 *partner* sociali 2 del mondo del lavoro) le cui esperienze professionali risultino significative per il settore di riferimento. Le interviste-questionari conterranno *item* sulle seguenti problematiche:
 - aspetti strutturali delle attività imprenditoriali del comparto scelte come campione di analisi (dieci domande in riferimento alla tipologia e alle caratteristiche dell'azienda in esame: la forma giuridica, il segmento di mercato d'interesse, i volumi produttivi, le innovazioni tecnologiche adottate, la distribuzione delle risorse umane, la crescita occupazionale);
 - strategie adottate dall'impresa: le principali strategie competitive adottate dall'azienda, i fattori in grado d'influenzare il livello di competitività, gli elementi di difficoltà;
 - innovazione tecnologica: le innovazioni tecnologiche adottate e l'impatto determinante rispetto alle risorse professionali e al ciclo produttivo;
 - la declinazione delle professioni e delle competenze per le imprese: le professioni presenti in azienda, quelle da sviluppare, gli ambiti di competenza presenti e da sviluppare;
 - le professioni e il sistema educativo formativo: quali professioni trovano offerte formative adeguate a livello territoriale, quali sono i principali ostacoli allo sviluppo della formazione e gli eventuali suggerimenti;
 - la formazione del personale e fabbisogni formativi: le attività formative svolte in azienda in relazione agli argomenti e alla tipologia, l'utilità di attivare attività di formazione in azienda e se sì su quali temi, le tipologie di formazione ritenute più idonee per un lavoratore;
 - la contestualizzazione delle esigenze professionali del territorio – distretto, provincia – realizzata dall'esame dei dati rilevabili anche attraverso i centri per l'impiego;
 - le proposte evolutive relative ai fabbisogni professionali e formativi determinate dall'innovazione tecnologica e frutto dell'elaborazione comune da parte del centro di ricerca, dell'università nonché dei partner sociali e della formazione.

I *Report* prodotti dai Poli potranno confluire in un'unica pubblicazione provinciale.

4. I profili professionali

Declinati dalle figure professionali, i profili professionali oggetto di ciascun corso IFTS dovranno contenere:

“

I *REPORT*
PRODOTTI DAI
POLI POTRANNO
CONFLUIRE
IN UN'UNICA
PUBBLICAZIONE
PROVINCIALE

”

“

LA CABINA
DI REGIA, SENTITO
IL TAVOLO
TERRITORIALE,
REDIGERÀ
ANNUALMENTE
IL PIANO D'AZIONE
PROVINCIALE
DA SOTTOPORRE
ALL'APPROVAZIONE
DEL COMITATO
REGIONALE
PER GLI IFTS

”

- la figura professionale di riferimento:
 - le attività fondamentali che la rendono riconoscibile;
 - le eventuali attività aggiuntive, specifiche del profilo professionale;
 - le unità capitalizzabili previste per la figura professionale;
 - le eventuali unità capitalizzabili aggiuntive e specifiche del profilo professionale;
 - le competenze in esito del profilo professionale (il soggetto è in grado di);
 - i contenuti (il soggetto deve sapere come);
 - i descrittori (il soggetto deve dimostrare di) e gli indicatori;
- l'indicazione del *target* di destinatari-utenti;
- il percorso formativo completo:
 - le unità formative previste nell'ambito del corso stesso;
 - il quadro sinottico delle corrispondenze fra unità capitalizzabili e unità formative;
- l'eventuale utilizzo di un *software* idoneo a supporto dei singoli gruppi di progetto nella stesura formalmente corretta del progetto relativo a ciascun profilo;
- le modalità per la certificazione, coerenti con quanto previsto dalla Regione Veneto in attuazione degli accordi 2 marzo 2002 e 14 settembre 2002 e, al tempo stesso, in grado di utilizzare il *certificate supplement* (documento previsto dal *Framework Europass*, entrato in vigore dal 1° gennaio 2005);
- il *budget* di previsione.

5. Le reti, i contatti, le azioni

L'Amministrazione provinciale di Venezia intende attivare una «cabina di regia» ed un tavolo territoriale di concertazione finalizzato all'offerta formativa IFTS che si intende realizzare nel territorio.

La cabina di regia provinciale per la formazione integrata sarà costituita da rappresentanti degli assessorati provinciali – dell'Ufficio scolastico provinciale – dell'università – della CCIAA e sarà presieduta dall'Assessore al lavoro della provincia di Venezia (vd. rif. D.G.P. n. 2005/00136).

Il tavolo territoriale provinciale sarà costituito dai rappresentanti delle parti sociali dei datori di lavoro e dei lavoratori, da un rappresentante della formazione professionale pubblica e da uno di quella privata, un rappresentante dell'università e dei centri di ricerca.

La cabina di regia, sentito il tavolo territoriale, redigerà annualmente il piano d'azione provinciale da sottoporre all'approvazione del comitato regionale per gli IFTS.

La cabina di regia promuoverà inoltre azioni di consultazione-informazione, con cadenza almeno annuale rivolte a:

- parti sociali e imprese;
- istituti superiori pubblici e paritari;
- organismi di formazione pubblici e privati.

La cabina di regia stabilirà le modalità e tempi per incontri con le università e i centri di ricerca, finalizzati alla raccolta di proposte per l'incremento, il potenziamento, il trasferimento tecnologico e la ricerca applicata, nonché le modalità di attribuzione dei crediti, coerenti con le più recenti indicazioni comunitarie (applicazione *European Credits Vocational Educational Training*). La cabina di regia potrà realizzare momenti di diffusione ed informazione per la sensibilizzazione sia del mondo imprenditoriale che della cittadinanza.

6. I Poli formativi per l'IFTS contribuiranno al consolidamento di tale filiera formativa garantendole flessibilità e stabilità attraverso un processo evolutivo da «*partnership* di progetto» a «*partnership* strategiche».

Ciascun Polo:

- attiverà una rete *ad hoc* a cinque nodi, rappresentati dai partner strategici: scuola, formazione professionale, università, associazioni dei datori di lavoro e imprese, centri di ricerca. Ciascun *partner* dovrà essere in grado di garantire la rappresentanza e il contributo di altri soggetti funzionali alla crescita del sistema formativo – produttivo e un migliore servizio all'utenza. Ciascun Polo avrà come capofila un istituto superiore accreditato, scelto dall'Ufficio scolastico regionale per il Veneto. Si ritiene opportuno che, almeno nella prima fase di avvio, a ciascun *partner* strategico possa corrispondere da un minimo di tre ad un massimo di cinque soggetti (ad esclusione dell'università e del centro di ricerca che possono essere unici);
- elaborerà, nel corso del primo anno di attività, un proprio protocollo interno per le procedure attuate fra i *partner*, in relazione alle rispettive competenze, alla gestione organizzativa, operativa e contabile;
- presenterà annualmente il *budget* di previsione, all'interno del quale saranno segnalati anche altri eventuali finanziamenti e le relative fonti (es. applicazione 662);
- fornirà, alla cabina di regia e secondo le indicazioni da questa definite, un piano annuale di sviluppo, in sinergia con gli altri *partner*, delle azioni trasversali di orientamento e accompagnamento, monitoraggio e valutazione esterna (*assessment*), organizzazione degli stage accreditamento delle competenze informali e non formali.

7. Le imprese o le associazioni di imprese rappresentative del mondo del lavoro che operano nell'ambito dei Poli formativi per la realizzazione dei progetti, con la loro partecipazione, rappresentano un elemento qualificante e innovativo dell'IFTS.

Le associazioni di categoria rappresenteranno le imprese all'interno di ciascun Polo e verranno scelte dalla cabina di regia:

- in base al parametro delle maggior rappresentatività, così come evidenziato nel comitato provinciale INPS e alla CCIAA;
- in base alla tipologia della figura professionale prevalente;
- qualora si presentassero particolari possibilità di mercato e/o di tipologie produttive innovative o si rendesse utile l'ampliamento delle forme di partecipazione, la cabina di regia potrà coinvolgere, nella definizione degli indirizzi, anche soggetti altri da quelli sopra descritti.

8. Le strutture universitarie renderanno disponibili le competenze dei propri dipartimenti nelle diverse fasi progettuali, formative, valutative, e al tempo stesso favoriranno l'individuazione delle particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca anche attraverso la segnalazione dei centri di ricerca collegabili ai comparti di riferimento.

L'aspetto innovativo è rappresentato dal ruolo che questi ultimi possono assumere: «fucina di linguaggi», in quanto luogo del raccordo e del possibile confronto tra ricerca e impresa. Le università e i centri di ricerca contribuiscono in modo significativo a rafforzare i legami con i mercati del lavoro, nelle diverse aree locali, in una dimensione proattiva, volta a realizzare una costante interazione ed integrazione tra le sedi e strutture impegnate nelle innovazioni e nella ricerca scientifica e tecnologica ed il tessuto produttivo caratterizzato soprattutto da PMI, al fine di favorire anche il riposizionamento strategico del *made in Italy*.

9. Gli enti di formazione professionale assumeranno un ruolo rilevante, non solo per il loro apporto alla qualificazione professionale degli addetti nei sistemi produttivi, ma anche per lo sviluppo integrato del sistema formativo nel suo complesso, come delineato dalla Legge n. 53/03. La partecipazione a ciascun Polo formativo degli Enti di formazione professionale sarà opportunamente regolamentata, al fine di consentirne il loro migliore contributo, secondo la seguente procedura:

- costruzione di un questionario d'interesse, rispetto ai comparti, costruito da parte della cabina di regia, sentito anche il tavolo territoriale;
- diffusione del questionario agli Enti di formazione;
- elaborazione da parte della cabina di regia di una graduatoria tra gli organismi maggiormente qualificati per ciascun comparto;
- individuazione da parte della cabina di regia, degli Enti che maggiormente possono contribuire, per le loro competenze, allo sviluppo del Polo e all'avvio di azioni funzionali alla crescita del sistema formativo nel suo complesso.

“

LE STRUTTURE
UNIVERSITARIE
RENDERANNO
DISPONIBILI
LE COMPETENZE
DEI PROPRI
DIPARTIMENTI
NELLE DIVERSE
FASI
PROGETTUALI,
FORMATIVE,
VALUTATIVE

”

I Poli formativi in Lombardia

di ROBERTO ALBONETTI¹

PRESENTAZIONE

I profondi mutamenti in atto nel contesto economico europeo e globale e le conseguenti istanze di innovazione che si impongono al nostro Paese confermano la centralità del tema dello sviluppo del capitale umano per il rafforzamento della competitività dei sistemi locali, prima che del sistema Paese nel suo complesso, enfatizzando l'urgenza di modernizzare le politiche formative sino ad oggi adottate dalle istituzioni pubbliche.

L'approccio che come Direzione istruzione formazione lavoro della Regione Lombardia intendiamo perseguire nell'implementazione del nostro sistema di intervento, presenta caratteristiche di innovatività importanti, confermate dall'esperienza internazionale e dal recente dibattito scientifico e culturale sui temi delle politiche di sviluppo, competitività e occupazione.

L'INNOVAZIONE

Nell'ultimo decennio l'Europa ha perso terreno in termini di competitività e tutti concordano nell'individuare tra le maggiori cause di tale tendenza negativa le debolezze strutturali delle economie nazionali sul fronte della ricerca e dell'innovazione.

Anche a livello territoriale, è ormai convinzione diffusa che il tessuto produttivo locale dovrà confrontarsi con scenari che imporranno forti accelerazioni dei processi innovativi. Assume perciò valenza strategica operare per un rafforzamento delle connessioni tra i centri della conoscenza ed il sistema produttivo regionale.

L'innovazione ha perso il carattere di eccezionalità ed è diventata condizione ordinaria di sopravvivenza dell'impresa sul mercato. Si tratta di

“

ASSUME PERCIÒ
VALENZA
STRATEGICA
OPERARE PER UN
RAFFORZAMENTO
DELLE
CONNESSIONI TRA
I CENTRI DELLA
CONOSCENZA
ED IL SISTEMA
PRODUTTIVO
REGIONALE

”

1. Direttore generale istruzione, formazione e lavoro della Regione Lombardia.

innovazione tecnologica, ma non solo: è anche necessariamente innovazione organizzativa dell'impresa e del sistema territoriale nel suo complesso. L'innovazione deve inoltre essere considerata rispetto al contesto locale: essa non è quindi sempre sinonimo di *high tech*, ma può anche nascere, a seconda dei casi, dalla combinazione di tecnologie intermedie o da un vantaggio concorrenziale procurato da fattori di *marketing* o di razionalizzazione della gestione, o infine da un nuovo utilizzo di tecnologie esistenti.

È chiaro che gli obiettivi di miglioramento del contesto imprenditoriale in termini di competitività e di innovatività sono affidati in larga misura all'innalzamento degli *skill* e che la variabile strategica è, in questo contesto, il valore del capitale umano in termini di conoscenze e di competenze professionali «alte».

È altrettanto chiaro che non è pensabile il raggiungimento di tale obiettivo se non attraverso l'elaborazione di strategie di implementazione del capitale umano che siano frutto di sinergie che coinvolgano tutti gli attori del sistema territoriale, istituzionali, economici, sociali.

Si tratta dunque di individuare soluzioni operative per la concreta realizzazione sul territorio di modelli di integrazione che coinvolgano tutti gli attori, che facciano convergere in un'unica strategia l'azione di ciascuno, che permettano di non disperdere energie essenziali e che garantiscano quel decisivo valore aggiunto che solo l'integrazione può dare, coniugando in una unica visione politiche formative, politiche sociali e del lavoro e politiche di sostegno ai processi economici ed industriali.

LA RETE TERRITORIALE DEGLI ATTORI

Il secondo elemento innovativo è rappresentato dal riconoscimento della dimensione territoriale di intervento, in quanto ambito privilegiato per la definizione di politiche virtuose che sappiano portare a fattore comune tutte le risorse presenti sul territorio ai fini di promuovere livelli generali di *skill* e di competenze professionali in grado di sostenere strategie di competizione basate sulla qualità e sulla innovazione.

Ciò comporta la necessità di dotarsi di una flessibilità del modello di intervento che, tenendo conto delle specificità locali dell'area in cui si interviene, privilegi l'approccio *bottom up* nella definizione dei progetti di sviluppo in contrapposizione con l'impostazione tradizionale delle politiche *top down*. In questo contesto, diviene fondamentale formare una capacità progettuale specifica, in grado di adeguare il modello di *policy* alle caratteristiche economiche e sociali peculiari del sistema locale oggetto di intervento.

La promozione di una offerta integrata di servizi riconducibili all'economia della conoscenza (formazione, ricerca, trasferimento dei risultati di ricerca ed innovazione), necessari alla dinamica di sviluppo dei sistemi produttivi

“

LA VARIABILE STRATEGICA È, IN QUESTO CONTESTO, IL VALORE DEL CAPITALE UMANO IN TERMINI DI CONOSCENZE E DI COMPETENZE PROFESSIONALI «ALTE»

”

locali viene assunta come chiave di volta di un nuovo rapporto tra impresa e «ambito locale», laddove quest'ultimo è appunto definito come quel «sistema di soggetti collettivi» in grado di svolgere un ruolo essenziale per lo sviluppo dei sistemi e delle economie locali.

In questo scenario, la pluralità di attori locali capaci di farsi promotori di iniziative e di modelli di sviluppo è una dotazione del sistema territoriale che viene considerata in questo programma di attività come un vantaggio competitivo essenziale.

In relazione alle sfide emergenti e facendo seguito ai positivi risultati raggiunti dalla prima fase sperimentale dei progetti Campus nell'area della formazione tecnica superiore, si impone ora la massima attenzione alle condizioni ed alle modalità con cui si intraprende l'attuale fase di consolidamento di questo ampio ed articolato sistema di intervento.

Questo contributo intende, perciò, presentare l'approccio distintivo della Regione Lombardia per la promozione e la *governance* di diversi modelli organizzativi di Polo formativo che siano in grado di sviluppare un'offerta formativa ampia e diversificata a supporto dei processi di innovazione e crescita del nostro sistema sociale ed economico.

“

LA REGIONE
LOMBARDIA
HA CONTRIBUITO,
SIN DAL SUO
CONCEPIMENTO,
AL PROCESSO
DI RIFORMA
DEL SISTEMA
EDUCATIVO
ITALIANO

”

IL POLO FORMATIVO NEL SISTEMA EDUCATIVO LOMBARDO

La conclusione del processo legislativo nazionale della riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, che è stata raggiunta con la promulgazione del decreto legislativo sul secondo ciclo e con le indicazioni nazionali per i licei, ha rappresentato un primo risultato fondamentale che deve essere completato dalle Regioni con un riordino del sistema di «istruzione e formazione professionale».

La Regione Lombardia ha contribuito, sin dal suo concepimento, al processo di riforma del sistema educativo italiano per la creazione, accanto a licei, di un sistema dell'istruzione e formazione professionale che fosse nei fatti, oltre che nelle intenzioni, di pari dignità, poiché lo sviluppo di un canale di istruzione e formazione professionale di alta qualità è condizione imprescindibile per un forte rilancio dell'istruzione e formazione tecnica e professionale, a sua volta necessaria per uno sviluppo del capitale umano che sia contemporaneamente crescita integrale della persona e sviluppo di competenze spendibili nel mondo del lavoro.

Fin dal 2002 abbiamo perciò iniziato un percorso di sperimentazione dei percorsi triennali e di quarto anno sul nostro territorio che ha ormai raggiunto una maturità tale da coinvolgere più di 30.000 allievi e vede crescere in modo esponenziale la domanda di partecipazione.

A partire da questa importante esperienza si sta ora delineando un modello originale di «istruzione e formazione professionale», caratterizzato da percorsi di qualifica e di diploma nell'ambito del nuovo diritto-dove-

re, fortemente rinnovati sul piano pedagogico, didattico e culturale, adeguati alle nuove sfide della società della conoscenza ed ai bisogni del contesto territoriale.

È quindi in corso di elaborazione una riforma organica indirizzata a dare un quadro certo di riferimento al sistema educativo regionale e, in particolare, al segmento dell'istruzione e formazione professionale sul quale le Regioni esercitano potestà legislativa esclusiva, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti dallo Stato.

La sfida che abbiamo di fronte è quella di riconfigurare l'offerta formativa per costituire un sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale che sia nei fatti un percorso qualitativamente e quantitativamente equiparabile al sistema dei licei.

Tale sfida coinvolge le migliori tradizioni delle nostre istituzioni scolastiche e formative, al fine di costruire e consolidare un sistema unitario di istituti dell'istruzione e della formazione professionale, ben integrati con il territorio e le imprese, che rilascino qualifiche e diplomi secondari e superiori di prestigio, un sistema che sia riconosciuto dalle istituzioni scolastiche e formative, dagli allievi e le loro famiglie e dal tessuto produttivo della regione come una opportunità di crescita personale e professionale di qualità.

La riforma del sistema educativo della Lombardia prospetta una ridefinizione organica dell'intero «sistema educativo di istruzione e formazione» regionale. La terminologia e la prospettiva condividono quelle della Legge n. 53/03, e disegnano un sistema fortemente unitario, al suo interno articolato nei due sottosistemi dell'«istruzione» liceale e dell'«istruzione e formazione professionale».

Il segmento dell'istruzione e formazione professionale rappresenta la novità più rilevante del nuovo «sistema educativo» regionale: esso ricomprende organicamente, da un lato, l'intera gamma degli interventi e delle attività della formazione professionale tradizionale (da quella iniziale, alla continua e permanente), dall'altro tutti i percorsi di istruzione a carattere tecnico e professionale, che permettono, oltre ad una adeguata preparazione culturale, anche un immediato inserimento nel mondo del lavoro.

Il sistema regionale di IFP trova sviluppo nelle indicazioni regionali per i piani personalizzati di studio, e si articola in:

1. percorsi e titoli di studio per il DDIF, prosecuzione in formazione tecnica superiore:
 - percorsi in diritto dovere di istruzione e formazione con il rilascio di qualifica al terzo anno e diploma al quarto;
 - prosecuzione con percorsi di istruzione e formazione tecnica professionale (di uno, due o tre anni) per il raggiungimento del diploma professionale di tecnico superiore;
2. percorsi di formazione continua e permanente per adulti:

“

LA RIFORMA
DEL SISTEMA
EDUCATIVO DELLA
LOMBARDIA
PROSPETTA
UNA
RIDEFINIZIONE
ORGANICA
DELL'INTERO
«SISTEMA
EDUCATIVO
DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE»
REGIONALE

”

- percorsi rivolti agli adulti di formazione continua e permanente, per l'aggiornamento e lo sviluppo professionale;
- percorsi regolamentati per l'abilitazione o l'idoneità professionale.

Si viene così a delineare un'offerta formativa unitaria, graduale, continua e nel contempo flessibile.

Si tratta di una logica di filiera, che disegna una «linea verticale» di percorsi e titoli progressivi, che non esclude tuttavia la possibilità di giungere ai titoli superiori anche attraverso percorsi (e modalità) diversi, non necessariamente lineari.

In tale contesto possono trovare piena valorizzazione e collocazione le diverse specificità e tradizioni dell'offerta formativa sia dell'istruzione, professionale e tecnica, sia della formazione professionale. L'articolazione dei percorsi (e la loro progettazione), in una logica di apertura e prosecuzione sia verticale (verso la formazione terziaria) che orizzontale (passaggi da e verso il sistema dei licei ed all'università), permette da un lato una maggiore diversificazione dell'offerta formativa in rapporto alle specifiche esigenze del territorio e dell'utenza, e, dall'altro, la possibilità di individuare nuove soluzioni relativamente al fabbisogno crescente di figure di tecnici di alto livello espresse dalle evoluzioni del mondo del lavoro, con percorsi unitari e lineari almeno quinquennali.

I Poli formativi rappresentano una forma originale e innovativa di offerta nel sistema educativo, in essi trova posto l'intera filiera formativa che parte dal secondo ciclo per arrivare a quel segmento di formazione superiore professionale non professionalizzante che solo può dare una prospettiva di sviluppo di competenze di alto livello agli allievi e rendere veramente di pari dignità i percorsi del canale liceale e di istruzione e formazione professionale.

I Poli formativi rappresentano, in forma stabile, integrata e riconosciuta dal sistema produttivo, il luogo capace di comprendere ed integrare, tutta l'ampia gamma di tipologia di servizi formativi previsti nel sistema educativo lombardo: dalla formazione iniziale a quella superiore, fino a quella permanente e continua.

Offrendo un'ampia offerta di percorsi di secondo ciclo i Poli formativi favoriscono la personalizzazione dei percorsi e i passaggi tra di essi, poiché possono più facilmente, sia dal punto di vista culturale che organizzativo e logistico, non solo assicurare la possibilità di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale e viceversa, ma anche assistere tali transizioni, con relativo, graduale inserimento nella realtà formativa di arrivo.

In questo modo si concretizza il principio della centralità dell'allievo attraverso un orientamento continuo e facilitandone i passaggi tra i diversi percorsi; creando sinergie tra i diversi percorsi e la possibilità di aprire i singoli gruppi classi per creare gruppi di livello o di interesse trasversali ai percorsi.

“

SI VIENE COSÌ
A DELINEARE
UN'OFFERTA
FORMATIVA
UNITARIA,
GRADUALE,
CONTINUA
E NEL CONTEMPO
FLESSIBILE

”

Si sviluppano inoltre organicamente i percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale, prevedendo la possibilità per i giovani di completare la preparazione attraverso percorsi di formazione superiore professionalizzate non accademica stabili e strutturati, rispondenti alle principali esigenze di innovazione e sviluppo del sistema produttivo provinciale. Si riconcilia la domanda di professionalità delle imprese con il bisogno di conoscenza e cultura dei giovani attraverso un'offerta formativa finalizzata allo sviluppo integrato delle dimensioni dal sapere e del sapere fare per lo sviluppo di competenze forti, che permettano ai giovani di diventare persone capaci di un reale esercizio di libertà e autonomia e di crescita culturale, professionale e sociale per tutto l'arco della vita. Si promuovono la partecipazione e l'iniziativa di tutti i soggetti sociali (famiglie, scuole e agenzie formative, parti sociali, associazioni, imprese, autonomie locali) all'interno del sistema, allo scopo di articolare e arricchire l'offerta formativa, secondo il principio della sussidiarietà, garantito da un modello di funzionamento ben strutturato e governato.

I Poli formativi possono più facilmente, inoltre, contribuire alla definizione e alla messa in opera delle metodologie e degli strumenti operativi per il riconoscimento dei crediti formativi e per la certificazione delle competenze.

Non da ultimo, la promozione delle attività finalizzate all'innovazione, alla ricerca e al trasferimento tecnologico, al monitoraggio dei fabbisogni formativi del sistema produttivo, in uno stretto rapporto tra istruzione, formazione e lavoro, rilanciano la promozione della professionalità docente, in una logica che vede la formazione e lo sviluppo del capitale umano come motore dello sviluppo e anticipatore dell'innovazione.

È quindi nei Poli formativi che il sistema educativo trova visibile e concreta l'unità articolata del complesso del sistema educativo ed essi rappresentano la sua espressione più favorevole per l'attuazione dei più avanzati principi che lo animano, quali la personalizzazione e la flessibilità dei percorsi, l'unitarietà e la gradualità dell'apprendimento, la centralità della persona e la sua crescita professionale ed educativa.

L'ESPERIENZA LOMBARDA

I risultati delle più recenti ricerche comunitarie sui rapporti tra istruzione e formazione professionale e istruzione superiore indicano la necessità di promuovere nuovi modelli fondati su una più stretta relazione tra istituzioni formative, mondo del lavoro e sistema territoriale per raggiungere, entro il 2010, gli obiettivi fissati per l'Unione Europea dal Consiglio di Lisbona del 2000 per lo sviluppo di una economia dinamica fondata sulla conoscenza. In tale quadro, anche in Lombardia si sono avviate esperienze significative tendenti a rispondere alle crescenti domande di qualificazione tecnica e pro-

“

SI RICONCILIA
LA DOMANDA DI
PROFESSIONALITÀ
DELLE IMPRESE
CON IL BISOGNO
DI CONOSCENZA
E CULTURA
DEI GIOVANI

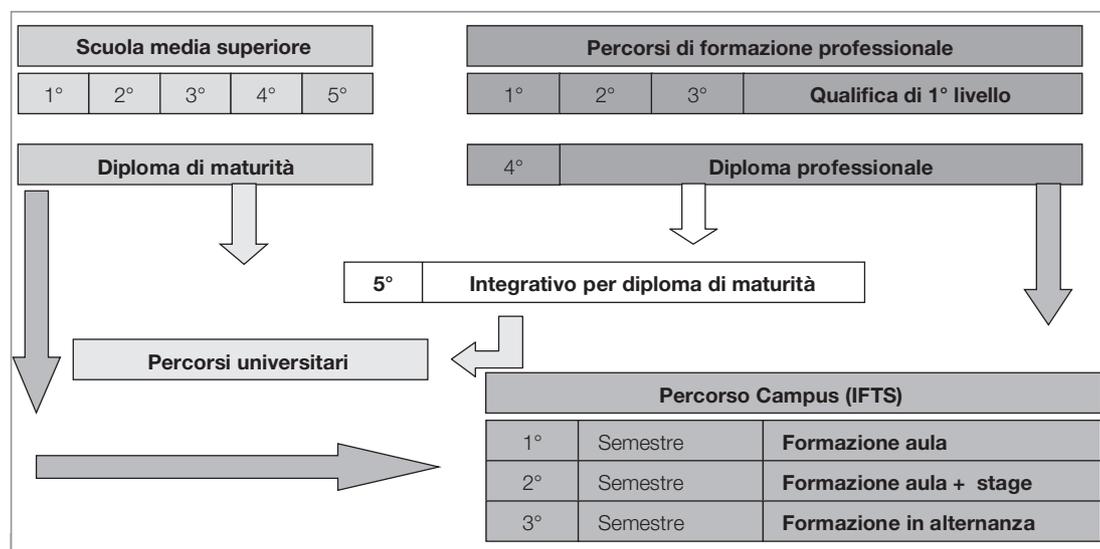
”

fessionale manifestate dalle imprese e rispetto al passato la filiera formativa regionale ha integrato nuove opportunità di offerta prima inesistenti ed ha visto nascere la sperimentazione di diverse specifiche tipologie formative.

L'intesa Regione Lombardia – Ufficio scolastico regionale

Il *Campus dell'istruzione e della formazione professionale* nasce dall'intesa tra Regione Lombardia e Ufficio scolastico regionale della Lombardia e prevede il coinvolgimento di istituti tecnici, università, Enti di formazione e aziende². L'intesa ha lo scopo di offrire «percorsi completi», senza limitarsi ai percorsi quadriennali o agli IFTS, ma ampliando le possibilità di collegamento strutturale dei suddetti percorsi formativi in modo da individuare ed accrescere competenze spendibili dal capitale umano nel mercato del lavoro e della ricerca. L'obiettivo è quello di offrire percorsi di istruzione e formazione professionale che prevedano diversi livelli di qualifica e di diploma, fino all'istruzione e formazione tecnica superiore, che possano fornire competenze forti orientate al fare e a rispondere alla domanda di professionalità delle imprese.

L'elemento di novità nasce dal secondo canale di istruzione e formazione, favorendo il raccordo tra il sistema liceale e quello di istruzione e formazione professionale che in questo modo può costituirsi come filiera formativa organica, parallela e complementare al sistema di istruzione. Si intende creare pari dignità, intesa come opportunità educativa, tra sistema dei licei e il sistema di istruzione e formazione professionale permettendo ai gio-



2. L'intesa è stata sottoscritta l'11 gennaio 2005.

“
L'ELEMENTO
DI NOVITÀ NASCE
DAL SECONDO
CANALE
DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE,
FAVORENDO
IL RACCORDO
TRA IL SISTEMA
LICEALE
E QUELLO
DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE
PROFESSIONALE
”

vani le stesse opportunità di inserimento professionale e sociale e promuovendo la partecipazione e l'iniziativa di tutti i soggetti sociali al fine di arricchire l'offerta formativa.

Il mercato del lavoro

“

LE PICCOLE
IMPRESE
DOVREBBERO
RITROVARE
IL RUOLO
TRAINANTE CHE
HANNO AVUTO
IN PASSATO

”

A partire dall'anno 2004 si è verificata una lenta dinamica, da parte delle imprese, nell'adozione di applicazioni innovative di processo, capaci di modificare sostanzialmente la domanda di nuove tecnologie. Le piccole imprese dovrebbero ritrovare il ruolo trainante che hanno avuto in passato, collaborando con istituti di ricerca e atenei in particolare sull'innovazione di processo. Inoltre si rileva che la preparazione delle risorse è comunque ferma su un livello base e vi è carenza di un reale processo di crescita in alternanza lavoro formazione utile a colmare una forte divisione tra mondo dell'istruzione e mondo della produzione.

Figure professionali

Dalle indagini dei fabbisogni le aziende italiane segnalano la necessità di formazione in particolare per alcune figure professionali, a causa della difficile reperibilità sul territorio e della scarsa qualifica professionale esistente sul mercato. In particolare, sono stati individuati due settori produttivi:

Meccanica e automazione industriale

- tecnico per le applicazioni meccaniche;
- tecnico per i sistemi di automazione;
- tecnico per lo sviluppo di *software* per l'automazione.

Tecnologie d'informazione e comunicazione

- tecnico per le telecomunicazioni;
- tecnico per i sistemi e le tecnologie informatiche;
- tecnico per lo sviluppo *software*;
- tecnico per la comunicazione digitale e multimediale.

Modello innovativo

Relativamente al percorso del settore ICT «Tecnico superiore dei sistemi informativi», la progettazione è partita dalla definizione della figura professionale e dalle attività professionali correlate per l'individuazione delle competenze che, per ogni attività professionale, sono state declinate per indicatori di competenza, conoscenze e abilità. Sono state utilizzate le unità

di apprendimento per formare l'allievo e il gruppo classe alla realizzazione di un prodotto reale (progetto). Si è proceduto successivamente alla definizione degli standard di valutazione degli allievi per il rilevamento delle conoscenze e competenze acquisite.

Modularità

Il progetto prevede di sperimentare una struttura flessibile e modulare prevedendo dei percorsi modulari finali che permettono diversità di indirizzi sulla figura professionale in uscita, con la possibilità di acquisire certificazioni differenti generando così un maggiore raccordo con le imprese. È prevista inoltre la possibilità di frequenza di alcuni moduli da utenza esterna.

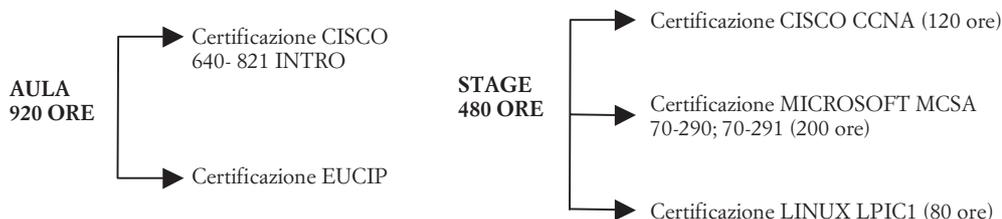
Crediti formativi

Il percorso formativo intende costruire un modello di riferimento per il riconoscimento dei crediti formativi sia in ingresso per esperienze lavorative e/o per precedenti azioni di istruzione e formazione e/o in alternativa a parti del percorso in particolare di stage, sia in uscita con crediti formativi universitari.

Flessibilità

Si è costruito un progetto flessibile che garantisca la personalizzazione del percorso attraverso la rilevazione delle competenze in ingresso e la costruzione di un modello standard per il riconoscimento delle stesse, attraverso il rilascio di crediti formativi sia in entrata (stage, esperienze di lavoro) che in uscita (c.f. universitari), e l'offerta di percorsi modulari di specializzazione, successivi allo stage, con la possibilità di frequenza in alternanza scuola-lavoro o scuola-stage, finalizzati al raggiungimento di certificazioni tecnico-professionali spendibili sul mercato del lavoro.

Il percorso formativo



“
 SI È COSTRUITO
 UN PROGETTO
 FLESSIBILE
 CHE GARANTISCA
 LA
 PERSONALIZZAZIONE
 DEL PERCORSO
 ATTRAVERSO LA
 RILEVAZIONE DELLE
 COMPETENZE
 IN INGRESSO
 ”

- 920 ore d'aula iniziale;
- 480 ore di stage in azienda;
- 400 ore di personalizzazione strutturate con un'offerta di 3 moduli di specializzazione ciascuno, fruibili parzialmente e completate da un ulteriore periodo di stage e/o riconoscimento di crediti da esperienza lavorativa.

Il percorso formativo ha un riscontro positivo da parte dei 17 allievi che partecipano con continuità, si rileva infatti un'alta percentuale di frequenza – circa il 90% – e anche da parte delle aziende, che si sono dimostrate altamente interessate al progetto rendendosi disponibili ad accogliere gli allievi in stage con l'opportunità di un eventuale inserimento lavorativo. Gli allievi entro la fine di maggio cominceranno lo stage e per fine settembre si prevede di avviare i percorsi modulari di specializzazione che saranno calendarizzati con una frequenza di uno due giorni alla settimana, per ciascuna certificazione, in modo da permettere agli allievi di conciliare l'attività lavorativa con quella formativa.

Per l'attuazione del protocollo, si è concordato di individuare quali soggetti formativi per:



GLI ALLIEVI
ENTRO LA FINE
DI MAGGIO
COMINCERANNO
LO STAGE E PER
FINE SETTEMBRE
SI PREVEDE
DI AVVIARE
I Percorsi
MODULARI DI
SPECIALIZZAZIONE

- *il settore della Meccanica e Automazione Industriale* gli istituti scolastici IPSIA di Monza (capofila) e ITIS «Spinelli» di Sesto San Giovanni, i CFP «Pertini» di Seregno e Salesiani CNOS-FAP di Sesto San Giovanni, il Politecnico di Milano;
- *il settore dell'Information e Communication Technologies* gli istituti scolastici: ITIS «E.Conti» (capofila), ITIS «Feltrinelli», l'Istituto «Bachelet» di Abbiategrasso; i CFP Consorzio Scuola Lavoro Milano Scarl, EMIT- Feltrinelli e la Fondazione Clerici; il Politecnico di Milano.

Le predette istituzioni capofila hanno avviato le opportune collaborazioni con le aziende che sono state indicate dalle associazioni industriali competenti.



Oltre a ciò, all'inizio del mese di dicembre 2005, sono stati sottoposti all'attenzione dell'Assessorato IFL altri due progetti di fattibilità di nuovi Campus.

In particolare, si tratta di:

- progetto Campus nel settore *vitivinicoltura, enogastronomia e marketing* da sperimentare sul territorio di Mortara (Pavia);
- progetto Campus nel settore della *moda e marketing* da sperimentare sul territorio di Legnano (Milano);

in cui vengono definiti e proposti i seguenti ambiti di sperimentazione:

- l'articolazione dei diversi profili professionali in uscita;

- gli obiettivi generali e specifici di apprendimento;
- il dettaglio formativo del triennio di base e del IV anno;
- l'integrazione formativa del quinquennio del liceo tecnico di riferimento;
- il percorso di IFTS;
- il biennio di alta formazione professionale non accademica.

Il progetto Campus attuato da Regione Lombardia e Ufficio scolastico regionale rappresenta un modello di organizzazione e gestione del sistema dell'istruzione e della formazione professionale ispirato ai principi che informano le scelte politiche e amministrative regionali in materia di servizi alla cittadinanza, di formazione delle persone, di sviluppo economico e sociale del territorio ed è pienamente rispondente al disegno della riforma della scuola (Legge n. 53/03 e successivi decreti attuativi).

La formazione tecnica superiore trova infatti naturale collocazione nel nuovo sistema ordinamentale del secondo canale, ponendosi in continuità con i percorsi quadriennali di istruzione e formazione professionale per l'assolvimento del diritto dovere di istruzione e formazione. Solo in questo modo il sistema di IFP trova una sua completezza e autonomia, costituendosi come filiera formativa organica parallela e complementare al sistema di istruzione.

“
LA FORMAZIONE
TECNICA
SUPERIORE TROVA
INFATTI NATURALE
COLLOCAZIONE
NEL NUOVO
SISTEMA
ORDINAMENTALE
DEL SECONDO
CANALE
”

IL POLO FORMATIVO: LA NUOVA FASE DI INTERVENTO

Al fine di rispondere alla domanda di competenze professionali da parte del sistema delle imprese, di garantire risorse professionali per lo sviluppo del sistema di IFP e di migliorarne la qualità dell'offerta formativa, emerge oggi con forza la necessità di procedere verso un'ulteriore fase di sviluppo, dedicata in particolare al rinnovamento dell'esperienza sino ad oggi condotta nell'ambito del sistema IFTS, in un quadro che assicuri il consolidamento del sistema educativo regionale e l'integrazione con le strutture impegnate nella ricerca e nell'innovazione scientifica e tecnologica.

La Regione Lombardia intende perciò promuovere l'attivazione di *Poli formativi*, che aggregino e rendano visibile l'offerta formativa professionalizzante del sistema di istruzione e formazione professionale, del sistema liceale, dell'istruzione tecnica superiore, della formazione continua e permanente lungo tutto l'arco della vita, quali modelli innovativi di intervento per la competitività del sistema socio-economico lombardo.

Così connotato il Polo formativo è certamente interlocutore privilegiato a supporto dell'attività di governo e programmazione della Regione in quanto momento di sintesi tra fabbisogni specifici e risposta adeguata agli stessi. Tuttavia, emerge una ampia gamma di possibili forme e modalità di intervento e, ad oggi, le diverse proposte realizzative di Campus, Poli o distret-

“

IDENTIFICARE
E SVILUPPARE,
FIN DALLA FASE DI
AVVIO, MODALITÀ
DI RACCORDO
PROGETTUALE E
OPERATIVO CON
LA REALIZZAZIONE
DEGLI INTERVENTI
DI IFTS

”

ti formativi non appaiono sufficientemente chiare ed approfondite per procedere alla definizione di un unico modello di intervento.

A fronte della varietà e della complessità della situazione attuale è infatti crescente la consapevolezza che la *pluralità può essere regolata, ma non irrigidita in schemi precostituiti*, senza con ciò perdere molte significative opportunità di sviluppo e di crescita. Se oggi esiste un numero ampio di opzioni di intervento tecnicamente perseguibili, è anche vero che non esistono soluzioni univoche e generalizzabili a problemi che si differenziano sostanzialmente anche in realtà tradizionalmente omogenee.

Alla opportunità di riferirsi ad un'ampia tastiera di strumenti di intervento fa così da contrappeso la necessità di scendere ogni volta nelle specificità dei contesti locali e/o settoriali, sia in termini di proposte che in termini di istituzioni. Il fattore decisivo di successo per queste azioni è allora basato sulla capacità di individuare in maniera specifica e puntuale le esigenze di aggiustamento dei cicli produttivi locali e di saperle tradurre in opportune e appropriate forme organizzative di intervento formativo.

La capacità progettuale di disegnare su misura il modello di intervento sulla base di un attento esame della realtà in oggetto si pone, in questa prospettiva, come condizione essenziale per garantirne l'efficacia.

CRITERI GUIDA PER LA DEFINIZIONE DELLO STRUMENTO

Al fine di rispondere alla domanda di competenze professionali da parte del sistema delle imprese, di garantire risorse professionali per lo sviluppo del sistema di IFP e di migliorarne la qualità dell'offerta formativa, si intende sostenere l'istituzione di Poli formativi, che aggregchino e rendano visibile l'offerta formativa professionalizzante del sistema di istruzione e formazione professionale, del sistema liceale, dell'istruzione tecnica superiore, della formazione continua e della ricerca e dell'innovazione.

I Poli formativi dovranno tendere ad ottimizzare l'utilizzo dei laboratori, delle competenze didattiche presenti, degli strumenti di alternanza scuola-lavoro ed a rendere effettivi i trasferimenti da un sistema all'altro.

La messa a punto di *modelli formativi* coerenti con le esigenze della preparazione professionale di base e superiore dovrà infatti essere definita nell'ottica della costruzione di un sistema integrato di istruzione e formazione superiore non universitaria.

In particolare si tratta di:

1. identificare e sviluppare, fin dalla fase di avvio, modalità di raccordo progettuale e operativo con la realizzazione degli interventi di IFTS, da un lato, e con la sperimentazione del percorso almeno triennale, dall'altro lato, utilizzando in tal modo le potenzialità già insite nelle più avanzate esperienze di innovazione e di riforma attualmente presenti nel sistema;

2. sviluppare la collaborazione con i soggetti attuatori dei progetti IFTS, allo scopo di meglio identificare i profili professionali di riferimento e le competenze da sviluppare, progettare l'impianto formativo e le soluzioni didattiche più significative, sviluppare le modalità di raccordo con i percorsi precedenti dell'istruzione e della formazione professionale;
3. identificare e promuovere le modalità con cui i percorsi triennali e del IV anno avviati dalla sperimentazione della riforma possono essere impostati per raccordarsi con il segmento della formazione tecnica e professionale superiore.

I *destinatari target* del Polo formativo potranno essere:

- giovani, per l'acquisizione di competenze a livello postsecondario al fine di sostenere una reale transizione al lavoro;
- adulti occupati, per il completamento e qualificazione delle competenze possedute per esercitare il diritto di formazione lungo tutto l'arco della vita;
- adulti inoccupati e disoccupati, per la riconversione e l'ampliamento delle opportunità professionali;
- imprenditori.

Dal punto di vista degli elementi distintivi delle diverse tipologie di Polo formativo, è possibile proporre la seguente griglia di riferimento:

Criterio:

- a) finalità;
- b) livello formativo;
- c) rete dei soggetti.

Progetto di minima:

offerta formativa;
IFP e IFTS;
istituti scolastici, CFP, università;
imprese, associazioni di categoria.

Progetto di massima:

offerta formativa, ricerca, innovazione e servizi alle PMI;
IFP, IFTS, Formazione continua e permanente, master;
sistema allargato ai centri di ricerca e trasferimento tecnologico, PST, alle agenzie di sviluppo locale, alle organizzazioni sindacali, ecc.

Dal punto di vista dei *confini settoriali-territoriali* oggetto di intervento, il Polo formativo potrà essere a supporto di una specifica aggregazione economico-produttiva. Si tratterà in particolare di declinare:

“

DAL PUNTO DI
VISTA DEI CONFINI
SETTORIALI-
TERRITORIALI
OGGETTO
DI INTERVENTO, IL
POLO FORMATIVO
POTRÀ ESSERE
A SUPPORTO
DI UNA SPECIFICA
AGGREGAZIONE
ECONOMICO-
PRODUTTIVA

”

- quale rapporto filiera produttiva-sistema locale (quali i 16 distretti industriali, i 6 metadistretti, i 3 distretti tecnologici);
- quale dimensione territoriale del bacino di imprese di riferimento (locale, area vasta, regionale, sovraregionale);
- se diretto ad imprese operanti nell'ambito di un settore economico in crisi o difficoltà, o strategico per l'economia lombarda o di un settore ad alto contenuto di conoscenza e di nuova tecnologia.

Il riconoscimento da parte del contesto territoriale o settoriale di riferimento è il principale fattore di valore e deve giungere all'attivazione, da parte di quei soggetti (imprese, individui, Enti locali) di cui soddisfa il fabbisogno, di *canali di finanziamento privati* e/o locali ad integrazione delle attività svolte con il cofinanziamento pubblico.

Infine, grande attenzione deve essere data allo sviluppo di *legami interregionali e/o internazionali*³ soprattutto per quanto riguarda l'analisi di *benchmarking* e lo scambio di buone prassi.

LE AZIONI DI INTERVENTO

“

IN PARTICOLARE,
SI TRATTA
DI CONFERMARE
GLI ELEMENTI
FONDANTI DELLA
SPERIMENTAZIONE
DEL PROGETTO
CAMPUS
LOMBARDO

Per il conseguimento dei propri obiettivi, il Polo formativo potrà realizzare una pluralità di azioni, che non dovranno risolversi unicamente nella predisposizione di percorsi formativi IFTS ma rappresentare un ampio e diversificato set di prodotti che ne sostengano la progettazione e facilitino la conoscenza, l'accettazione e la diffusione dell'iniziativa nel suo complesso. In particolare, si tratta di confermare gli elementi fondanti della sperimentazione del progetto Campus lombardo che prevede l'articolazione della singola iniziativa nelle seguenti fasi di intervento:

”

- a) ricognizione delle prestazioni richieste dalla filiera prescelta; definizione delle figure professionali e ricostruzione delle competenze-obiettivo per la formazione di base e superiore;
- b) selezione e delineazione dei percorsi formativi e progettazione delle modalità di personalizzazione dei percorsi e delle necessarie azioni di orientamento e di inserimento lavorativo degli allievi;
- c) progettazione generale e di dettaglio della sperimentazione dei percorsi formativi e dell'impianto e gestione del Polo formativo;
- d) realizzazione, monitoraggio e valutazione dell'intervento;
- e) modellizzazione dell'esperienza e diffusione dei risultati raggiunti.

3. I legami internazionali sono importanti in vista del nuovo finanziamento FSE OB.2 2007-2013, che dovrebbe contenere all'interno la valorizzazione della esperienza transnazionale.

I soggetti proponenti il progetto di Polo formativo dovranno elaborare un *piano pluriennale di intervento* che definisca i dettagli esecutivi sia del pacchetto formativo e del sistema di monitoraggio e valutazione (indicatori di *performance* e di risultato – *placement*), che le azioni di accompagnamento (es. studi e ricerche, piano di comunicazione e indagini di *customer satisfaction*, modalità di trasferimento delle migliori pratiche) ed i servizi complementari (es. orientamento, *tutoring* e *mentoring*, *counselling* individuale e servizi per l'impiego, servizi specialistici alle imprese).

I contenuti derivanti dall'attività di progettazione sia dei profili professionali, delle competenze che dei percorsi formativi dovranno essere in linea con quanto definito a livello regionale, nazionale ed europeo.

COMPOSIZIONE DELLA RETE DEGLI ATTORI E REGOLE DI GOVERNANCE

Il principale ostacolo alla realizzazione dell'obiettivo di integrazione dell'offerta formativa è di natura culturale e parte da quella che possiamo definire la «sindrome della frammentazione».

A fronte del restringersi delle opportunità di intervento derivanti dalla sempre più accentuata scarsità di risorse pubbliche, anche nel campo della formazione professionale, l'intrecciarsi di interessi globali e personali pone in discussione le solidarietà passate e tende ad accentuare meccanismi di contrapposizione e di logiche di profitto a breve, non consentendo così l'accumulazione sul territorio di capacità e di eccellenze.

Per il superamento di tale situazione, il dibattito recente ha posto l'attenzione sulla necessità di ragionare in termini di *nuove forme di collaborazione*, individuando gli opportuni elementi di complementarità. Occorre cioè attribuire grande rilevanza all'individuazione di specificità nelle strategie di intervento ed alla promozione di sinergie e di percorsi comuni tra tutti i soggetti che agiscono sul territorio per fini di sviluppo.

In particolare, ci si riferisce qui a quel concetto di «coesione sociale» tra i diversi soggetti preposti ad elaborare progetti di sviluppo in ambito locale che è divenuto una delle chiavi di volta per l'accesso a politiche comunitarie avviate a sostegno dei processi di crescita in specifici ambiti territoriali. Dopo un decennio di sperimentazioni e crescita esponenziale di iniziative di sviluppo locale, le possibilità di realizzare complementarità e *partnership* sono ampie ed importanti e vanno colte non solo come opportunità per una migliore divisione del lavoro, ma soprattutto come condizione di successo per affacciarsi alla competizione territoriale del nuovo contesto internazionale.

Al soggetto locale, oltre ad una garanzia di qualità delle singole prestazioni, sempre più frequentemente viene infatti richiesta una capacità di carattere relazionale nell'allestire e nel governare processi coordinati e cooperativi di intervento sul territorio.

“

DOPO
UN DECENNIO
DI
SPERIMENTAZIONI
E CRESCITA
ESPOENZIALE
DI INIZIATIVE
DI SVILUPPO
LOCALE,
LE POSSIBILITÀ
DI REALIZZARE
COMPLEMENTARIETÀ
E PARTNERSHIP
SONO AMPIE
ED IMPORTANTI

”

Si tratta allora di prevedere una ampia composizione del *network*:

- istituti scolastici;
- centri di formazione professionale;
- università o dipartimenti universitari, anche presenti attraverso consorzi, fondazioni o altre forme associative;
- fondazioni e centri di ricerca;
- centri di innovazione e parchi scientifici e tecnologici (PST);
- agenzie di sviluppo locale e centri per l'impiego;
- collegi professionali;
- imprese singole, associate e consorzi;
- rappresentanze datoriali e sindacali;
- sistema camerale;
- associazioni, Enti *no profit* e cooperative sociali;

assegnando specifici ruoli ai singoli attori in gioco, e disegnando modalità organizzative finalizzate tanto al rafforzamento delle *partnership* locali ed alla costruzione del capitale sociale territoriale, quanto allo sviluppo di legami interregionali ed internazionali.

Non si tratta, in particolare, di procedere alla costituzione di nuovi soggetti o sovrastrutture permanenti né di apertura o accreditamento di nuove sedi, bensì di *ridefinire il posizionamento* dei diversi soggetti della filiera ed *innovare i modelli organizzativi* e di servizio da essi adottati.

Si precisa quindi che il Polo formativo:

- viene attivato e finanziato per un periodo di tempo (biennio o triennio) e secondo obiettivi specifici e ben definiti;
- identifica lo strumento giuridico che istituzionalizza i rapporti tra i componenti del *network* ed organizza le risorse umane e logistiche messe a disposizione da parte di tutti i soggetti *partner*;
- coinvolge nel partenariato esclusivamente i soggetti portatori di competenze e conoscenze distintive nel settore specifico di intervento.

La rete di soggetti che si candida alla gestione del Polo formativo deve, perciò, possedere:

- a) conoscenza approfondita dei bisogni socio-economici del territorio di riferimento, dell'offerta di servizi presenti e delle caratteristiche quantitative e qualitative delle strutture che questi servizi garantiscono;
- b) capacità organizzative, competenze e professionalità adeguate a realizzare i compiti previsti nel Polo formativo;
- c) esperienza pluriennale nel campo di intervento di interesse del Polo formativo;

“

SI TRATTA
ALLORA
DI PREVEDERE
UNA AMPIA
COMPOSIZIONE
DEL NETWORK

”

- d) capacità di coinvolgere gli ambienti socio-economici territoriali e della regione cui direttamente si riferisce l'attuazione dell'intervento previsto;
- e) capacità amministrative, risorse professionali e tecniche per la gestione, il monitoraggio, il controllo e la valutazione delle iniziative del Polo formativo.

Ed operare al fine di:

- f) assicurare un'ampia e capillare azione di informazione e sensibilizzazione dei soggetti che operano o intendono operare nel settore di intervento;
- g) garantire attività di tutoraggio *in itinere* a sostegno dell'effettiva realizzazione e *follow up* dell'iniziativa, attraverso servizi quali l'orientamento e l'informazione, l'assistenza logistica, la formazione e il supporto tecnico finalizzati alla progettazione e l'attuazione degli interventi da realizzare;
- h) intervenire a favore del consolidamento e del miglioramento quantitativo e qualitativo dei servizi offerti dalle strutture operanti nel settore;
- i) assicurare l'attuazione di attività di diffusione delle buone prassi;
- j) formulare, traendo ispirazione dalla valutazione dei risultati e dalle linee guida che emergeranno dalla sperimentazione dell'intervento, proposte per consentire la prosecuzione dello stesso e la continuità nelle attività e nei servizi offerti una volta esauriti i termini di durata del modello innovativo del Polo formativo.

“

ATTIVITÀ
DI TUTORAGGIO
IN ITINERE
A SOSTEGNO
DELL'EFFETTIVA
REALIZZAZIONE
E FOLLOW UP
DELL'INIZIATIVA,
ATTRAVERSO
SERVIZI QUALI
L'ORIENTAMENTO
E
L'INFORMAZIONE

”

L'Accademia italiana della Marina Mercantile a Genova

di EUGENIO MASSOLO¹

Tavola rotonda dei cluster marittimi europei²

(Wassenaar, Olanda, 26-27 aprile 2004)

«Il futuro delle attività marittime va incoraggiato da azioni positive a largo raggio che coinvolgano l'intero settore marittimo al fine di rafforzarne i collegamenti imprenditoriali e la percezione da parte delle istituzioni e del pubblico»

“

L'AREA PROFESSIONALE «ECONOMIA DEL MARE», PUR MANTENENDO UNA CONFIGURAZIONE OMOGENEA DAL PUNTO DI VISTA CULTURALE, È DISTINTA IN QUATTRO COMPARTI

”

La Regione Liguria, sulla base delle informazioni e delle cifre fornite dal mercato del lavoro marittimo, è stata la prima regione ad istituire a livello nazionale il *Polo formativo dell'economia del mare*, individuando nell'Accademia della Marina Mercantile sia la sede del Polo, sia il primo programma di attività formative decise dal Polo. L'area professionale «economia del mare», pur mantenendo una configurazione omogenea dal punto di vista culturale, è distinta in quattro comparti, ognuno dotato di una propria comunità professionale che si contraddistingue per ambiti di competenza peculiari. Nel contempo, in questi comparti sono presenti figure che appartengono ad altre comunità professionali e che sono indicate come «*mutuate*», ovvero realizzano la propria professionalità nel contesto dell'economia del mare.

I comparti individuati sono *cantieristica navale*, *diporto nautico*, *servizi portuali*, *trasporti marittimi* e successivamente, in coerenza alle indicazioni dell'Unione Europea, è stato inserito il comparto *ambiente e risorse*. Delle figure professionali, sono stati definiti gli standard sulla base di criteri tali da garantire l'identificabilità referenziali su cui basare il rilascio dei titoli,

1. Assessore all'istruzione, politiche scolastiche, obbligo formativo e orientamento al lavoro della Provincia di Genova.

2. Incontro tra i rappresentanti dei *cluster* marittimi di 9 Paesi europei (DK, SF, F, D, I, NL, N, SV e UK).

ma nel contempo la peculiarità educativa, culturale e professionale dei percorsi formativi.

Si è voluto evitare la prefigurazione di alcun *automatismo* nella ricaduta-passaggio dal primo al secondo livello, che finirebbe per creare uno svuotamento della natura educativa e culturale, oltre che professionale, del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP), ed inoltre prefigurebbe una visione di tipo tayloristico e fordistico del sistema del lavoro e delle professioni.

Il modello di definizione dei referenziali professionali e formativi che la Regione Liguria persegue, si basa sui seguenti criteri di fondo:

- osservazione del sistema dei mestieri e delle professioni presenti nel contesto ligure, elaborato secondo una prospettiva universalistica e sostenibile, secondo una modalità *in progress* e quindi sempre revisibile e migliorabile tramite le strumento dell'Osservatorio;
- necessità di disporre di una rappresentanza adeguata, non frammentata ma essenziale, delle aree e delle figure professionali coinvolte nel sistema di IFP, inteso sia nella sua componente iniziale (qualifica, diploma, diploma superiore), sia in quella continua (specializzazioni, aggiornamenti, riqualificazioni);
- necessità di distinguere tra il referenziale professionale (standard relativi alle competenze in uscita, strumento di confronto per la valutazione) ed il referenziale formativo (obiettivi di apprendimento);
- riconoscimento del carattere educativo delle azioni in atto, collocate nella Costituzione, nel Titolo II relativo ai rapporti etico-sociali (art. 34 relativo all'obbligo di istruzione cui si connette il diritto-dovere di istruzione e formazione) e non più dei rapporti economici (art. 35 sulla formazione ed elevazione professionale dei lavoratori);
- rispetto dell'autonomia delle istituzioni e del valore della cooperazione tra i diversi attori presenti nel contesto di riferimento;
- superamento di una visione di «programmazione» del sistema per una logica di *governance* che pone la Regione e le province in una prospettiva di valorizzazione dei diversi apporti entro una rappresentazione razionale dei vincoli e delle opportunità;
- animazione di un sistema virtuoso che non si limita all'adeguamento circa le necessità, ma cerca di precorrerle con soluzioni anticipatrici e nel contempo creative, con particolare riferimento alla strategia dell'eccellenza e dei Poli formativi.

Si tratta di un modello che definisce un campo di riferimento chiaro per il sistema di istruzione e formazione professionale, e che nel contempo consente di identificare gli attori e le relazioni che si possono tessere tra gli stessi, in una logica non deterministica, bensì orientata alla piena valorizzazione

“

NECESSITÀ DI
DISTINGUERE TRA
IL REFERENZIALE
PROFESSIONALE
(STANDARD
RELATIVI ALLE
COMPETENZE
IN USCITA,
STRUMENTO DI
CONFRONTO PER
LA VALUTAZIONE)
ED IL
REFERENZIALE
FORMATIVO
(OBIETTIVI DI
APPRENDIMENTO)

”

“

È IMPORTANTE
OSSERVARE
COME NON TUTTE
LE FIGURE
PROFESSIONALI
DEL REPERTORIO
SIANO
RICONDUCIBILI
A PERCORSI
FORMATIVI
STRUTTURATI

”

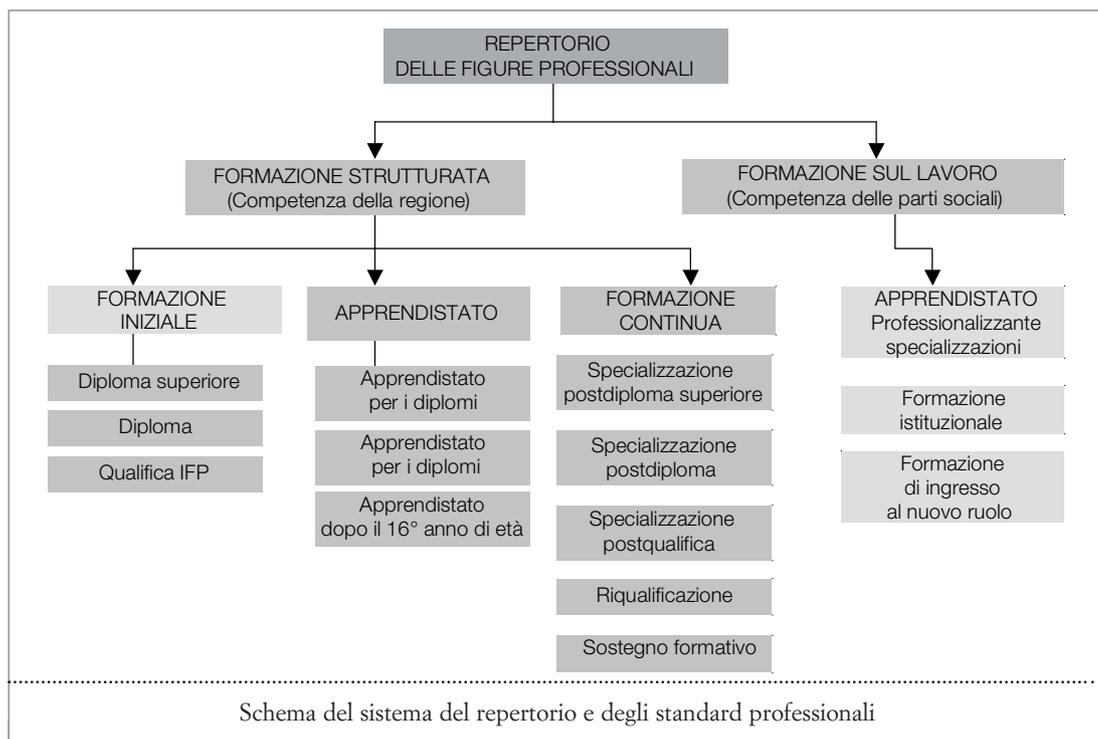
ne di tutte le risorse che concorrono alla creazione di una vera e propria cultura della formazione condivisa nell'ambito del contesto ligure.

Gli standard professionali sono compresi nel documento dal titolo *Indicazioni regionali* che specifica gli obiettivi, le risorse, le opportunità ed i vincoli delle azioni di istruzione e formazione professionale.

Il *passaggio dal repertorio* – che rappresenta una descrizione di tutte le figure intese in senso proprio e riconducibili ad una classificazione universalistica che rilevano nel territorio regionale ligure – *agli standard professionali* si realizza mediante tre operazioni:

- un' *aggregazione* delle figure per aree formative, nel minor numero possibile, tali da rappresentare vere e proprie «culture del lavoro» organiche e complete, in grado di poter sostenere percorsi formativi ad un tempo educativi, culturali e professionali;
- una *selezione* delle figure in modo da favorire il principio di polivalenza, tipico dell'attuale livello delle organizzazioni del lavoro;
- una *strutturazione* secondo i tre livelli tipici della gerarchia lavorativa, ovvero il qualificato, il tecnico, il tecnico superiore o quadro.

È importante osservare come non tutte le figure professionali del repertorio siano riconducibili a percorsi formativi strutturati: infatti, una parte di queste vengono formate secondo la modalità del *training on job*, ovvero tramite l'esperienza diretta in situazione.



IL MERCATO DEL LAVORO MARITTIMO

Comunicazione dalla Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo sulla formazione professionale e l'arruolamento della gente di mare (2001/188)

- *La chiave per migliorare le qualifiche della gente di mare sta in una valida formazione professionale.*
- *I cambiamenti normativi, tecnologici e operativi dell'industria dei trasporti marittimi impongono uno sforzo notevolissimo di adattamento.*
- *Occorre superare il sistema frammentato dell'istruzione e della formazione marittima, per ordinamenti e strutture adeguati per affrontare la sfida del rilancio del personale di comando UE.*

Le attività marittime annualmente producono beni e servizi per un valore di 36,5 miliardi di euro (2,7 del Pil), di cui 14 miliardi esportati (5% dell'*export* nazionale), e dedicano a costi intermedi e investimenti fissi 11,6 miliardi di euro (4,4 degli investimenti italiani), fornendo occupazione a oltre 165.000 addetti direttamente e ad altri 230.000 nelle attività manifatturiere e terziarie indotte.

La parte prevalente dell'economia del mare ruota attorno al trasporto marittimo di merci e passeggeri, la cui dimensione produttiva, con 15.700 milioni di euro, è pari al 43% di tutto il sistema marittimo e il 53% della sua componente industriale³.

La flotta mercantile italiana è quindi in costante crescita e ammodernamento, così come quelle di altri Paesi europei e mondiali. Si riscontra però una fortissima carenza di ufficiali che l'offerta di diplomati nautici non riesce a soddisfare completamente, anche perché la maggior parte di essi sceglie al termine degli studi superiori di non navigare, perdendo l'occasione di un'occupazione certa e qualificata e di un'importante carriera prima a bordo delle navi e poi a terra nel vasto e articolato settore dell'economia marittima.

L'abilitazione professionale di ufficiale di navigazione o ufficiale di macchine, sempre più richiesta, si raggiunge dopo un periodo di addestramento teorico-pratico e di specifica navigazione, mediante il superamento dell'esame di Stato davanti alla Capitaneria di porto.

L'accesso alla carriera di ufficiale delle navi mercantili in qualità di ufficiale di coperta o di macchina consente successivamente l'occupazione in vari ruoli professionali, sia tecnici che gestionali, nei settori delle attività a terra connesse al trasporto marittimo e alla movimentazione delle merci e dei passeggeri.

“

LA PARTE
PREVALENTE
DELL'ECONOMIA
DEL MARE RUOTA
ATTORNO
AL TRASPORTO
MARITTIMO
DI MERCI
E PASSEGGERI

”

3. Fonte: Relazione Assemblea dei Soci Confitarma, Roma 6/7/2006.

LE PREMESSE PER L'AVVIO DELL'ACCADEMIA DELLA MARINA MERCANTILE

L'esigenza di creare anche in Italia un centro d'eccellenza nazionale per la formazione degli ufficiali della Marina Mercantile era maturata nel tempo e la Provincia di Genova aveva gestito, insieme alla provincia di La Spezia, su finanziamento della Regione Liguria, nel biennio 2000 – 2002, il *College marittimo ligure-toscano* con sede a Lerici, progetto interregionale che aveva offerto l'opportunità di completare la formazione tecnico-professionale e di supportare il passaggio dal mondo della scuola a quello del lavoro a circa sessanta neo-diplomati degli istituti tecnico nautici di coperta e macchina delle regioni sopra nominate.

L'esperienza, significativa per i promotori e per i corsisti, aveva però evidenziato alcuni elementi di criticità, per i quali era necessario trovare una soluzione al fine di realizzare un sistema formativo stabile e rispondente alle aspettative degli allievi e alle istanze provenienti dagli armatori.

In particolare si rilevava:

- l'assenza dei soggetti preposti istituzionali (Ministeri ed autorità competenti) e non (armamento) nelle fasi di programmazione, monitoraggio e verifica delle attività;
- la mancanza di un organismo apposito dedicato e dotato di una propria autonomia di organizzazione e gestione duratura nel tempo.

LA NASCITA DELL'ACCADEMIA DELLA MARINA MERCANTILE A GENOVA

Successivamente, la stessa provincia di Genova, assumendo un ruolo di regia, attivava specifici incontri e tavoli per superare gli ambiti autoreferenziali dei soggetti interessati e far convergere le rispettive istanze nella istituzione di un organismo, quale appunto l'Accademia della Marina Mercantile, attraverso un comitato di soci promotori.

I soci promotori:

Provincia di Genova, Confitarma – Confederazione Italiana Armatori, Fedarlinea Associazione Italiana dell'armamento di Linea, Autorità Portuale di Genova, Istituto Tecnico Nautico Statale «San Giorgio», Rina Training Factory srl, Fincantieri – Cantieri Navali Italiani S.P.A., Atene – Centro di Eccellenza per l'innovazione Formativa, Associazione Agenti Raccomandatori Mediatorimarittimi Agenti Aerei di Genova, Associazione degli Industriali della Provincia di Genova, FIT CISL Federazione Italiana Trasporti Settore Marittimi.

“

L'ESPERIENZA,
SIGNIFICATIVA
PER I PROMOTORI
E PER I CORSISTI,
AVEVA PERÒ
EVIDENZIATO
ALCUNI ELEMENTI
DI CRITICITÀ,
PER I QUALI ERA
NECESSARIO
TROVARE
UNA SOLUZIONE

”

L'Accademia assume la struttura di una società di tipo consortile, recentemente accreditata come Ente di formazione dalla Regione Liguria, dotata di assemblea, consiglio di amministrazione e di un comitato di indirizzo e sorveglianza. La struttura ha un direttore e un sistema organizzativo agile e essenziale, che si avvale di qualificati docenti ed esperti utilizzando anche le strutture tecniche dei soci promotori e delle principali istituzioni e aziende del settore marittimo.

La sede, acquisita per lo scopo, è di proprietà della provincia di Genova e sono a carico della stessa il direttore dell'Accademia e lo *staff* di gestione. La frequenza all'Accademia è gratuita e gli allievi sono ospiti del Collegio «Giovanni Battista» a Genova, sempre a cura della provincia di Genova.

I corsi per i primi 120 allievi dell'Accademia sono stati finanziati dal «Polo formativo dell'economia del mare» della Regione Liguria, utilizzando fondi provenienti dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal bilancio regionale.

“
LA FREQUENZA
ALL'ACCADEMIA
È GRATUITA
E GLI ALLIEVI
SONO OSPITI
DEL COLLEGIO
«GIOVANNI
BATTISTA» A
GENOVA, SEMPRE
A CURA DELLA
PROVINCIA
DI GENOVA
”

ORGANI DELL'ACCADEMIA DELLA MARINA MERCANTILE

Consiglio di amministrazione

Componenti:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| – <i>Provincia di Genova</i> | – <i>Ministero della Pubblica Istruzione</i> |
| – <i>Confitarma</i> | – <i>Ministero dei Trasporti</i> |
| – <i>ITN San Giorgio</i> | – <i>Direzione generale capitanerie di porto</i> |
| – <i>Assagenti</i> | – <i>Regione Liguria</i> |
| – <i>Federlinea</i> | – <i>Commissione europea trasporti</i> |
| – <i>Autorità portuale di Genova</i> | |

Consiglio di indirizzo e valutazione

Presidenza: *Capitaneria di Porto di Genova*

Componenti:

- | | |
|--|--|
| – <i>Assagenti</i> | – <i>Consigliera di parità – Provincia di Genova</i> |
| – <i>Confitarma</i> | – <i>Provincia di Genova</i> |
| – <i>Autorità portuale</i> | – <i>FILT-CGIL</i> |
| – <i>Assindustria</i> | – <i>Istituto idrografico della marina militare</i> |
| – <i>Fedarlinea</i> | – <i>Ministero del lavoro</i> |
| – <i>FILT-CISL</i> | – <i>Regione Liguria</i> |
| – <i>Centro Atene</i> | – <i>UIL Trasporti</i> |
| – <i>ITN San Giorgio</i> | – <i>Università degli studi di Genova</i> |
| – <i>ENTE Radar</i> | – <i>WISTA Italia</i> |
| – <i>RINA Training Factory</i> | – <i>UCINA</i> |
| – <i>Collegio nazionale dei capitani</i> | |

Scopo dell'Accademia è la formazione e l'aggiornamento professionale degli ufficiali della Marina Mercantile, in primo luogo italiana e dell'Unione Europea: ufficiali di navigazione, ufficiali di macchina, commissari di bordo o *hotel director-manager*, nonché di altre abilitazioni e qualifiche di comando necessarie al settore del trasporto marittimo.

Inserita nel Polo formativo ligure dell'economia del mare, di cui costituisce la punta di diamante, l'Accademia si prefigge anche il ruolo di promuovere le professioni del mare, avvicinando i giovani alle stesse, ne supporta l'ingresso, accompagnandoli lungo tutto il percorso della loro attività professionale. Attraverso la ricerca di nuove metodologie e strumenti per l'apprendimento di competenze tecnico-professionali, verranno attivati: progetti di orientamento per i giovani alla carriera del mare; corsi e seminari di aggiornamento e formazione continua del personale marittimo e nautico; corsi e seminari di aggiornamento e formazione continua del personale della *shipping*.

L'attività è comunque finalizzata:

- al conseguimento delle abilitazioni, titoli e qualifiche professionali richieste dal mercato del lavoro marittimo nazionale e internazionale;
- alle certificazioni nazionali ed internazionali che regolano l'accesso e l'aggiornamento e la riqualificazione delle carriere marittime degli ufficiali;
- in accordo ed integrazione, anche attraverso il riconoscimento reciproco di crediti formativi, con i sistemi di istruzione e formazione superiore e universitaria previsti dagli ordinamenti nazionali e regionali;
- secondo standard di eccellenza relativamente ai contenuti tecnici, manageriali, etici e ai metodi didattici e alle tecnologie educative.

L'ORGANIZZAZIONE E LA LOGISTICA

L'Accademia degli ufficiali della Marina Mercantile, inaugurata l'11 novembre 2005 alla presenza di esponenti del Governo, di eminenti personalità delle istituzioni nazionali e locali, rappresentanti e attori del *cluster* marittimo, sfatava l'opinione generale che «i giovani non vogliono più andar per mare».

Il numero delle richieste di partecipazione ai corsi, previsti dai bandi IFTS *Allievo ufficiale di navigazione* (Tecnico superiore per la conduzione di navi mercantili – sezione di coperta), *Allievo ufficiale di macchina* (Tecnico superiore per la conduzione di navi mercantili – sezione di macchina), e *Commissario di bordo* (tecnico superiore per la gestione dei servizi ai passeggeri), era decisamente superiore ad ogni aspettativa.

“

SCOPO
DELL'ACCADEMIA
È LA FORMAZIONE
E
L'AGGIORNAMENTO
PROFESSIONALE
DEGLI UFFICIALI
DELLA MARINA
MERCANTILE, IN
PRIMO LUOGO
ITALIANA E
DELL'UNIONE
EUROPEA

”

Circa 460 domande per 140 posti, con una pubblicizzazione della stessa iniziativa effettuata in poco tempo. Convocati per le selezioni tutti gli aspiranti cadetti dell'Accademia venivano accolti alla serata di gala organizzata dall'Armamento sulla nave «Majestic». Finalmente era raggiunto un primo traguardo: offrire una sede nazionale di alta formazione per gli aspiranti ufficiali del nostro Paese.

Gli allievi selezionati sono stati dotati di un primo corredo che li identifica per l'intero corso, dalle fasi a terra all'imbarco sulle navi. La divisa dell'Accademia italiana della Marina Mercantile assume per l'allievo diversi significati. Ma è anzitutto il segno di appartenenza dell'allievo a una scuola d'eccellenza a livello nazionale.

Essa simboleggia l'orgoglio di essere parte di un percorso d'*élite*, che ha avuto il riconoscimento degli attuali Ministeri dei Trasporti e della Pubblica Istruzione, da importanti soggetti pubblici e privati, da istituzioni e società armatoriali, desiderosi di formare i futuri ufficiali della marina mercantile italiana secondo i migliori standard.

La scelta della divisa rappresenta, inoltre, un elemento di distinzione tra il personale navigante e l'allievo ufficiale proveniente dall'Accademia ed il possesso della medesima impone anche doveri e responsabilità di carattere etico, in quanto essa mostra e diffonde il nome e il simbolo dell'Accademia. Senso del dovere e responsabilità sono tratti fondamentali per la formazione dei futuri ufficiali della Marina Mercantile Italiana.

L'Accademia assicura a tutti pari diritti e opportunità effettive di accesso, frequenza e raggiungimento di traguardi formativi a tutte le persone che abbiano i requisiti di legge e predefinite soglie di conoscenza, attitudini e motivazioni.

IL PERCORSO FORMATIVO SPERIMENTALE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE

Le prime figure professionali progettate hanno avuto l'approvazione della Conferenza Stato-Regioni con la definizione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali del settore trasporti del 16 marzo 2006, dopo un intenso lavoro di confronti tecnici al quale ha dato un contributo essenziale in termini di coordinamento e di elaborazione la Direzione generale per l'istruzione postsecondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali del Ministero della Pubblica Istruzione.

Alla progettazione del percorso formativo di formazione tecnica superiore hanno concorso, per le rispettive competenze, l'Università di Genova, l'ITN «S. Giorgio» di Genova, Confitarma. La validazione del percorso formativo è stata effettuata dal Comitato tecnico scientifico.

“
LA SCELTA DELLA
DIVISA
RAPPRESENTA,
INOLTRE, UN
ELEMENTO DI
DISTINZIONE TRA
IL PERSONALE
NAVIGANTE
E L'ALLIEVO
UFFICIALE
PROVENIENTE
DALL'ACCADEMIA

”

PIANO DI STUDI

L'offerta dei corsi proposti si articola in:

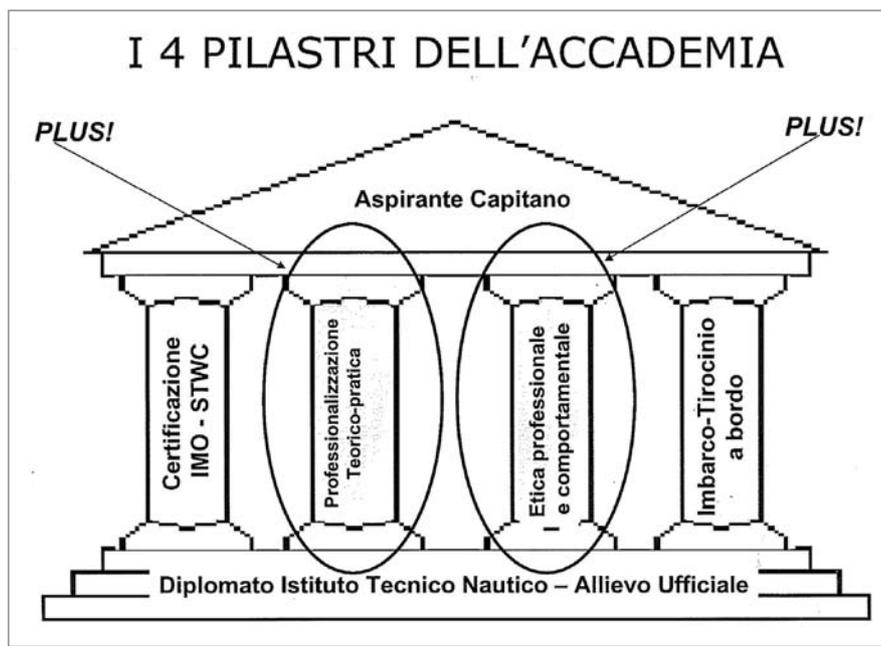
- *corsi per allievi ufficiali di navigazione;*
- *corsi per allievi ufficiali di macchina;*
- *corsi per allievi commissari di bordo.*

I corsi si svolgono in otto fasi, alternando periodi a terra con periodi di imbarco retribuiti come allievi su navi dell'Armamento nazionale, sino al raggiungimento delle competenze di base, trasversali e tecnico-professionali specifiche dei rispettivi corsi. La strutturazione del percorso consente l'acquisizione delle certificazioni internazionali IMO STCW'95 e l'effettuazione del periodo di navigazione previsto. Tali requisiti sono necessari per sostenere l'esame di abilitazione presso l'Autorità Marittima competente.

“

I CORSI SI SVOLGONO IN OTTO FASI, ALTERNANDO PERIODI A TERRA CON PERIODI DI IMBARCO RETRIBUITI COME ALLIEVI SU NAVI DELL'ARMAMENTO NAZIONALE

”



LA FORMAZIONE «A TERRA»

Il periodo di formazione a terra, della durata complessiva di 1000 ore, in aula o presso strutture idonee, è complessivamente di 5/6 mesi, non continuativi, suddivisi in 4 moduli, di cui i primi tre anteriori ad altrettanti imbarchi (di 4 mesi ciascuno), mentre il quarto periodo si colloca al termine del terzo e ultimo imbarco, prima dell'esame del patentino di ufficiale.

Nel periodo di formazione a terra, per complessivi 150 giorni di corso, distribuiti su due anni solari (2 moduli ogni anno), gli allievi approfondiscono le discipline attinenti la navigazione, la macchina e quelle giuridiche economiche. Inoltre apprendono argomenti ed aspetti propri del contesto lavorativo sempre più proiettato verso profili manageriali, relazionali e di direzione. Acquisiscono le certificazioni IMO STCW'95 approfondendo l'uso della lingua inglese e del linguaggio tecnico. Assimilano stili di comportamento. I gruppi-classe sono formati da 20 allievi.

La presenza nella sede dell'Accademia dell'Ente Radar consente, inoltre, di utilizzare per l'addestramento degli allievi, strumentazioni e impianti tecnologicamente avanzati, quali apparecchiature radar e simulatori per la navigazione, nonché postazioni GDSSM.

LA FORMAZIONE «A BORDO»

In questi periodi gli allievi effettuano 12 mesi d'imbarco in qualità d'allievo ufficiale di coperta, di macchina o commissario di bordo, svolgendo per i primi sei mesi il periodo d'addestramento teorico-pratico. La formazione è impartita dal personale della Compagnia di navigazione addetto al *tutoring* secondo le norme vigenti, che segue il programma indicato nello specifico libretto di addestramento individuale, nel quale annota tutte le informazioni richieste e le competenze conseguite dall'allievo.

I gruppi partono a intervalli l'uno dall'altro in relazione alla programmazione degli imbarchi.

La divisione del periodo su più imbarchi, intervallati dalla formazione a terra e da periodi di riposo previsti dai contratti di lavoro, intende favorire la possibilità anche di fare esperienza su diverse tipologie di nave e con diverse compagnie (passeggeri-crociere, merci-*container*, merci-petroliere, ecc.). Nel periodo di imbarco gli allievi sono retribuiti secondo le norme contrattuali.

CONCLUSIONI

Comunicazione dalla Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo sulla formazione professionale e l'arruolamento della gente di mare (2001/188)

«Se l'attuale calo numerico della gente di mare nell'UE dovesse continuare, la Comunità perderebbe un importante patrimonio storico e professionale; le scuole nautiche potrebbero chiudere e il know-how marittimo di tutta la Comunità potrebbe andare disperso, con conseguenze drammatiche per la sicurezza della navigazione, la sicurezza degli approvvigionamenti e la competitività dell'intero settore della navigazione».

“
LA PRESENZA
NELLA SEDE
DELL'ACCADEMIA
DELL'ENTE RADAR,
CONSENTE,
INOLTRE,
DI UTILIZZARE PER
L'ADDESTRAMENTO
DEGLI ALLIEVI,
STRUMENTAZIONI
E IMPIANTI
TECNOLOGICAMENTE
AVANZATI

”

“

RICONOSCIMENTI
SONO VENUTI
PURE
DALL'UNIONE
EUROPEA
CHE HA INSERITO
L'ACCADEMIA NEL
SITO DEDICATO
ALLE ISTITUZIONI
E FINALMENTE
L'ITALIA È
ENTRATA NELLA
RETE EUROPEA
DELLE «MARITIME
TRAINING
INSTITUTIONS»

”

Ad un anno dal «varo» dell'Accademia, dopo un intenso lavoro accompagnato da momenti gratificanti e qualificanti, i risultati conseguiti, viste le nuove domande per la frequenza al secondo corso in fase di avvio, sono più che soddisfacenti.

Una rappresentanza dei cadetti è stata presentata al Presidente della Repubblica Napolitano, in visita a Genova; recentemente l'incontro con il Ministro della Pubblica Istruzione Fioroni presso l'Accademia è stato un ulteriore momento di grande significato sul piano istituzionale.

Riconoscimenti sono venuti pure dall'Unione Europea che ha inserito l'Accademia nel sito dedicato alle istituzioni e finalmente l'Italia è entrata nella rete europea delle «*Maritime Training Institutions*».

Oltre al potenziamento dell'Accademia, anche con riferimento alla legge finanziaria che colloca l'impianto IFTS nell'ordinamento nazionale, la provincia di Genova è oggi impegnata nello sviluppo di centri d'eccellenza, sedi operative territoriali nell'ambito degli indirizzi strategici formulati dalla Regione Liguria, al fine di valorizzare aspetti vocazionali territoriali nell'ambito dell'economia del mare, quali la pesca e la cantieristica da diporto.

Gli obiettivi che ci siamo assunti ed altri che ci prenderemo per rivolgerci con attenzione e flessibilità alle diverse tipologie di corsisti, di cui gli adulti-marittimi costituiscono un segmento non indifferente, alimenta il «faro» che illumina il mare, quale risorsa da valorizzare e tutelare per lo sviluppo economico non solo nazionale ma europeo. Di un'Europa che attraverso il Libro verde *Verso la futura politica marittima dell'Unione: oceani e mari nella visione europea* ci chiede di riappropriarci del patrimonio marittimo e di riaffermare l'identità marittima europea.

Identità e valore che devono necessariamente portare ad una nuova considerazione dello *status* e ruolo del marittimo nella società italiana.

Dai Poli IFTS ai distretti formativi

di CARMELA PALUMBO¹ e SERGIO TREVISANATO²

LE RAGIONI DEL DISTRETTO

Il Protocollo d'intesa sottoscritto tra la Regione Veneto e l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto il 27 luglio 2006 per la realizzazione dei distretti formativi si inserisce nel quadro della politica regionale che ha dato avvio a significative esperienze sperimentali nell'ambito dell'offerta integrata di istruzione e formazione, con l'obiettivo di rispondere alla sempre maggiore domanda di elevata qualificazione tecnico-professionale e di rafforzare il collegamento tra le politiche educative e le politiche del lavoro.

Si sono diffuse in effetti nel territorio regionale molteplici forme e modalità di dialogo, di confronto e di partenariato tra istituzioni scolastiche, agenzie formative, imprese e loro associazioni, forze sociali ed economiche che, sotto la regia regionale, hanno iniziato ad operare a diversi livelli (sperimentazioni di percorsi di alternanza scuola-lavoro, di istruzione secondaria superiore, di istruzione e formazione tecnica superiore), fino alla costituzione di partenariati stabili sul territorio.

Ne costituisce un esempio la realizzazione di 12 Poli per l'istruzione e la formazione tecnica superiore, a seguito di un accordo sottoscritto nel novembre 2005 tra la Regione Veneto, l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto, le università e le parti sociali, impegnati oggi nella realizzazione della seconda annualità dei percorsi.

Sulla scorta della positiva integrazione dei soggetti appartenenti ai partenariati citati e della sinergia degli stessi con i sistemi produttivi locali, l'amministrazione regionale e l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto hanno condiviso l'idea di una collaborazione stabile di soggetti per la realizzazione di interventi strutturati in relazione alle diverse filiere, superando precarietà e frammentazione e facilitando l'accumulazione e la

“

SI SONO DIFFUSE
IN EFFETTI
NEL TERRITORIO
REGIONALE
MOLTEPLICI FORME
E MODALITÀ
DI DIALOGO,
DI CONFRONTO
E DI PARTENARIATO
TRA ISTITUZIONI
SCOLASTICHE,
AGENZIE
FORMATIVE,
IMPRESE E LORO
ASSOCIAZIONI,
FORZE SOCIALI
ED ECONOMICHE

”

1. Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale del Veneto.

2. Segretario generale alle attività produttive, istruzione e formazione della Regione Veneto.

capitalizzazione delle conoscenze e delle esperienze ed il raccordo col mercato del lavoro.

Il distretto formativo così concepito è caratterizzato da una doppia integrazione:

- un'integrazione verticale, costituita dai livelli di interazione-cooperazione tra sistemi formativi presenti e il mondo del lavoro, le risorse culturali e il sistema della ricerca;
- un'integrazione orizzontale, intesa come l'insieme di rapporti e strumenti funzionali al conseguimento di obiettivi condivisi tra le diverse tipologie formative attive nel territorio considerato, anche in rapporto ai passaggi che possono realizzarsi tra percorsi in parallelo o al transito verso sistemi sovraordinati ed a una strutturazione dell'offerta formativa ricorrente e continua lungo tutto l'arco della vita.

“

LA NASCITA
DEI DISTRETTI
FORMATIVI, PUR
POGGIANDO SULLA
PRECEDENTE
ESPERIENZA DI
PROGRAMMAZIONE
DEI PERCORSI
IFTS, NON NE
COSTITUISCE
LA SEMPLICE
EVOLUZIONE,
NÉ TANTO MENO
INTENDE
SOSTITUIRSI
A QUESTI ULTIMI

”

È opportuno precisare che la nascita dei distretti formativi, pur poggiando sulla precedente esperienza di programmazione dei percorsi IFTS, non ne costituisce la semplice evoluzione, né tanto meno intende sostituirsi a questi ultimi.

I Poli IFTS sono il frutto di un'elaborazione pluriennale non ancora del tutto conclusa anche in funzione della costante evoluzione normativa. In ogni caso gli stessi derivano da linee guida condivise a livello nazionale e ne rappresentano l'attuazione concreta sul territorio, attuazione che la Regione Veneto ha per prima realizzato a livello nazionale.

Diversamente i distretti formativi si pongono quale esito di una programmazione regionale concertata con soggetti istituzionali, economici e sociali locali, mirante a porre in essere azioni caratterizzate da innovatività e sperimentabilità e costituiscono nel panorama nazionale e regionale un elemento di assoluta novità.

La sfida è senz'altro rappresentata dalla necessità di sostenere nel territorio una rete di opportunità formative attraverso una serie di nodi che consentano di pianificare con maggiore efficienza ed efficacia gli investimenti e con la capacità di monitorare i processi e gli esiti.

Semplificando al massimo, potremmo dire che il distretto è il «tutto» di cui il «Polo» è una parte.

Il distretto formativo – il «tutto» – nasce come opportunità di identificare, in aree territoriali specifiche, forme di aggregazione che – come affermato nel Protocollo citato – «costituiscono il presupposto di una collaborazione stabile per la realizzazione di interventi a diversi livelli formativi, mettendo in comune infrastrutture, strumenti didattici, conoscenze, anche con particolare attenzione allo studio e alla valorizzazione delle risorse storico-culturali del territorio».

Il distretto formativo – afferma il Protocollo – «si prospetta come un *sistema educativo locale*, costituito da livelli di cooperazione tra sistemi formativi pre-

sentì nel territorio regionale e le politiche attive del lavoro [...] favorisce una pluralità di opportunità educative, attraverso la realizzazione di percorsi flessibili al fine di garantire a tutti l'esercizio del diritto-dovere, anche mediante l'apprendistato, attuare l'alternanza scuola-lavoro, proseguire nella formazione tecnica superiore o negli studi a livello universitario, fruire delle opportunità per la riconversione professionale o per l'aggiornamento in un'ottica di apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita».

È ovvio che la *mission* del distretto formativo, attraverso il potenziamento ed il consolidamento delle interazioni fra Enti e soggetti istituzionali, dovrebbe portare all'identificazione di una offerta formativa razionale, organica ed integrata a livello territoriale, facilitando l'orientamento degli studenti sia per ciò che attiene alla transizione alla scuola secondaria di secondo grado ed alla formazione professionale, sia per ciò che attiene ai passaggi tra i sistemi ed ai cambiamenti dei percorsi.

Caratteristiche precipue del distretto formativo sono quelle di essere costituito in un'area territoriale specifica, collegata ad un particolare settore produttivo della realtà regionale e di essere connotato da una marcata spinta verso l'innovazione e la ricerca. Queste caratteristiche sono ben declinate nelle finalità indicate nel Protocollo citato:

- offrire agli studenti più ampie opportunità di apprendimento, innalzandone la qualità, al fine di renderli più competitivi sul mercato del lavoro;
- garantire un'offerta formativa con caratteristiche sperimentali ed innovative, connesse con la ricerca scientifica;
- promuovere l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione e formazione professionale, della ricerca e del lavoro;
- potenziare la valenza sperimentale-laboratoriale all'interno dei percorsi di istruzione e formazione professionale;
- salvaguardare la caratteristica di flessibilità dell'offerta formativa funzionale a soddisfare sia i fabbisogni professionali del mondo del lavoro, sia le aspettative di riqualificazione e di apprendimento permanente della persona;
- valorizzare le professionalità coinvolte nella realizzazione dei percorsi, capitalizzando le competenze acquisite;
- ottimizzare le disponibilità finanziarie sia favorendo economie di scala, sia reperendo risorse aggiuntive;
- configurare gli scenari formativi secondo parametri di valenza europea (crediti, certificazione, trasparenza delle qualifiche, qualità della formazione).

Emerge, chiaramente, da queste finalità, la fisionomia del distretto formativo, vero proprio sistema educativo locale complesso, connotato da flessibilità dell'offerta formativa, integrazione fra i percorsi, sensibilità verso la sperimentazione, attenzione al migliore utilizzo delle risorse, rapporto con la ricerca scientifica ed il mondo del lavoro.

“

EMERGE,
CHIARAMENTE, DA
QUESTE FINALITÀ,
LA FISIONOMIA
DEL DISTRETTO
FORMATIVO, VERO
PROPRIO SISTEMA
EDUCATIVO
LOCALE
COMPLESSO,
CONNOTATO
DA FLESSIBILITÀ
DELL'OFFERTA
FORMATIVA,
INTEGRAZIONE
FRA I PERCORSI

”

LA COLLOCAZIONE TERRITORIALE E L'ORGANIZZAZIONE

In coerenza con le linee generali della programmazione regionale, il Protocollo prevede l'attivazione di 7 distretti formativi, con distribuzioni anche interprovinciali:

| | |
|------------------------------------|--|
| distretto formativo Meccatronico | Vicenza |
| distretto formativo Robotica | Verona |
| distretto formativo Agroalimentare | Verona - Rovigo |
| distretto formativo Agroalimentare | Padova - Rovigo |
| distretto formativo Moda | settore Abbigliamento e Moda, Tessile, Occhialeria - Belluno - Treviso |
| | settore Calzaturiero - Padova |
| distretto formativo Turistico | Venezia - Belluno |
| distretto formativo Nautico | Venezia |

Il distretto formativo si struttura come rete di soggetti, costituita almeno da:

“

LA
RESPONSABILITÀ
PROGETTUALE DEI
SINGOLI DISTRETTI
FORMATIVI
È AFFIDATA
AD UN COMITATO
TECNICO
SCIENTIFICO,
COSTITUITO
DA UN
RAPPRESENTANTE
PER CIASCUNO
DEI SOGGETTI
PARTNER

”

- un istituto di istruzione secondaria superiore;
- un'università o dipartimenti universitari, anche presenti attraverso consorzi, fondazioni o altre forme associative;
- un centro di ricerca;
- un'associazione imprenditoriale di categoria, imprese o associazioni di imprese;
- un organismo di formazione professionale.

Possono, inoltre, partecipare alla costituzione del distretto anche altri soggetti che svolgono un ruolo essenziale nello sviluppo del sistema produttivo, quali:

- centri di innovazione o parchi scientifici e tecnologici;
- centri per l'impiego;
- Camere di commercio;
- associazioni, Enti *no profit* e cooperative sociali;
- Enti locali;
- CTP.

Il distretto formativo può costituirsi, dal punto di vista formale, in associazione temporanea di scopo oppure in consorzio. Soggetto capofila è una istituzione scolastica, individuata dall'Ufficio scolastico regionale per il Veneto. La responsabilità progettuale dei singoli distretti formativi è affidata ad un comitato tecnico scientifico, costituito da un rappresentante per ciascuno dei soggetti *partner*.

Il coordinamento istituzionale, nei diversi territori, è affidato alle Amministrazioni provinciali.

L'AVVIO DEI DISTRETTI

Alla Regione Veneto, che si avvale della propria struttura rappresentata dalla Direzione istruzione, e all'Ufficio scolastico regionale per il Veneto è affidata congiuntamente la responsabilità di condurre la sperimentazione. Per dare concreto avvio alla realizzazione dei distretti formativi la Regione Veneto e l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto, secondo quanto previsto dal Protocollo, hanno:

- predisposto procedure operative per la presentazione dei progetti da parte dell'istituzione scolastica capofila di ciascun distretto formativo;
- costituito il gruppo tecnico ristretto previsto dall'art. 4 del Protocollo per l'esame e la validazione del progetto presentato da ciascun distretto formativo;
- attivato forme di assistenza e consulenza in relazione alla progettazione generale e di dettaglio delle azioni individuate come prioritarie da ciascun distretto.

La sfida impegnativa, ma avvincente, che si pone ai distretti formativi è la reale capacità di esprimere, grazie al coinvolgimento di una pluralità di soggetti pubblici e privati in un'ottica di distinzione dei ruoli e nel contempo di forte integrazione tra i medesimi, un'offerta formativa articolata e flessibile, in grado di supportare i processi di crescita e di rispondere coerentemente sia ai bisogni formativi espressi dal tessuto produttivo e dalle comunità locali, sia alle esigenze personali dei giovani in formazione e degli adulti occupati.

“

LA SFIDA
IMPEGNATIVA,
MA AVVINCENTE,
CHE SI PONE
AI DISTRETTI
FORMATIVI È LA
REALE CAPACITÀ
DI ESPRIMERE
UN'OFFERTA
FORMATIVA
ARTICOLATA
E FLESSIBILE

”

Il distretto formativo friulano: un'ipotesi progettuale

di ARTURO CAMPANELLA¹

“

TALE PROGETTO
SI PROPONE DI
RENDERE STABILE
IL «SISTEMA
INTEGRATO» FRA
SCUOLA, IMPRESA
ED UNIVERSITÀ,
COSTITUENDO
IL PONTE
PRIVILEGIATO
NEI CONFRONTI
DEL MONDO
DEL LAVORO

”

L'istituzione, presso l'Istituto tecnico industriale «Arturo Malignani» di Udine, della prestigiosa scuola superiore di tecnologia negli anni Settanta ha portato alla realizzazione dei primi corsi post-diploma attuati in sinergia con le più prestigiose aziende del territorio. Attraverso questi corsi sono stati formati tecnici ad alta capacità progettuale ed operativa. La loro formazione era caratterizzata dall'ottimo livello delle competenze acquisite mediante metodologie didattiche basate sulla continua applicazione pratica di quanto appreso durante le attività teoriche, in un contesto di *learning by doing* molto motivante per gli allievi. Quest'esperienza pregressa, assieme a quella acquisita attraverso la progettazione ed erogazione dei corsi di formazione tecnica superiore nell'ambito del sistema IFTS, in tempi più recenti, fin dalle prime esperienze sperimentali in campo nazionale, nel settore della mecatronica, automazione industriale e del meccanico aeronautico, ha portato alla formulazione dell'ipotesi di istituzione del distretto formativo friulano, realtà in grado di aggregare il *know-how* delle imprese dei vari distretti industriali di riferimento presenti nel territorio, della ricerca e della formazione tecnico professionale d'eccellenza, per offrire una risposta alle esigenze di una reale formazione innovativa.

Tale progetto si propone di rendere stabile il «sistema integrato» fra scuola, impresa ed università, costituendo il ponte privilegiato nei confronti del mondo del lavoro. Tale ambito quindi, consente di rafforzare la qualità dei processi formativi portandoli su un piano di eccellenza, in un orizzonte europeo ed internazionale.

Sostenendo tutti gli elementi che caratterizzano a livello macro le dinamiche del «*glocal*», quali la forte specificità territoriale, la presenza di competenze distintive di processo e di settore, la creatività e peculiarità delle attività economiche e delle professionalità espresse, il distretto formativo friulano (DFF) consente il riconoscimento degli elementi di tipizzazione

1. Preside ITI «A. Malignani» di Udine.

Il distretto formativo: la ricerca

Obiettivo

Definire profili professionali innovativi

Attraverso l'incontro tra:

Istruzione e Formazione

Aziende

Ricerca

Organismi rappresentativi

1

di qualità e di valore aggiunto, rafforzando così i percorsi formativi nell'ambito dei processi di globalizzazione.

L'ITI «Malignani» e l'importante settore dell'istruzione professionale che copre tutta la filiera del legno si propongono concretamente quali punti di riferimento centrali per l'istituzionalizzazione di corsi IFTS e di formazione superiore come gli strumenti più adatti a corrispondere alle esigenze di sviluppo del territorio. Il coinvolgimento dell'istruzione professionale infatti, risulta strategico in quanto gli istituti di riferimento hanno già completato più volte con successo i percorsi della formazione superiore e garantiscono, quindi, esperienza ed efficacia operativa.

Si propone di istituire il distretto formativo friulano presso l'Istituto «A. Malignani» di Udine, in rete con altri istituti tecnici e professionali di eccellenza, per assolvere al compito di preparare quadri intermedi con formazione e professionalità conformi alle richieste nascenti dall'attuale mondo del lavoro.

Essi, infatti, dispongono di consolidate capacità didattiche ed attrezzature spesso uniche, non sempre presenti in altre scuole o in istituti universitari. Il «Malignani» diventa quindi l'ambito naturale per meglio coniugare sinergie, efficacia e convergenza nell'erogazione della formazione superiore e per rispondere in modo adeguato all'evoluzione del mondo della produzione. Il distretto formativo trova sede adeguata nell'Istituto tecnico industriale «A. Malignani» anche per la sua centralità nel territorio provinciale rispetto ai più importanti insediamenti produttivi, per il suo carattere politecnico, per la vi-

“

IL «MALIGNANI»
DIVENTA QUINDI
L'AMBITO
NATURALE
PER MEGLIO
CONIUGARE
SINERGIE,
EFFICACIA
E CONVERGENZA
NELL'EROGAZIONE
DELLA
FORMAZIONE
SUPERIORE

”

“

SI POTRÀ
CONTRIBUIRE
COSÌ ALLO
SVILUPPO DELLE
POTENZIALITÀ
D'AREA
E A FAVORIRE
LE CONDIZIONI
PER UN
EQUILIBRATO
ASSETTO
DEL SISTEMA
PRODUTTIVO
REGIONALE

”

cinanza all'Università di Udine e a due importanti centri di ricerca applicata: il CATAS di San Giovanni al Natisone ed il parco tecnologico di Udine. Tali caratteristiche hanno da sempre favorito un rapido inserimento nel mondo del lavoro dei giovani studenti dell'istituto, consentendo all'imprenditoria friulana di coglierne le migliori energie, l'entusiasmo, la voglia di affermazione, come dimostrano ampiamente i dati delle assunzioni delle aziende, di piccole e di grandi dimensioni. Il «Malignani», con il proprio patrimonio di strutture, di esperienze e di cultura in campo tecnologico e nella ricerca applicata, che negli anni Settanta aveva portato all'istituzione del biennio della scuola superiore di tecnologia con un modello simile alle *Fachhoch Schule* della Germania o al BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*) francese, intende assumere la funzione di promotore e catalizzatore del distretto formativo friulano nel campo della formazione tecnica superiore.

Si potrà contribuire così allo sviluppo delle potenzialità d'area e a favorire le condizioni per un equilibrato assetto del sistema produttivo regionale, al riparo da crisi connesse alla flessione della domanda, consentendo di mantenere *know-how* e produzione nell'ambito del territorio.

La costituzione di un distretto formativo, in cui si creino le migliori sinergie tra il sistema dell'istruzione, dell'istruzione-formazione, quello del lavoro e quello della ricerca, soddisferà le specifiche richieste dell'imprenditoria, corrispondendo contemporaneamente alle esigenze di ristrutturazione del tessuto produttivo regionale verso settori a più alto tasso di innovazione tecnologica e/o organizzativa, contribuendo a metterle in grado di cogliere le opportunità offerte dalla internazionalizzazione e globalizzazione della produzione e dei mercati; inoltre faciliterà l'accesso ad un mercato del lavoro complesso e frammentato che richiede sempre maggiore flessibilità, competenze trasversali, capacità di autopromozione.

Nell'ambito del distretto formativo, l'integrazione dei percorsi formativi potrà realizzare la massima sinergia possibile tra le opportunità offerte dal sistema dell'istruzione e da quello dell'istruzione-formazione, superando i limiti legati alle diverse vocazioni istituzionali.

In uno scenario caratterizzato da una marcata complessità si richiedono, da una parte, doti psicologiche ed intellettuali accertate per padroneggiare la crescente varietà, variabilità ed indeterminazione dei problemi e, dall'altra, capacità di interagire con le risorse umane dell'azienda e di collaborare al controllo dei processi produttivi ed organizzativi.

Nell'ambito del distretto formativo possono realmente essere applicate modalità didattiche che promuovano l'apprendimento attraverso la pratica con il ricorso sistematico ad insegnamenti che facciano leva su modalità costruttive sperimentali, d'indagine, di individuazione e soluzione dei problemi.

All'interno del distretto formativo i percorsi formativi possono prevedere un'organizzazione della didattica che conduca l'allievo a far emergere i problemi tecnici e scientifici dalla prassi operativa e conduca lo stesso, attraverso questa, all'elaborazione e all'approfondimento degli aspetti teorici. I

moduli direttamente professionalizzanti, ossia i moduli svolti interamente nei laboratori, conducono a competenze operative, sulle quali si innestano approfondimenti da sviluppare attraverso l'elaborazione di contenuti tecnologici e culturali. Ciò implica che la programmazione dei percorsi debba essere effettuata in stretta collaborazione tra i docenti delle diverse realtà formative territoriali, che organizzeranno le unità di apprendimento. In sintesi, nell'ambito del distretto formativo si potrà realizzare la migliore interazione fra i sistemi dell'istruzione scolastica e dell'istruzione-formazione per raggiungere una reale integrazione, mediante coprogettazione dell'offerta, complementarità nell'organizzazione, corresponsabilità piena dei soggetti formativi.

Il distretto formativo consentirà inoltre una migliore circolazione delle esperienze tramite documentazione organica e sistematica delle stesse e garantirà le condizioni per un aggiornamento continuo dei docenti in merito soprattutto ai servizi di accoglienza, orientamento e rafforzamento della motivazione, e anche per quanto concerne le metodologie didattiche adeguate all'utenza ed il ricorso alle tecnologie avanzate. Solo mediante il distretto formativo sarà possibile concretizzare un'organizzazione curricolare flessibile e personalizzata che tenga conto, nella sua architettura, delle diverse metodologie d'apprendimento in funzione del soddisfacimento degli standard formativi stabiliti. Consideriamo ora che quella attuale è una società info-industriale, caratterizzata da una forte presenza e rilevanza della dimensione tecnologica: è quindi necessario che una struttura a carattere politecnico sappia proporre un «*tecno-umanesimo*» che fornisca strumenti per operare efficacemente con le nuove competenze tecnologiche richieste, unite ad una formazione in ambito relazionale, espressivo-comunicativo ed attenta anche al settore multimediale. Tecnologia e capacità di relazioni sociali dovranno essere proposte nell'ambito di un quadro di lettura scientifica dell'ambiente e della sua gestione in termini di sostenibilità e di sviluppo compatibile.

Per quanto concerne lo sviluppo tecnologico va osservato che sulla tecnologia gravano ancora, nonostante la rilevanza che essa ha assunto nel nostro mondo, pregiudizi che la relegano ad una dimensione di lavoro confinato alla manualità e all'utilitarismo. Per vincere tali pregiudizi, e proporre la tecnologia come un autentico valore formativo e culturale, occorre che essa diventi cultura diffusa nella nostra società.

Per ogni ipotesi di futuro sviluppo, risulta fondamentale entrare in collaborazione sinergica con tutte le realtà che possiedano significative competenze nel coniugare livelli elevati di studi teorici con la concretezza della ricerca applicata. È importante ricordare quanto lo sviluppo del sistema produttivo friulano sia tributario di questo approccio metodologico.

Per promuovere e sostenere il processo di cambiamento, il distretto formativo intende avviare una ricerca sulle linee di sviluppo del sistema produttivo sulla base degli esiti delle più recenti indagini condotte dalla Regione

“

TECNOLOGIA
E CAPACITÀ
DI RELAZIONI
SOCIALI
DOVRANNO
ESSERE
PROPOSTE
NELL'AMBITO
DI UN QUADRO
DI LETTURA
SCIENTIFICA
DELL'AMBIENTE
E DELLA SUA
GESTIONE
IN TERMINI
DI SOSTENIBILITÀ
E DI SVILUPPO
COMPATIBILE

”



Autonoma Friuli Venezia Giulia. Questa «ricerca sul campo» vuole offrire un contributo qualificato all'individuazione di un'organica «strategia formativa», per rispondere alle nuove sfide che la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, assieme alle realtà produttive del territorio, è chiamata ad affrontare. Per fare ciò è indispensabile raccogliere tutti gli stimoli provenienti dall'innovazione e ricerca sviluppate dalle aziende più avanzate e dai centri specializzati. Nel concreto la ricerca dovrà essere finalizzata alla costruzione di un insieme di metodologie e strumenti (indirizzi, linee guida, orientamenti, griglie di analisi, ecc.), per progettare gli interventi formativi in stretta relazione con le necessità di sviluppo e di qualificazione delle professionalità, affinché le realtà produttive del territorio possano continuare a competere efficacemente in un mercato sempre più globalizzato ed in costante evoluzione, svolgendo la propria *mission* nell'interesse dei cittadini e del territorio.

La sfida del cambiamento e della innovazione richiede una molteplicità di sforzi congiunti, che meglio si possono esprimere se tutte le risorse umane e materiali vengono concentrate all'interno di un unico organismo, in cui si privilegia il costante confronto mediante l'azione convergente dell'intelligenza distribuita in una dimensione in cui si raggiunge la massa critica del *think tank*. In conclusione, l'ipotesi costitutiva del «distretto formativo friulano» viene formulata affinché, evitando l'attivazione di spinte centrifughe e di processi di frantumazione organizzativa, si possa mirare ad un organico ed omogeneo sviluppo del «sistema produttivo della regione».

“

LA SFIDA
DEL CAMBIAMENTO
E DELLA
INNOVAZIONE
RICHIEDE
UNA MOLTEPLICITÀ
DI SFORZI
CONGIUNTI,
CHE MEGLIO
SI POSSONO
ESPRIMERE
SE TUTTE LE
RISORSE UMANE
E MATERIALI
VENGONO
CONCENTRATE

”

L'«Aldini-Valeriani»: la formazione e lo sviluppo industriale a Bologna

di GIOVANNI SEDIOLI¹

Gli attuali Istituti «Aldini-Valeriani» derivano dalle scuole tecniche bolognesi, istituite nel 1844 dal comune di Bologna a seguito dei lasciti testamentari di Giovanni Aldini e Luigi Valeriani. Si tratta della più antica scuola tecnica bolognese.

Attraverso una serie di modifiche avvenute in oltre 150 anni sono diventati istituti paritari che quindi sono organizzati secondo il modello di scuola nazionale. Resta comunque la gestione del comune di Bologna (proprietario degli istituti e datore di lavoro del personale) che favorisce il permanere di vincoli molto stretti con la realtà economica del territorio (imprese, associazioni, organizzazioni sociali).

Attualmente sono presenti:

istituto tecnico industriale, circa 1.000 studenti, 7 specializzazioni (chimica, edilizia, elettronica e telecomunicazioni, elettrotecnica ed automazione, informatica, meccanica, termotecnica);

istituto professionale per l'industria e l'artigianato, circa 200 studenti, 3 specializzazioni (operatore elettrico, operatore meccanico; operatore grafico);

istituto tecnico industriale serale, circa 170 studenti, 2 specializzazioni (elettronica e telecomunicazioni, meccanica).

La scuola è caratterizzata dalla presenza di circa 70 *laboratori* diversificati ed aggiornati per ogni tipo di specializzazione, forte l'investimento su automazione e informatizzazione (circa 400 personal computer collegati in rete locale e collegati ad Internet), qualitativamente rilevanti i *laboratori di tecnologia meccanica e automazione industriale*, configurati come veri e propri laboratori di «meccatronica» e per questo utilizzati anche dalle aziende per i loro interventi di aggiornamento.

Le ricerche compiute da storici ed economisti hanno mostrato che i tecnici usciti dalla scuola hanno costituito l'elemento base per lo sviluppo in-

“

LA SCUOLA È
CARATTERIZZATA
DALLA PRESENZA
DI CIRCA
70 LABORATORI
DIVERSIFICATI
ED AGGIORNATI
PER OGNI TIPO DI
SPECIALIZZAZIONE,
FORTE
L'INVESTIMENTO
SU AUTOMAZIONE E
INFORMATIZZAZIONE

”

1. Dirigente scolastico dell'Istituto tecnico professionale «Aldini Valeriani» di Bologna.

“

LA LOGICA
ESPOSITIVA
INTENDE
RAPPRESENTARE
L'IDENTITÀ
DEL TERRITORIO
DI BOLOGNA NEL
SETTORE TECNICO
PRODUTTIVO,
IN UN ARCO
DI TEMPO
CHE COPRE CIRCA
SEI SECOLI

”

dustriale, coprendo, grazie alla loro polivalenza, i ruoli decisivi di progettazione, capo officina, tecnico di produzione all'interno delle aziende. Molte di queste figure sono evolute verso ruoli imprenditoriali, il che ha dato luogo alla formazione della stragrande maggioranza delle imprese presenti nel territorio bolognese. Il fenomeno è macroscopico nella meccanica avanzata (macchine automatiche e motoristica), competitivo a livello internazionale, e sviluppato dai tecnici-imprenditori diplomati all'«Aldini».

Nel 1995 è stato costituito lo «Sportello Aldini-lavoro». Si tratta di un ufficio che collabora con la scuola sui punti indicati nello schema allegato. Annualmente tiene rapporti con circa 500 aziende ai fini della facilitazione dell'ingresso al lavoro e del monitoraggio di occupabilità e soddisfazione di imprese e diplomati.

Nel 1998 è stata istituita la «Fondazione 'Aldini Valeriani' per lo sviluppo della cultura tecnica» che ha come fondatori il comune di Bologna, la Camera di commercio della provincia di Bologna, l'Associazione degli industriali della provincia di Bologna; gli scopi sono indicati nello schema allegato. Si sottolinea che la vocazione specifica è volta alla formazione permanente, particolarmente quella medio-alta.

Sia la Fondazione che lo Sportello operano nello stesso edificio (circa 37.000 metri quadrati coperti) in cui funziona la scuola.

Si può considerare affine al «sistema Aldini» il «Museo del patrimonio industriale», nato nel 1980 come «Museo Aldini Valeriani», che collabora con gli altri soggetti secondo lo schema allegato. La logica espositiva intende rappresentare l'identità del territorio di Bologna nel settore tecnico produttivo, in un arco di tempo che copre circa sei secoli, evidenziando lo sviluppo della cultura tecnica e gli effetti economico-sociali della presenza produttiva, del valore della formazione. Significativa la presenza dell'*Associazione degli amici del museo del patrimonio industriale*, che raccoglie circa 80 fra le principali aziende del territorio e collabora col Museo per l'affermazione della cultura tecnica.

Le attività complessivamente svolte per la formazione tecnica nel territorio bolognese dal «sistema Aldini» (Istituto tecnico e professionale, Fondazione, Sportello lavoro, Museo) possono essere schematizzate come segue.

AVVIAMENTO AL LAVORO, FORMAZIONE DI PRIMI LIVELLI DI PROFESSIONALITÀ

Scuola e Sportello lavoro organizzano corsi di breve durata (100-140 ore) di avviamento al lavoro industriale (macchine utensili, saldatura) per disoccupati; tali corsi sono frequentati quasi esclusivamente da extracomunitari che, anche con l'integrazione di corsi di lingua italiana, raggiungono il primo livello di professionalità; alla fine dei corsi i frequentanti trovano un'agevole collocazione nelle imprese.

Attività simili sono svolte, per periodi più lunghi (300 ore) in ambito di formazione professionale dalla Fondazione Aldini, che prevedono anche stage aziendali.

Appartiene a questo tipo di attività quanto svolto dalla formazione professionale nell'ambito dell'obbligo formativo, con corsi di durata compresa fra le 900 e le 1800 ore, sostanzialmente rivolti a giovani espulsi dalla scuola. In questo tipo di corsi è presente una consistente fase di stage aziendale (circa 40%). La finalità del corso è prevalentemente addestrativa, pur comprendendo attività di aula per discipline di tipo teorico. Proprio per le specifiche operative dei profili, gli stage non presentano problemi consistenti di realizzazione; anche in imprese di tipo artigianale è possibile condurre esperienze che bene si integrano con le attività dei corsi.

LA SITUAZIONE DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI

Nel settore industriale tali istituti formano figure di livello medio. Nei primi tre anni vengono insegnate tecnologie di base e aspetti operativi legati alle macchine utensili ed al disegno; si mira alla formazione di un tecnico, le cui caratteristiche di media capacità operativa consentono, al terzo anno, una breve fase di stage (due settimane) con buona correlazione fra competenze apprese a scuola ed impiego in azienda.

La possibilità di formare adeguatamente è legata alla forte dotazione strumentale degli istituti che riescono a proporre tematiche tecniche all'altezza della tipologia industriale del territorio.

Il biennio postqualifica consente di affrontare tematiche assimilabili a quelle degli istituti tecnici; l'articolazione interna percorso scolastico-percorso surrogatorio, che applica o simula a seconda dei casi, il rapporto con la FP, rappresenta certamente un momento di flessibilizzazione rispetto alla costruzione di professionalità tecniche. Rimane il problema del superamento delle difficoltà insite in un *curriculum* che appare disarmonico, nel rapporto tra teoria e pratica, fra triennio e postqualifica.

LE FIGURE MEDIO-ALTE, GLI ISTITUTI TECNICI

Le figure in esame sono quelle che sono risultate, nella storia dell'industrializzazione bolognese, fondamentali per lo sviluppo, per la loro polivalenza e per la loro capacità di adattarsi all'innovazione e di promuoverla. Le scelte fatte dalla scuola, a fronte della rapidità dei cambiamenti tecnologici ed organizzativi, hanno indotto una diversa declinazione del saper fare e una sottolineatura dei dati di adattabilità alla riconversione. Si punta a garantire una buona conoscenza e possesso dei linguaggi generali e specifici, delle tecnologie della comunicazione, delle metodologie delle scienze.

“
SI MIRA ALLA
FORMAZIONE
DI UN TECNICO,
LE CUI
CARATTERISTICHE
DI MEDIA
CAPACITÀ
OPERATIVA
CONSENTONO,
AL TERZO ANNO,
UNA BREVE FASE
DI STAGE
”

Per la parte legata più strettamente alle discipline tecniche si individuano quegli elementi che possono essere considerati fondanti, di maggiore stabilità, integrando le questioni che l'innovazione pone; ad esempio si dà grande spazio alla tematica dell'automazione, alle caratteristiche e alla lavorabilità dei materiali, alla progettazione assistita. Si perde, con queste scelte, qualche elemento di specializzazione, rafforzando la caratteristica di riconvertibilità e di aggiornamento continuo delle professionalità. Al fine di garantire un «saper fare», inteso come capacità di raggiungere un risultato a partire da conoscenze teoriche e pratiche, è decisivo l'uso intenso dei laboratori: la scuola mantiene l'aspetto classico di «scuola officina», pur in un ambito di tecnologie fortemente aggiornate ed all'altezza delle problematiche dell'innovazione. Il rinnovo delle attrezzature è gestito anche in rapporto alle relazioni usuali e stabili che si tengono stabilmente con le aziende. Per migliorare i comportamenti nella direzione detta sono praticate esperienze di integrazione con la FP, di carattere curricolare, su tematiche specifiche (motoristica, automazione...).

Il tema dello stage è particolarmente delicato; per un verso, data la complessità della figura professionale che si intende costruire, sarebbe necessario uno stage che «sviluppassa una parte del *curriculum*», uscendo da una logica di mero contatto con l'impresa, prolungato nel tempo e con l'assistenza specifica di un *tutor* aziendale; per l'altro la struttura prevalente di piccola e media impresa non consente una pratica diffusa di questo tipo di esperienza. Si sono realizzate esperienze, che ritengo importanti e risolutive del problema, di «stage interno» alla scuola. Si sono definiti, in accordo con aziende di settore, progetti di approfondimento di tematiche tecniche che gli studenti si sono impegnati a realizzare entro l'anno scolastico. La gestione del progetto ha avuto aspetti di tipo curricolare, integrati nella didattica ordinaria e aspetti di tipo extracurricolare, gestiti da gruppi di studenti al di fuori dell'orario di lezioni. Periodici interventi di tecnici aziendali sono stati richiesti per chiarimenti, integrazione di conoscenze, consigli di comportamento, preceduti da una visita in azienda per inquadrare le problematiche. In tal modo si sono raggiunti risultati interessanti, particolarmente per l'abitudine al lavoro in gruppo e per il confronto con «la scadenza della commessa».

L'impiegabilità dei diplomati è altissima, (circa il 30% prosegue gli studi all'università) e trova il suo punto massimo nella meccanica avanzata, settore in cui l'86% dei diplomati trova impiego entro 90 giorni dall'inizio della ricerca. I settori più «gettonati» sono: macchine automatiche, motoristica, componentistica. Le attività di impiego sono prevalentemente nella produzione e nella ricerca e progettazione.

Il tipo di inquadramento più diffuso, a tre anni dal diploma, è quello di impiegato tecnico.

“

LA SCUOLA
MANTIENE
L'ASPETTO
CLASSICO
DI «SCUOLA
OFFICINA»,
PUR IN UN AMBITO
DI TECNOLOGIE
FORTEMENTE
AGGIORNATE
ED ALL'ALTEZZA
DELLE
PROBLEMATICHE
DELL'INNOVAZIONE

”

LA SPECIALIZZAZIONE DELLE CONOSCENZE E DELLE COMPETENZE

Si tratta di iniziative di «rinforzo e manutenzione» delle professionalità acquisite.

Tale tema è affrontato con corsi postdiploma e IFTS; la progettazione coinvolge FP, scuola, imprese e, per gli IFTS, l'università. Si mira a specificare elementi già affrontati in ambito scolastico; ad esempio, per le macchine automatiche, si approfondiscono le problematiche del contatto fra materiali diversi (decisivo per il farmaceutico e l'alimentare), di alcuni tipi di lavorazione (ad esempio l'imbutitura), di trasformazione del moto sia per via elettromeccanica che attraverso la fluidodinamica. In questa fase si associano elementi di tecniche gestionali e di logistica.

LA FORMAZIONE PERMANENTE, LA RICONVERSIONE E L'AGGIORNAMENTO

La scuola, oltre ai corsi serali per lavoratori per il conseguimento del titolo di studio, gestisce brevi corsi di aggiornamento pomeridiani e serali per diplomati, anche frequentanti l'università, soprattutto su problematiche legate all'automazione ed ai linguaggi della comunicazione e dell'informatica. La formazione professionale, in rapporto con le imprese, cura, a sua volta, fasi di aggiornamento e riconversione e la strumentazione utilizzata per le pratiche di laboratorio è normalmente quella della scuola. Carenti le risorse finanziarie rispetto ad una politica estesa di tali iniziative.

Nell'ambito della formazione permanente potrebbero essere iscritti i master postlaurea, gestiti congiuntamente da università e FP. Le esperienze svolte hanno carattere prevalentemente gestionale.

Per ulteriori approfondimenti si rinvia ai seguenti siti:

www.iav.it

www.fav.it

<http://sportelloaldini.iav.it>

www.comune.bologna.it/patrimonioindustriale/

“

NELL'AMBITO DELLA FORMAZIONE PERMANENTE POTREBBERO ESSERE ASCRITTI I MASTER POSTLAUREA, GESTITI CONGIUNTAMENTE DA UNIVERSITÀ E FP. LE ESPERIENZE SVOLTE HANNO CARATTERE PREVALENTEMENTE GESTIONALE

”

Il sistema Aldini

| Le attività | Gli attori Aldini Valeriani | Istituti Aldini-lavoro | Sportello Aldini | Fondazione Industriale | Museo Patrimonio |
|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Qualifiche Triennali | | X | | | |
| Diplomi quinquennali | | X | | | |
| Orientamento all'università | | | X | | |
| Orientamento al lavoro | | | X | X | |
| Formazione di primo Livello | | | | X | |
| Postdiploma | | X | | X | X |
| IFTS | | X | | X | |
| Corsi per avviamento al lavoro | | | X | X | |
| Corsi di aggiornamento | | | X | X | |
| Corsi integrati | | X | | X | |
| Formazione continua | | | X | X | |
| Riconversione sul lavoro | | | X | X | |
| Rapporti con le imprese | | X | X | X | X |
| Servizi tecnologici alle imprese | | | | X | |
| Promozione cultura tecnica | | X | | X | X |
| Ricerca storico economica | | | | | X |

Le attività indicate sono svolte, in collaborazione fra i vari soggetti

La programmazione IFTS nel triennio 2004-2006: un'analisi quantitativa¹

di CATERINA ORLANDI²

INTRODUZIONE

L'originaria mappa organizzativa, strutturale e funzionale del sistema IFTS, quale conseguiva alle indicazioni normative della Legge n. 144/99 e del Regolamento attuativo³ e dall'Accordo della Conferenza Unificata del 1 agosto 2002⁴, si è sostanzialmente modificata a seguito delle indicazioni programmatiche fornite con l'Accordo Stato-Regioni sancito in sede di Conferenza unificata il 25 novembre 2004⁵.

Le «Linee guida per la programmazione dei percorsi IFTS e delle misure per l'integrazione dei sistemi formativi 2004-2006», approvate nell'Accordo citato, propongono un cambiamento di rotta alle programmazioni regionali che – anziché utilizzare organizzazioni destinate ad esau-

1. La presente analisi è l'esito dell'elaborazione statistica dei dati raccolti dalla Banca dati nazionale IFTS e presentati in forma disaggregata al Comitato nazionale del 14/02/2007. Le informazioni elaborate sono relative alle programmazioni regionali dei Poli formativi.

2. Banca dati nazionale IFTS dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex INDIRE).

3. Regolamento attuativo dell'art. 69 della Legge n. 144 del 1999, adottato con Decreto Interministeriale 31 ottobre 2000, n. 436.

4. Accordo tra Governo, Regioni, province, comuni e comunità montane, per la programmazione dei percorsi istruzione formazione tecnica superiore per l'anno 2002-2003 e delle relative misure di sistema a norma del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281, seduta 1 agosto 2002.

5. «... per superare progressivamente la precarietà e la frammentazione degli interventi nonché per facilitare la accumulazione delle conoscenze e delle esperienze, i Piani regionali contengono programmi di intervento assegnati a istituzioni scolastiche o a sedi formative accreditate dalle Regioni, che possano operare su base pluriennale.» [...] «Ai fini di cui sopra e per favorire il collegamento e lo sviluppo della cooperazione in rete in ambito nazionale e comunitario, si conviene che i soggetti attuatori sopra citati assumano, in questa fase, la denominazione di «Poli formativi per l'istruzione e la formazione tecnica superiore», con l'indicazione del settore di riferimento, attraverso i quali le Regioni, secondo le indicazioni della propria programmazione in ambito di alta formazione, attivano corsi IFTS, con priorità per aree e settori del proprio territorio nelle quali siano individuate particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca, in collaborazione con università, imprese, istituti superiori, organismi di formazione e centri di ricerca.» Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c), del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n°281, tra il Governo, Regioni, province autonome di Trento e Bolzano, province, comuni e comunità montane, per la programmazione dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore per il triennio 2004-2006 e delle relative misure di sistema, Documento tecnico, Premessa.

“

L'ORIGINARIA
MAPPA
ORGANIZZATIVA,
STRUTTURALE
E FUNZIONALE
DEL SISTEMA
IFTS SI È
SOSTANZIALMENTE
MODIFICATA
A SEGUITO
DELLE INDICAZIONI
PROGRAMMATICHE
FORNITE
CON L'ACCORDO
STATO-REGIONI
SANCITO IN SEDE
DI CONFERENZA
UNIFICATA IL 25
NOVEMBRE 2004

”

rire i propri compiti nell'arco di un limitato programma – devono tendere ad una maggiore stabilizzazione dei servizi resi a mezzo dei Poli formativi. A tale stabilizzazione sembra potersi collegare una migliore qualità operativa, gestionale e scientifica dell'attività formativa.

Inoltre l'istituzione dei Poli formativi introduce nuove logiche di concertazione territoriale più capaci di connettersi con i fabbisogni di innovazione espressi dai sistemi produttivi delle aree e nei settori di volta in volta prescelti. Tali fabbisogni, adeguatamente rilevati dal mondo della ricerca coordinata con la formazione, diventano il punto di partenza per lo sviluppo delle competenze richieste dal mondo del lavoro.

Si tende a sostenere così un circuito virtuoso che, grazie alla partecipazione ed ai contributi specialistici di tutte le componenti che partecipano ai Poli (scuola, università, impresa, formazione e ricerca), sappia meglio indicare e fornire ai «lavoratori della conoscenza» quanto richiesto da una società produttiva in continua trasformazione.

All'interno della cornice disegnata dall'Accordo i tre ambiti di attività oggetto di questa prima analisi quantitativa sono: le programmazioni regionali relative alla costituzione dei Poli formativi, le attività IFTS svolte dalle Regioni nel quadro del Protocollo d'intesa per i settori tessili e calzaturiero, il Piano di intervento CIPE IFTS Ricerca.

“

SULLA BASE
DI UNA ATTENTA
LETTURA DEI
DOCUMENTI SONO
STATE INDIVIDUATE
LE INFORMAZIONI
PIÙ RILEVANTI
AL FINE DI
OSSERVARE
LE FASI
DI COSTITUZIONE
E DI SVILUPPO
DEI POLI FORMATIVI
E SONO STATE
REALIZZATE
DUE SCHEDE
INTEGRATE
DI OSSERVAZIONE
E DI ANALISI

”

PROGRAMMAZIONI REGIONALI DEI POLI FORMATIVI

Una prima ricognizione⁶ relativa alle programmazioni regionali per la costituzione dei Poli formativi, condotta da INDIRE di concerto con ISFOL, si è sviluppata a partire dall'analisi dei documenti prodotti dalle Regioni per la programmazione relativa all'IFTs⁷.

Sulla base di una attenta lettura dei documenti sono state individuate le informazioni più rilevanti al fine di osservare le fasi di costituzione e di sviluppo dei Poli formativi e sono state realizzate due schede integrate di osservazione e di analisi.

La prima, «Scheda descrittiva della programmazione regionale», si riferisce a quegli aspetti delle programmazioni che comprendono e sviluppano le indicazioni provenienti dalle linee guida nazionali per la costituzione dei Poli.

La seconda, «Scheda descrittiva delle attività dei Poli», si riferisce a quelle attività realizzate da ciascun Polo che ne definiscono le caratteristiche. Di

6. Nell'ambito delle attività previste per la Banca dati nazionale IFTS, l'INDIRE documenta i cambiamenti che avvengono nel sistema e rivela i dati sulla attività realizzate dalle Regioni per la progettazione e realizzazione dei percorsi IFTS. Cfr. Accordo tra Governo, Regioni, province, comuni e comunità montane, per la programmazione dei percorsi di istruzione formazione tecnica superiore per l'anno 2002-2003 e delle relative misure di sistema a norma del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, seduta 1° agosto 2002, All. G al Documento Tecnico.

7. Le schede e le elaborazioni analitiche dei dati sono disponibili nel CD allegato al presente volume.

queste assumono una rilevanza come indicatori di qualità quelle che tendono a fornire un'organizzazione e una gestione innovativa e adeguata:

- a soddisfare le esigenze di integrazione con il territorio, con i sistemi produttivi e con il mondo della ricerca;
- a garantire il buon esito dei percorsi IFTS in termini di apprendimento e di occupazione;
- a sostenere la crescita del sistema nel suo complesso.

Le schede relative alle programmazioni regionali⁸ sono state precompilate e inviate alle Regioni per una loro verifica puntuale circa la correttezza delle informazioni riportate.

Le schede relative alle attività dei Poli⁹ sono state inviate a ciascun Polo che ha provveduto alla compilazione e al rinvio.

Il gruppo di lavoro di INDIRE ha provveduto alla organizzazione dell'informazione in modo da permettere una prima analisi e lettura delle informazioni a livello nazionale.

In particolare dalle risposte fornite dalle Regioni si è potuto ricostruire una scheda descrittiva con alcuni vocabolari di riferimento che permettono una prima analisi quantitativa¹⁰.

UNA FOTOGRAFIA NAZIONALE

La tabella sottostante mostra lo stato di avanzamento relativo al processo di attivazione dei Poli da parte delle 13 Regioni che si sono, fino ad oggi, cimentate con questo elemento di innovazione del sistema.

In 10 Regioni i Poli sono già stati attivati, in due sono in fase di attivazione, in 3 si è in presenza di una situazione mista¹¹.

8. Vedi Allegato B (disponibile nel CD).

9. Vedi Allegato C (disponibile nel CD).

10. Vedi Allegato D (disponibile nel CD).

11. Liguria e Sicilia, contrassegnate in tabella X*, presentano una situazione mista: in Liguria sono stati attivati il Polo dell'Economia del mare e quello dell'ICT nell'industria e nei servizi mentre è ancora in fase di attivazione il Polo Turistico-alberghiero; in Sicilia, sono stati costituiti 5 Poli ed è stato riaperto il bando per la costituzione di un Polo nel settore delle nuove tecnologie produttive in settori specifici di rilevanza locale.

“
IL GRUPPO DI
LAVORO DI INDIRE
HA PROVVEDUTO
ALLA
ORGANIZZAZIONE
DELL'INFORMAZIONE
IN MODO
DA PERMETTERE
UNA PRIMA ANALISI
E LETTURA DELLE
INFORMAZIONI A
LIVELLO NAZIONALE
”

| Regione | Poli attivati | Poli In fase di attivazione |
|-----------------------|---------------|-----------------------------|
| Abruzzo | | |
| Basilicata | | |
| Bolzano | | |
| Calabria | | X |
| Campania | | X |
| Emilia Romagna | | |
| Friuli Venezia Giulia | X | |
| Lazio | X | |
| Liguria | X | <u>X*</u> |
| Lombardia | X | |
| Marche | X | |
| Molise | X | |
| Piemonte | X | <u>X*</u> |
| Puglia | | |
| Sardegna | X | |
| Sicilia | X | <u>X*</u> |
| Toscana | | |
| Trento | | |
| Umbria | X | |
| Valle d'Aosta | | |
| Veneto | X | |

Delle 13 Regioni che sono attive per l'avviamento e la gestione dei Poli, 8 dichiarano di continuare anche la programmazione dei percorsi IFTS con il modello antecedente l'Accordo del 2004 e sono: la Campania, il Friuli Venezia Giulia, il Lazio; le Marche, il Piemonte, la Sardegna, la Sicilia, l'Umbria.

Riepilogo generale programmazioni regionali - Annualità 2004-2006

| Regione | PROGRAMMAZIONE ATTRAVERSO POLI | | | | PROGRAMMAZIONE ATTRAVERSO BANDI | Totale corsi |
|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------|---|--|-----------------|
| | Poli già costituiti | Poli in via di costituzione | N. totale Poli | Totale corsi finanziati attraverso Poli | Totale corsi finanziati attraverso bando | |
| Abruzzo | | | | | | |
| Basilicata | | | | | Fase di valutazione | |
| Bolzano | | | | | 16 | 16 |
| Calabria | | 6 | 6 | | | |
| Campania | | 16 | 16 | | Fase di valutazione | |
| Emilia Romagna | | | | | 47 | 47 |
| Friuli Venezia Giulia | 4 | | 4 | 7 | 18 | 25 |
| Lazio | 13 | | | | 49 | 49 |
| Liguria | 3 | | 3 | 11 | 7 | 18 |
| Lombardia | 31 | | 31 | 57 | 41 | 98 |
| Marche | 1 | | 1 | 2 | 29 | 31 |
| Molise | | 1 | 1 | | | |
| Piemonte | 2 | 40 | 2 | 2 | 73 = 43 a bando + 30 con scorr. grad. | 75 |
| Puglia | | | | | Fase di valutazione | |
| Sardegna | 2 | 2 | 4 | 3 | 25 | 28 |
| Sicilia | 5 | | 5 | | 18 | 18 |
| Toscana | | | | | 37 + 3 (calzaturiero) | 40 |
| Trento | | | | | | |
| Umbria | 2 | | 2 | | 8 | 8 |
| Valle d'Aosta | | | | | | |
| Veneto | 12 | | 12 | 36 | | 36 |
| TOTALE | 75 | 65 | 140 | 125 | 371 | 496 |
| Dati aggiornati al 2 aprile 2007 | | | | | | |

PROCEDURE REGIONALI ATTIVATE E CARATTERISTICHE INDICATE PER LA COSTITUZIONE DEI POLI

Settori

Secondo quanto previsto dall'Accordo della Conferenza unificata del 25/11/2005, le Regioni programmano «con priorità per aree e settori del proprio territorio nelle quali siano individuate particolari esigenze connesse all'innovazione tecnologica e alla ricerca».

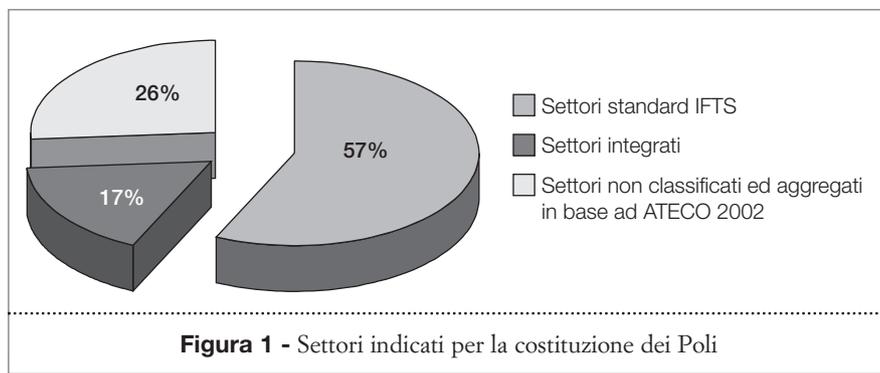
Ed è forse per questo più forte legame con le priorità emergenti dai fabbisogni di innovazione espressi dai territori che l'esame dei settori previsti

“

CIÒ RENDE
DIFFICILE,
E TALVOLTA
IMPOSSIBILE,
UNA VISIONE
COMPLESSIVA
DEL FENOMENO
ED UN CONFRONTO
DELLE
PROGRAMMAZIONI
REGIONALI
RELATIVAMENTE
A QUESTO
INDICATORE

”

per i Poli formativi costituiti e/o in via di costituzione rivela una situazione variegata e nel 44% dei casi l'indicazione non fa riferimento ai settori standard dell'IFTS individuati dal Comitato nazionale¹². Ciò rende difficile, e talvolta impossibile, una visione complessiva del fenomeno ed un confronto delle programmazioni regionali relativamente a questo indicatore. Si è reso quindi necessario procedere ad un lavoro di classificazione dei settori indicati da ciascuna Regione, secondo una procedura di attribuzione ai settori standard ove possibile; ad altre classificazioni ATECO 2002 ove necessario. Ne emerge un panorama in cui il 57% dei Poli sono attribuibili ai settori standard dell'IFTS, il 17% si riferiscono a due settori, il 26% sono aggregati sulla base della classificazione ATECO 2002.



| Settore standard IFTS | N. Poli | N. Regioni |
|--|---------|------------|
| Agricoltura | 5 | 4 |
| Industria e artigianato - Manifatture | 22 | 8 |
| Industria e artigianato - ICT | 16 | 9 |
| Industria e artigianato - Edilizia | 2 | 1 |
| Commercio e turismo, trasporti - Trasporti | 8 | 7 |
| Commercio e turismo, trasporti - Turismo | 16 | 5 |
| Servizi pubblici e servizi privati di interesse sociale - Ambiente | 9 | 4 |
| Servizi assicurativi e finanziari | 1 | 1 |
| Totale | 79 | |

12. Accordo tra Governo, Regioni, province, comuni e comunità montane, per la programmazione dei percorsi istruzione formazione tecnica superiore per l'anno 2002-2003 e delle relative misure di sistema a norma del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281, seduta 1° agosto 2002, All. A.

| Settore standard IFTS integrati | N. Poli | N. Regioni |
|---|-----------|------------|
| Agricoltura / Servizi pubblici e servizi privati di interesse sociale - Ambiente | 1 | 1 |
| Commercio e turismo, trasporti - Turismo / Commercio e turismo, trasporti - Trasporti | 1 | 1 |
| Agricoltura / Industria e artigianato - Manifatture | 8 | 3 |
| Commercio e turismo, trasporti - Trasporti / Servizi pubblici e servizi privati di interesse sociale - Ambiente | 1 | 1 |
| Industria e artigianato - Manifatture / Industria e artigianato - ICT | 3 | 2 |
| Industria e artigianato - Manifatture / Commercio e turismo, trasporti - Trasporti | 6 | 5 |
| Industria e artigianato - Manifatture / Commercio e turismo, trasporti - Turismo | 1 | 1 |
| Commercio e turismo, trasporti - Turismo / Agricoltura | 2 | 1 |
| Commercio e turismo, trasporti - Turismo / O - Altri servizi pubblici, sociali e personali | 1 | 1 |
| Totale | 24 | |

| Settori non standard (Classificazione ATECO) | N. Poli | N. Regioni |
|--|-----------|------------|
| D - Attività manifatturiere | 9 | 3 |
| DG - Fabbricazione di prodotti chimici e di fibre sintetiche e artificiali | 3 | 2 |
| K73 - Ricerca e sviluppo | 8 | 3 |
| K74 - Attività di servizi alle imprese | 2 | 1 |
| N - Sanità e assistenza sociale | 3 | 2 |
| O - Altri servizi pubblici, sociali e personali | 9 | 3 |
| O92 - Attività ricreative, culturali e sportive | 3 | 2 |
| Totale | 37 | |

Forma giuridica

La forma giuridica in questo caso non riguarda più la costituzione di un partenariato in vista della progettazione e gestione di un singolo percorso IFTS. I Poli infatti richiedono l'aggregazione e l'integrazione operativa di più soggetti in vista del raggiungimento di molteplici obiettivi.

Nel ciclo di vita pluriennale di ciascun Polo i *partner* possono contribuire alla realizzazione delle diverse azioni e/o attività programmate in fasi temporali diverse, in base alle competenze specifiche possedute, in ragione del ruolo e delle funzioni che ricoprono.

Per la *governance* dei Poli, le forme giuridico-organizzative suggerite e/o previste (a seconda della cogenza delle indicazioni date dalle Regioni) sono: associazione, consorzio, fondazione, raggruppamento temporaneo (ATS), società consortile, società a responsabilità limitata.

Questo ventaglio di opportunità è offerto solo da due Regioni: Piemonte e Campania e, indipendentemente dalle schede tecniche allegate ai dispositivi regionali, richiedono specifici approfondimenti circa la loro praticabilità¹³.

¹³. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A – Tab. 1 (disponibile nel CD).

| Modello giuridico-organizzativo | N. Regioni che lo prevedono | % sul numero di Regioni che hanno programmato i Poli |
|--|-----------------------------|--|
| Fondazione | 2 | 15,38% |
| Raggruppamento temporaneo (ATS) | 8 | 61,54% |
| Associazione | 3 | 23,08% |
| Consorzio | 2 | 15,38% |
| Società consortile | 2 | 15,38% |
| Società a responsabilità limitata | 2 | 15,38% |
| Forma consortile | 1 | 7,69% |
| Nessuna forma indicata | 3 | 23,08% |

“

LA COSTITUZIONE
DEI POLI PUÒ
RICHIEDERE
L'AVVIO
DI UN PROCESSO
COMPLESSO E
NON ESAURIBILE
ALL'INTERNO
DI UN UNICO
PROVVEDIMENTO
AMMINISTRATIVO

”

PROCEDURE REGIONALI ATTIVATE PER LA COSTITUZIONE DEI POLI

La costituzione dei Poli può richiedere l'avvio di un processo complesso e non esauribile all'interno di un unico provvedimento amministrativo. Perciò le Regioni hanno adottato procedure attivate in un'unica fase o in due fasi distinte.

Tra le 13 Regioni che hanno costituito e/o stanno costituendo Poli, 11 hanno utilizzato una procedura che si esaurisce in un'unica fase e tra queste 7 hanno indetto un avviso pubblico-bando, mentre 4 hanno promosso accordi territoriali.

Due Regioni hanno adottato una procedura organizzata in due fasi distinte gestite entrambe con l'emanazione di avvisi pubblici.

Occorre attendere gli esiti delle attività per poter procedere a una valutazione sull'efficacia delle diverse tipologie di procedure adottate nei vari contesti¹⁴.

Tipologia di finanziamento

Per il finanziamento dei Poli si prevede di poter attingere a risorse di tipo regionale, nazionale, del Fondo sociale europeo, privato.

In particolare si segnalano le indicazioni fornite dalle Regioni per quanto riguarda la quota di finanziamento privato: delle 7 Regioni che lo prevedono, 3 dichiarano che il finanziamento è possibile, 2 che è considerato elemento qualificante per la valutazione, mentre dichiarano che è obbligatorio per almeno una quota del 10% la Regione Sicilia, del 20% la Regione Lombardia¹⁵.

14. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A – Tab. 2 (disponibile nel CD).

15. Il finanziamento di tipo privato diventa un aspetto al quale riservare una particolare attenzione anche alla luce della conversione in Legge del Decreto Bersani, articolo 13 (*Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica*), che prevede deduzioni per le imprese per le erogazioni liberali in favore delle istituzioni scolastiche. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A – Tab. 3 (disponibile nel CD).

| Tipologia di finanziamento | N. Regioni | % sul numero di Regioni che hanno programmato i Poli |
|----------------------------|------------|--|
| Regionale | 4 | 30,77% |
| Ministero | 13 | 100,00% |
| FSE | 6 | 46,15% |
| Finanziamento privato | 6 | 46,15% |

Obiettivi-finalità dei Poli

Dalle indicazioni fornite nei documenti regionali si rileva che si è richiamata l'attenzione degli operatori del territorio sugli obiettivi-finalità dei Poli di seguito riportati e con il seguente ordine di frequenza di ricorrenza:

1. promuovere l'interazione e l'integrazione tra i sistemi della formazione, della ricerca e del lavoro;
2. garantire il diritto del cittadino ad un'offerta formativa di qualità;
3. facilitare il trasferimento dell'innovazione tecnologica;
4. favorire il trasferimento di *know-how* acquisito; assicurare un più stretto raccordo con i fabbisogni formativi del mercato del lavoro;
5. superare la precarietà e la frammentazione dei percorsi formativi; garantire una maggiore stabilità, visibilità, qualità e flessibilità dell'offerta di IFTS; favorire la ricaduta sugli altri sistemi formativi;
6. configurare gli scenari formativi con parametri di valenza europea (crediti, certificazione, trasparenza delle qualifiche, qualità della formazione); favorire l'inserimento lavorativo e il mantenimento del posto di lavoro.

Caratteristiche dei Poli

Nei dispositivi regionali ricorrono le seguenti caratteristiche specifiche del Polo e con il seguente ordine di frequenza di ricorrenza:

1. è settoriale in quanto coinvolge nel partenariato soggetti solamente ed effettivamente competenti in materia;
2. viene attivato e finanziato per un periodo di tempo determinato; istituzionalizza i rapporti fra i soggetti *partner*; realizza la propria azione attivando e coordinando le risorse umane e logistiche messe a disposizione di tutti i soggetti *partner*;
3. non si configura quale nuovo soggetto formativo; non ha sedi proprie;
4. non ha una struttura organizzativa stabile.

“
 OBIETTIVI-FINALITÀ DEI POLI: PROMUOVERE L'INTERAZIONE E L'INTEGRAZIONE TRA I SISTEMI DELLA FORMAZIONE, DELLA RICERCA E DEL LAVORO; GARANTIRE IL DIRITTO DEL CITTADINO AD UN'OFFERTA FORMATIVA DI QUALITÀ
 ”

Composizione dei Poli

Per quanto attiene alla composizione si indica la presenza obbligatoria e/o facoltativa dei soggetti come riportato in tabella.

| Tipologia Soggetto | N. Regioni che la indicano come obbligatoria | N. Regioni che la indicano come facoltativa |
|---|--|---|
| Istituti scolastici | 11 | |
| Centri di formazione professionale e agenzie formative accreditati | 11 | |
| Università o dipartimenti universitari | 11 | |
| Imprese | 11 | |
| Centri di ricerca | 10 | 1 |
| Fondazioni | 4 | 1 |
| Centri di innovazione e parchi scientifici e tecnologici (PST) | 4 | |
| Agenzie di sviluppo locale, centri per l'impiego e agenzie del lavoro | 4 | |
| Collegi professionali | 4 | 1 |
| Rappresentanze datoriali e sindacali | 4 | 1 |
| Camere di commercio | 4 | |
| Associazioni, Enti <i>no profit</i> e cooperative sociali | 4 | |

“

ANCHE PER
L'ACCREDITAMENTO
ASSISTIAMO
AD UN
COMPORAMENTO
DISOMOGENEO
DA PARTE
DELLE REGIONI

”

Sono escluse da questa analisi le Regioni Marche e Sardegna: nella documentazione inviata non risulta in maniera sufficientemente specificata la composizione dei Poli¹⁶.

Accreditamento

Anche per l'accREDITAMENTO assistiamo ad un comportamento disomogeneo da parte delle Regioni¹⁷.

¹⁶. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A – Tab. 4 (disponibile nel CD).

¹⁷. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A – Tab. 5 (disponibile nel CD).

| | |
|---|-----|
| N. Regioni che richiedono l'accreditamento delle sedi formative | 12* |
| N. Regioni che richiedono l'accreditamento per gli istituti scolastici | 5 |
| N. Regioni che richiedono l'accreditamento per i centri di formazione professionale | 11 |
| N. Regioni che richiedono l'accreditamento per le università | 2 |
| *Nella documentazione della Regione Sardegna l'informazione non è specificata. | |

Requisiti soggetti ammissibili

Tra i requisiti di ammissibilità assume particolare significato quello relativo alla tipologia e al numero minimo di soggetti ammissibili per tipologia poiché questo dato influisce in modo determinante sulla dimensione paritetariale del Polo e quindi anche sugli aspetti di *governance*.

| | |
|---|----|
| N. minimo di istituti scolastici previsto pari a 1 | 8 |
| N. minimo di istituti scolastici previsto pari a 3 | 3 |
| N. minimo di centri di formazione professionale previsto pari a 1 | 9 |
| N. minimo di centri di formazione professionale previsto pari a 2 | 2 |
| N. minimo di università previsto pari a 1 | 11 |
| N. minimo di imprese previsto pari a 1 | 9 |
| N. minimo di imprese previsto pari a 3 | 1 |
| N. minimo di imprese previsto pari a 5 | 1 |
| N. minimo di centri di ricerca previsto pari a 1 | 11 |

“
TRA I REQUISITI
DI AMMISSIBILITÀ
ASSUME
PARTICOLARE
SIGNIFICATO
QUELLO RELATIVO
ALLA TIPOLOGIA
E AL NUMERO
MINIMO
DI SOGGETTI
AMMISSIBILI
PER TIPOLOGIA

”

La presente analisi è fatta su 11 delle 13 Regioni, in quanto nei documenti delle Regioni Liguria e Sardegna, che hanno istituito i Poli con programmazione negoziata, non sono specificati i requisiti dei soggetti che possono/devono costituire il Polo¹⁸.

Ambiti sottoposti a valutazione

Nei dispositivi regionali ricorrono i seguenti ambiti sottoposti a valutazione e con il seguente ordine di frequenza di ricorrenza:

1. rete dei soggetti e modello organizzativo;
2. cofinanziamento;
3. ruolo dei centri di ricerca scientifica e di innovazione tecnologica ed organizzativa;

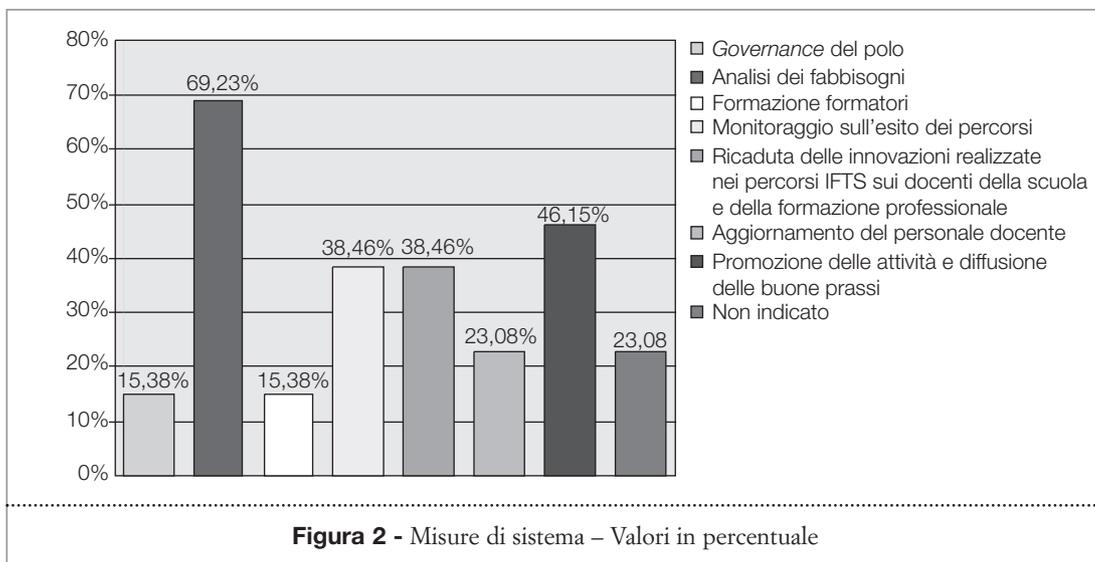
¹⁸. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A - Tab. 6, 7, 8, 9, 10 (disponibili nel CD).

“
 È DA
 SOTTOLINEARE
 LA PARTICOLARE
 ATTENZIONE
 RISERVATA
 ALL'ANALISI
 DEI FABBISOGNI
 E ALLA DIFFUSIONE
 DELLE BUONE
 PRASSI
 ”

4. prospettive strategiche di sviluppo del Polo formativo e qualità del modello descrittivo (*business plan*, previsione del *follow up*);
5. collegamento interregionale o internazionale; i percorsi formativi; l'analisi dei fabbisogni formativi e di innovazione;
6. misure di accompagnamento;
7. l'innovazione dei modelli di formazione;
8. trasferimento dei risultati della ricerca e dell'innovazione nell'ambito dei sistemi produttivi; coerenza con le priorità trasversali (sviluppo locale, società dell'informazione, pari opportunità e ambiente); la formazione dei formatori; il sistema di automonitoraggio e autovalutazione; ruolo e dimensione delle imprese coinvolte.

Misure di sistema

Dieci Regioni su 13 promuovono l'attivazione di particolari misure di sistema a sostegno del ciclo di vita dei Poli¹⁹. È da sottolineare la particolare attenzione riservata all'analisi dei fabbisogni e alla diffusione delle buone prassi.



Percorsi formativi IFTS

Relativamente alla progettazione e alla gestione dei percorsi IFTS, le indicazioni regionali che si trovano nella documentazione esaminata, rilevano

¹⁹. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A - Tab. 11 (disponibile nel CD).

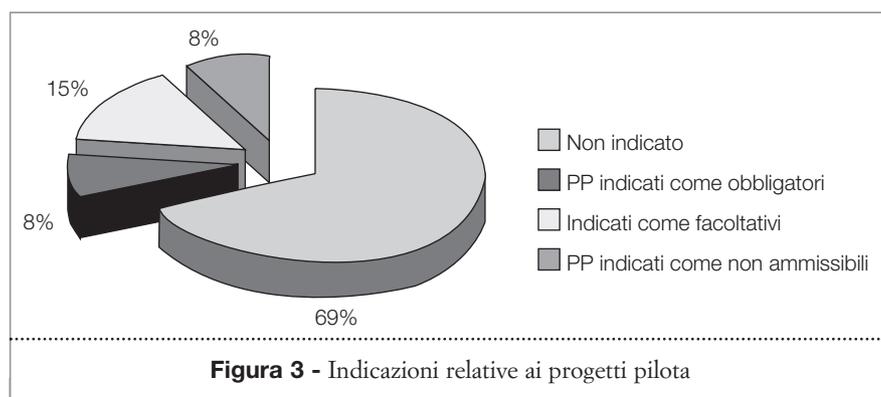
alcune indicazioni interessanti relativamente al *target* individuato, alla presenza dei progetti pilota, alla curvatura delle figure professionali, alle misure di accompagnamento previste.

Target

Due sono le informazioni rilevanti: Campania e Sicilia restringono l'universo dell'utenza potenziale ai soli «giovani» (la Sicilia specifica «giovani che non superano i 34 anni»), indipendentemente dalla condizione nel mercato del lavoro, mentre Lombardia e Calabria aprono la partecipazione anche agli imprenditori, indipendentemente dall'età.

I progetti pilota

Il 69% delle Regioni non fornisce indicazioni specifiche sulla possibilità o meno di proporre progetti pilota e il 15% li considera un'opzione facoltativa²⁰.



Curvatura delle figure professionali

Poco più della metà delle Regioni prevede che una parte del lavoro dei Poli, relativamente ai corsi IFTS, consista nella curvatura delle figure professionali individuate in specifici profili professionali²¹.

²⁰. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A - Tab. 12 (disponibile nel CD).

²¹. Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A - Tab. 13 (disponibile nel CD).

“
CAMPANIA
E SICILIA
RESTRINGONO
L'UNIVERSO
DELL'UTENZA
POTENZIALE
AI SOLI «GIOVANI»
MENTRE
LOMBARDIA E
CALABRIA APRONO
LA PARTECIPAZIONE
ANCHE AGLI
IMPREDITORI,
INDIPENDENTEMENTE
DALL'ETÀ

”

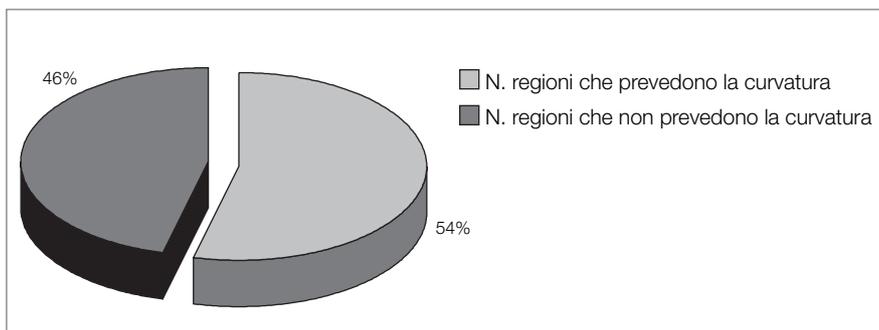


Figura 4 - Curvatura della figura professionale

Misure di accompagnamento previste per i percorsi IFTS

Le misure di accompagnamento dei percorsi IFTS vengono indicate da 10 Regioni rispetto alle 13 che hanno programmato Poli.

Particolare attenzione viene riconosciuta alla fase iniziale di pubblicizzazione e a quella di accompagnamento al lavoro.

Anche le attività di *tutoring* e *counselling*, se considerate nell'insieme, raggiungono un valore percentuale del 69,23% e prefigurano una particolare cura nell'accompagnare il singolo corsista nel proprio percorso formativo²².

“

ANCHE LE ATTIVITÀ DI TUTORING E COUNSELLING, SE CONSIDERATE NELL'INSIEME, RAGGIUNGONO UN VALORE PERCENTUALE DEL 69,23%

”

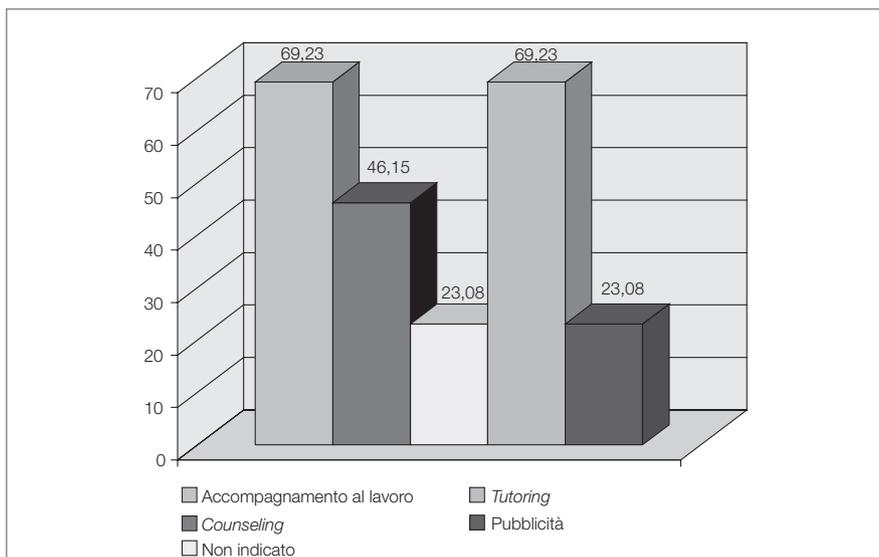


Figura 5 - Misure di accompagnamento – Valori in percentuale

²². Per un approfondimento sulle indicazioni fornite da ciascuna Regione vedi Allegato A - Tab. 14 (disponibile nel CD).

IFTS e Ricerca nel Mezzogiorno: il Piano di intervento finanziato dal CIPE

PRESENTAZIONE

L'Accordo 25 novembre 2004 in sede di Conferenza unificata ha fissato i nuovi indirizzi di programmazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) con l'obiettivo di dare, a conclusione del primo quinquennio sperimentale, maggiore stabilità, visibilità e qualità all'offerta formativa post secondaria non accademica.

L'accordo ha, in particolare, riconosciuto l'esigenza di avviare programmi di intervento destinati alla formazione di quadri intermedi ad elevata specializzazione tecnico-scientifica attraverso modelli organizzativi nuovi, adatti a rafforzare il collegamento con le aree produttive territoriali e a favorire la costante integrazione con le strutture impegnate nella ricerca scientifica e tecnologica.

In questo contesto è nato il Piano di intervento «L'istruzione e la formazione tecnica superiore per lo sviluppo della ricerca nel Mezzogiorno», emanato di concerto dalla Direzione generale per l'istruzione postsecondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali e dalla Direzione generale per il coordinamento e lo sviluppo della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Il Piano ha carattere sperimentale e si configura come una misura nazionale di sistema a sostegno dello sviluppo del Mezzogiorno per collegare l'istruzione e la formazione tecnica superiore con gli interventi riguardanti la ricerca scientifica e tecnologica.

Il Piano si realizza nel quadro della collaborazione istituzionale con le Regioni del Mezzogiorno e nel confronto con le parti sociali rappresentate nel Comitato nazionale per l'IFTS. Esso tende a raccordarsi progressivamente e organicamente con i piani regionali per l'IFTS, deliberati dalle Regioni per la programmazione 2004-2006, con l'intento di promuovere lo sviluppo di reti sempre più ampie, animate da comunità per l'innovazione, costituite dai dirigenti e dai docenti della scuola e della formazione professionale, da esperti dell'università, della ricerca e del mondo produttivo.

“

IN QUESTO
CONTESTO
È NATO IL PIANO
DI INTERVENTO
«L'ISTRUZIONE E
LA FORMAZIONE
TECNICA
SUPERIORE PER
LO SVILUPPO
DELLA RICERCA
NEL
MEZZOGIORNO»

”

“

IL PIANO
D'INTERVENTO
È FINANZIATO
DAL CIPE,
ED INTENDE
SOSTENERE
L'ESPANSIONE
DEL SISTEMA
DELL'ALTA
FORMAZIONE
MERIDIONALE
ATTRAVERSO
ATTIVITÀ
DI RICERCA
APPLICATA
A PERCORSI
FORMATIVI,
FINALIZZATI
ALL'INNOVAZIONE
E AL
TRASFERIMENTO
TECNOLOGICO,
RIVOLTI AI GIOVANI
DIPLOMATI DELLE
REGIONI DEL
MEZZOGIORNO

”

Il Piano d'intervento è finanziato dal CIPE¹, ed intende sostenere l'espansione del sistema dell'alta formazione meridionale attraverso attività di ricerca applicata a percorsi formativi finalizzati all'innovazione e al trasferimento tecnologico, rivolti ai giovani diplomati delle regioni del Mezzogiorno.

Le Linee guida², pubblicate il 12 ottobre 2006, hanno accompagnato l'avvio e lo sviluppo del Piano che oggi coinvolge più di 1.500 soggetti, organizzati in 32 reti formate da 130 partenariati, a loro volta composti da 347 scuole secondarie superiori, 186 strutture universitarie, 174 organismi appartenenti al sistema della ricerca scientifica e tecnologica, 168 centri di formazione professionale accreditati dalle Regioni, 431 imprese espressioni dei settori produttivi strategici dell'economia meridionale.

Il Piano prevede la realizzazione di percorsi formativi IFTS di alta specializzazione, per l'acquisizione da parte dei giovani di competenze tecnico-professionali coerenti con gli standard definiti a livello nazionale secondo le indicazioni dell'Unione Europea.

Alle reti, costituite a livello regionale e riferite a singoli settori produttivi, il Piano affida la progettazione e la realizzazione di una serie di azioni territoriali di sistema che riguardano la definizione delle caratteristiche e delle prospettive evolutive dei settori di riferimento, l'analisi dei fabbisogni formativi e di innovazione tecnologica, la ricaduta delle innovazioni realizzate nei percorsi IFTS sulla scuola e sulla formazione professionale.

Il Piano svolge quindi un ruolo importante per il rilancio dell'offerta formativa degli istituti tecnici e professionali in quanto promuove azioni di aggiornamento dei docenti della scuola e della formazione professionale che insegnano discipline scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali. Si intende offrire ai docenti l'opportunità di riflettere sulle metodologie di insegnamento e sugli obiettivi di apprendimento degli attuali percorsi di istruzione tecnica e professionale per contribuire a ridefinirli in relazione all'evoluzione della scienza e della tecnologia negli ultimi anni.

Le prossime fasi di sviluppo del Piano si articoleranno in un contesto nuovo, rappresentato dalle norme contenute nella Legge Finanziaria 2007 e nella recente Legge n. 40/2007, che riguardano la riorganizzazione del sistema dell'IFTS nel più ampio quadro del potenziamento dell'alta formazione professionale e delle misure per la valorizzazione della filiera tecnico scientifica a sostegno della crescita sociale, economica e produttiva del Paese.

Questo contributo ripercorre le prime tappe di avvio della sperimentazione, richiama alcuni principi espressi nelle Linee guida per la progettazione esecutiva e presenta una sintesi dei dati sui partenariati che sono stati attivati nella fase iniziale di attuazione del Piano.

1. Piano di intervento CIPE: Delibera n. 83/03 – Avviso pubblico 28 dicembre 2005.

2. Le Linee guida per la progettazione esecutiva sono riportate nel CD allegato al presente volume.

LA PRIMA FASE

La valutazione delle candidature presentate per partecipare al Piano di intervento su «L'istruzione e la formazione tecnica superiore per lo sviluppo della ricerca nel Mezzogiorno» ha consentito l'ammissione alla seconda fase di 130 candidature, distribuite tra i settori strategici individuati dall'Avviso pubblico 28 dicembre 2005, come indicato nello schema seguente.

| Settore | Abruzzo | Molise | Puglia | Basilicata | Campania | Calabria | Sicilia | Sardegna | |
|---|----------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Analisi e monitoraggio del rischio ambientale | 2 | | | 4 | 7 | 5 | 7 | 5 | 30 |
| Biologie avanzate e applicazioni | | | 2 | | | | | 2 | 4 |
| Produzioni agroalimentari | 4 | 3 | 6 | 2 | 4 | | 5 | 2 | 26 |
| Conservazione, valorizzazione e fruizione dei beni culturali ed ambientali | | | 5 | | 10 | 9 | 13 | 3 | 40 |
| Nuove tecnologie per le attività produttive (innovazioni di prodotto e/o di processo) | | | 5 | | 2 | | 1 | | 8 |
| Tecnologie dell'informazione e della comunicazione | | | 1 | | 2 | | 2 | 1 | 6 |
| Trasporti | | | 2 | | 5 | 2 | 4 | 2 | 15 |
| | 6 | 3 | 21 | 6 | 30 | 16 | 32 | 15 | 130 |

GLI OBIETTIVI

Il Piano di intervento intende contribuire allo sviluppo del sistema dell'alta formazione del Mezzogiorno attraverso attività a sostegno della ricerca applicata, indirizzata all'innovazione di prodotto, processo e organizzazione dell'impresa. Per perseguire questo obiettivo, l'intervento, di durata triennale, prevede la realizzazione di progetti pilota finalizzati a:

- definire le caratteristiche e le prospettive evolutive dei settori produttivi di riferimento;
- analizzare i fabbisogni formativi e i fabbisogni di innovazione tecnologica del settore d'intervento considerato, sulla base della puntuale ricognizione delle esigenze delle imprese del territorio, con particolare riferimento al trasferimento tecnologico di processo e di prodotto;

“

GLI OBIETTIVI STRATEGICI DEL PIANO RICHIEDONO CHE LE ATTIVITÀ DEL SINGOLO PARTENARIATO IFTS SI INSERISCANO ORGANICAMENTE IN PROGRAMMI CONDIVISI DA UNA RETE DI PARTENARIATI RIFERITI, DI REGOLA, AD UN MEDESIMO SETTORE DI RICERCA O A SETTORI AFFINI

”

- articolare le figure professionali IFTS di riferimento in profili rispondenti agli esiti delle ricerche sull'evoluzione e sui fabbisogni di settore;
- progettare e realizzare, nel triennio 2006-2008, percorsi formativi IFTS, afferenti al settore prescelto, di durata annuale e rivolti a giovani di 19/29 anni;
- comunicare e diffondere, sin dalla fase di avvio, le innovazioni che caratterizzano il Piano di intervento ai docenti della scuola e della formazione professionale, attraverso iniziative di aggiornamento che possano coinvolgere un ampio numero di scuole secondarie superiori e di sedi formative accreditate dalle Regioni.

LE ATTIVITÀ

I progetti pilota comprendono le seguenti attività:

- la ricognizione dei fabbisogni formativi per lo sviluppo, a partire dalle esigenze di innovazione scientifica, tecnologica ed organizzativa (fabbisogni di innovazione) delle imprese realmente attive sul territorio, con particolare riferimento alle piccole e medie imprese e alle sedi della ricerca;
- la progettazione di percorsi di specializzazione IFTS nel settore individuato, in grado di connettersi con i centri di competenza tecnologica e con le sedi della ricerca, in funzione dei servizi di ricerca e delle applicazioni tecnologiche da questi erogate;
- l'attivazione dei percorsi di specializzazione IFTS, della durata di un anno, progettati, di regola, con il coinvolgimento di 25 allievi per corso, che comprendono interventi di accompagnamento al lavoro dei giovani specializzati a conclusione delle attività formative;
- la realizzazione di attività di aggiornamento destinate al personale docente della scuola e della formazione professionale, oltre a quelle relative alla formazione dei formatori impegnati nella realizzazione dei percorsi IFTS.

LO SVILUPPO DELLE RETI E DELLE COMUNITÀ DI INNOVAZIONE

Gli obiettivi strategici del Piano richiedono che le attività del singolo partenariato IFTS si inseriscano organicamente in programmi condivisi da una rete di partenariati riferiti, di regola, ad un medesimo settore di ricerca o a settori affini.

La seguente tabella presenta l'aggregazione in rete per i diversi settori e costituisce il riferimento per le istituzioni capofila e i loro *partner*.

Le reti del settore della conservazione, valorizzazione e fruizione dei beni culturali ed ambientali, nelle regioni che presentano un numero di parte-

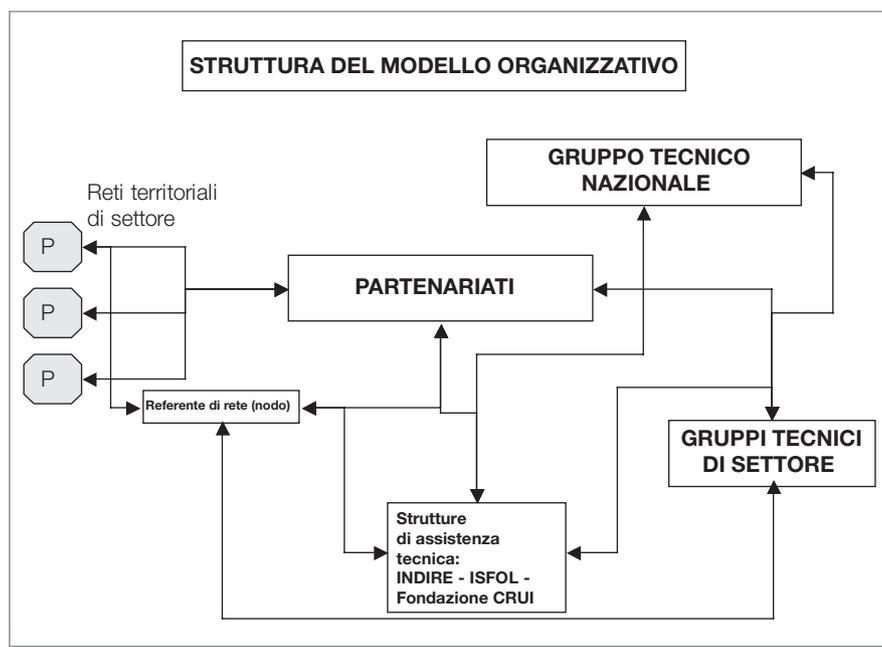
nariati particolarmente elevato, sono state articolate in due aree relative ai seguenti ambiti: conservazione dei beni culturali ed ambientali; valorizzazione e fruizione dei beni culturali ed ambientali.

| Aggregazione delle reti per regioni e settori | | | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| RETI TERRITORIALI DI SETTORE | | | | | | | | |
| SETTORE | ABR | MOL | PUG | BAS | CAM | CAL | SIC | SAR |
| 1. Analisi e monitoraggio del rischio ambientale | 2 | | | 4 | 7 | 5 | 7 | 5 |
| 2. Biologie avanzate e applicazioni | | | 2 | | | | | 2 |
| Produzioni agro-alimentari | 4 | 3 | 6 | 2 | 4 | | 5 | 2 |
| 3. Valorizzazione e fruizione dei beni culturali e ambientali | | | | | 4 | | 3 | |
| Conservazione dei beni culturali e ambientali | | | 5 | | 3 | 9 | 4 | |
| | | | | | | | 2 | 3 |
| | | | | | 3 | | 4 | |
| 4. Nuove tecnologie per le attività produttive (innovazioni di prodotto e/o di processo) | | | 2 | | 1 | | | |
| Tecnologie dell'informazione e della comunicazione | | | 3 | | 2 | | 1 | |
| | | | 1 | | 2 | | 2 | 1 |
| 5. Trasporti | | | | | 1 | | | 2 |
| | | | 2 | | 4 | 2 | 4 | |
| TOTALE RETI: 32 | 2 | 1 | 5 | 2 | 7 | 3 | 8 | 4 |

La struttura reticolare offre un contributo significativo per evitare la frammentazione delle iniziative, l'aumento dei costi e una minore efficacia dei risultati. Questo modello organizzativo richiede la presenza di organismi di gestione a vari livelli, per sostenere il perseguimento degli obiettivi prefissati e la gestione di alcuni ambiti progettuali ed operativi all'interno di reti settoriali costituite da più partenariati, con la condivisione delle competenze e delle risorse, assistite da gruppi tecnici di settore costituiti a livello nazionale.

IL MODELLO ORGANIZZATIVO

Il modello organizzativo proposto per la realizzazione del Piano, sintetizzato nel seguente schema grafico, è mirato a favorire una gestione coordinata delle diverse attività svolte dai numerosi soggetti coinvolti.



“

LA DIMENSIONE INTERREGIONALE RAPPRESENTA UN'OPPORTUNITÀ DI ULTERIORE SVILUPPO DELLE RETI, FERMA RESTANDO LA COSTITUZIONE DELLA RETE SU BASE REGIONALE

”

Le reti territoriali

La partecipazione alla seconda fase del Piano di intervento ha richiesto la costituzione in rete a livello regionale delle istituzioni capofila con il loro partenariato. La dimensione interregionale rappresenta un'opportunità di ulteriore sviluppo delle reti, ferma restando la costituzione della rete su base regionale.

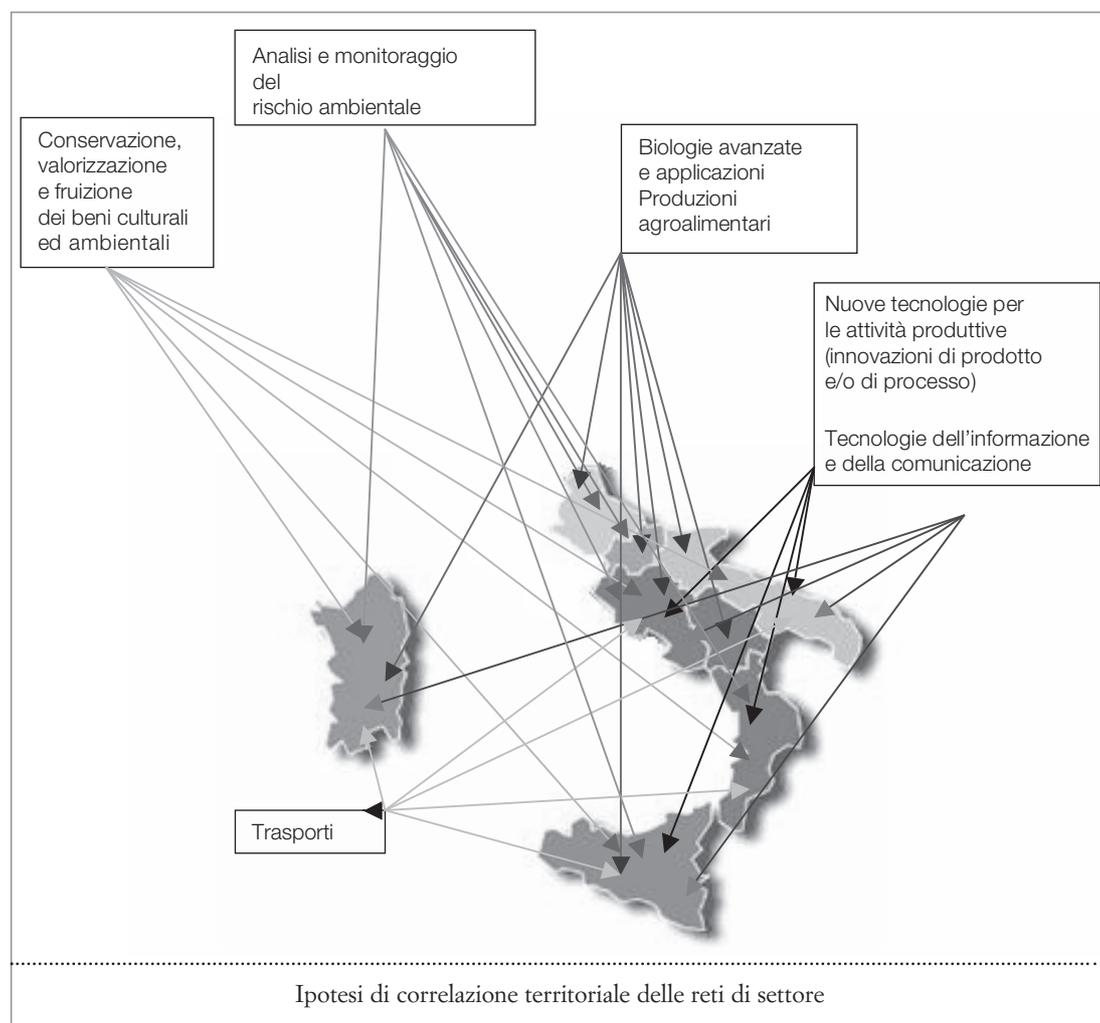
Le reti realizzano le seguenti azioni di sistema a livello territoriale:

1. indagine sulle prospettive evolutive dei settori produttivi considerati, in relazione ai più recenti risultati della ricerca scientifica e tecnologica;
2. l'analisi dei fabbisogni formativi e di innovazione, rilevabili sull'area territoriale e in relazione alla filiera produttiva di competenza di ciascuna rete;
3. l'aggiornamento del personale docente;
4. la costruzione di strumenti di selezione dei candidati da ammettere ai percorsi IFTS, con riferimento alle figure e ai profili considerati;
5. la progettazione e la produzione di materiali didattici e prove di verifica comuni ai vari percorsi formativi realizzati dai partenariati che compongono la rete;
6. il sostegno per l'accompagnamento al lavoro dei giovani a conclusione dei percorsi IFTS.

Le istituzioni capofila, con i relativi *partner*, si sono costituite in rete, nella loro autonomia, per condividere il piano delle attività comuni. Tali determinazioni sono state adottate sulla base di apposita delibera del consiglio d'istituto.

Ogni rete ha individuato l'istituzione scolastica denominata «nodo di rete» sulla base dell'effettiva disponibilità di adeguate risorse logistiche, strumentali e gestionali.

Alle scuole nodo di rete è stata affidata la gestione delle azioni comuni territoriali; esse svolgono anche la funzione di referente per il gruppo tecnico di settore secondo modalità condivise nell'ambito della rete di cui sono espressione.



IL GRUPPO TECNICO NAZIONALE

Il gruppo tecnico nazionale è composto dai rappresentanti dei seguenti soggetti:

- Ministero della Pubblica Istruzione,
- Ministero del Lavoro e della previdenza sociale,
- Ministero dell'Università e della Ricerca,
- Assessorati regionali competenti.

Il gruppo tecnico nazionale si confronta con le parti sociali rappresentate nel Comitato nazionale IFTS; è sostenuto dai seguenti organismi di assistenza tecnica: INDIRE, ISFOL e Fondazione CRUI.

I GRUPPI TECNICI DI SETTORE

I gruppi tecnici di settore sono i seguenti:

1. Analisi e monitoraggio del rischio ambientale.
2. Biologie avanzate e applicazioni; produzioni agroalimentari.
3. Conservazione, valorizzazione e fruizione dei beni culturali ed ambientali.
4. Nuove tecnologie per le attività produttive (innovazioni di prodotto e/o di processo); tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
5. Trasporti.

Essi sono costituiti a livello nazionale e sono composti da esperti provenienti dall'università, dalla scuola, dalla formazione professionale, dai centri di ricerca, dalle parti sociali e dal mondo del lavoro. Svolgono funzioni di consulenza e assistenza alle reti di innovazione, nonché di consulenza al gruppo tecnico nazionale, anche ai fini del monitoraggio e della valutazione di sistema.

I gruppi tecnici di settore definiscono i loro piani di attività attraverso un confronto periodico con i referenti delle reti.

“

I GRUPPI TECNICI
DI SETTORE
DEFINISCONO
I LORO PIANI
DI ATTIVITÀ
ATTRAVERSO
UN CONFRONTO
PERIODICO
CON I REFERENTI
DELLE RETI

”

LE STRUTTURE DI ASSISTENZA TECNICA

Le strutture di assistenza tecnica previste dal Piano operano sulla base dei programmi di attività definiti dal gruppo tecnico nazionale.

In particolare, l'agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex INDIRE) progetta, realizza e gestisce il sistema di *e-governance* del Piano; l'ISFOL cura il monitoraggio di sistema dei percorsi IFTS; la Fondazione CRUI svolge il ruolo di consulenza tecnico-scientifica nel quadro delle attività in convenzione.

MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Il gruppo tecnico nazionale monitora costantemente, con l'assistenza tecnica dell'ISFOL e dell'INDIRE, lo sviluppo del Piano di intervento e ne valuta i risultati di processo e di sistema, soprattutto al fine di promuovere l'adozione delle misure più idonee a superare i punti di criticità rilevati e di valorizzare i punti di forza, in modo da ridurre la complessità degli interventi e di aumentarne l'efficacia. A questo fine si avvale di un modello di monitoraggio e valutazione che consente di:

- attivare procedure per acquisire informazioni costanti e dati completi e aggiornati sulle azioni di sistema territoriali realizzate dai partenariati in rete, nonché sui progetti dei percorsi IFTS realizzati da ciascun partenariato;
- promuovere processi di monitoraggio e valutazione interni alle reti e ai singoli partenariati, con l'obiettivo di assicurare la trasferibilità dei risultati raggiunti agli interventi compresi nei piani per l'IFTS deliberati dalle Regioni nell'ambito della loro programmazione ordinaria;
- predisporre strumenti di supporto ai partenariati in rete, per sostenere lo sviluppo delle comunità di innovazione territoriali, con il sostegno dei gruppi tecnici di settore.

I DATI³

I partenariati

La prima fase del Piano si è conclusa con la selezione di 130 candidature, distribuite nelle 8 Regioni come indicato nella tabella seguente.

3. Rilevazione ed elaborazione dei dati a cura della Banca dati nazionale IFTS dell'agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex INDIRE).

“

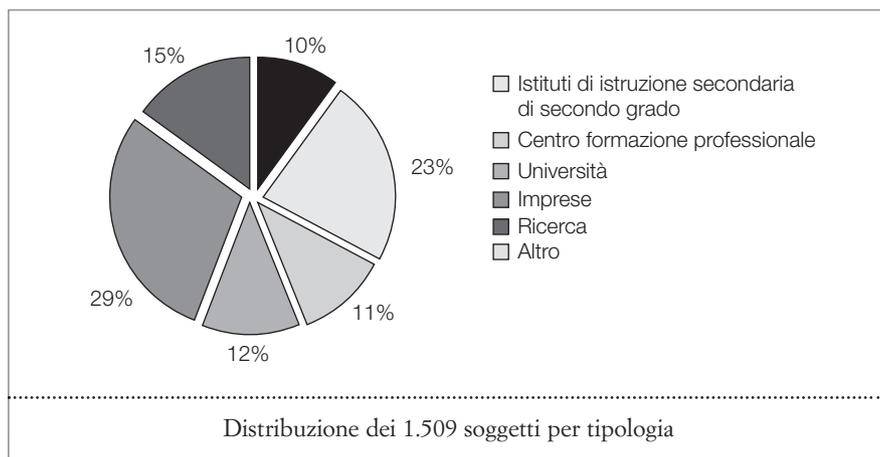
IL GRUPPO
TECNICO
NAZIONALE
MONITORA
COSTANTEMENTE,
CON
L'ASSISTENZA
TECNICA
DELL'ISFOL
E DELL'INDIRE,
LO SVILUPPO
DEL PIANO
DI INTERVENTO
E NE VALUTA
I RISULTATI

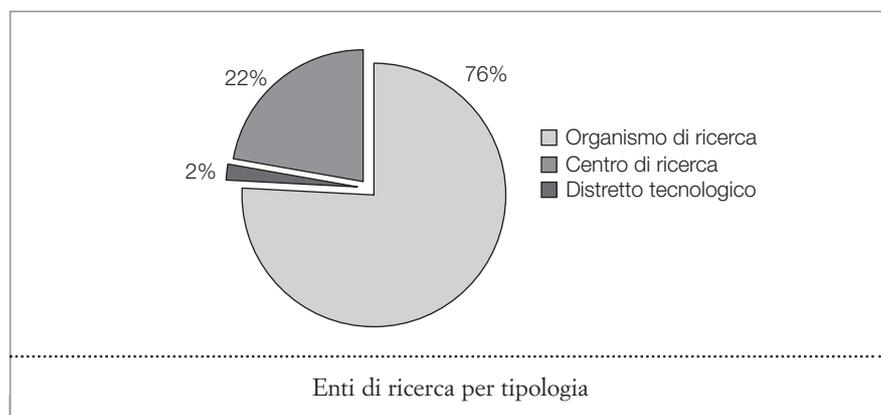
”

| N. dei partenariati distribuiti per Regione | |
|---|-----------------|
| Regione | N. partenariati |
| Abruzzo | 6 |
| Basilicata | 6 |
| Calabria | 16 |
| Campania | 31 |
| Molise | 3 |
| Puglia | 21 |
| Sardegna | 15 |
| Sicilia | 32 |
| Totale | 130 |

Se osserviamo i soggetti coinvolti nei partenariati in base alla tipologia vediamo che sono presenti 174 soggetti riconducibili all'area della ricerca (40 centri di ricerca e 134 organismi di ricerca).

| Tipologia dei soggetti componenti i partenariati | |
|--|--------------|
| Tipologia soggetto | N. soggetti |
| Istituti di istruzione secondaria di secondo grado | 347 |
| Centro formazione professionale | 168 |
| Università | 186 |
| Imprese | 431 |
| Centri di ricerca | 40 |
| Distretto tecnologico | 4 |
| Organismo di ricerca | 134 |
| Altro | 158 |
| Totale | 1.509 |

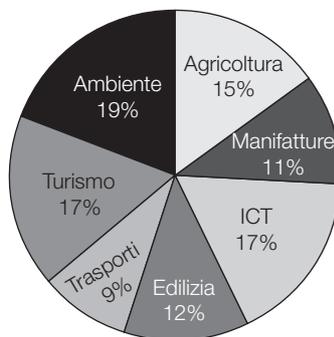




| Settore | Figura Professionale | N. Figure | Totale |
|--|--|-----------|------------|
| Agricoltura | Tecnico superiore per le produzioni vegetali | 6 | 19 |
| | Tecnico superiore delle produzioni animali | 1 | |
| | Tecnico superiore della commercializzazione dei prodotti agricoli ed agroindustriali | 3 | |
| | Tecnico superiore della trasformazione dei prodotti agroindustriali | 7 | |
| | Tecnico superiore della gestione del territorio rurale | 2 | |
| Industria e artigianato - Manifatture | Tecnico superiore per il disegno e la progettazione industriale | 4 | 14 |
| | Tecnico superiore per l'industrializzazione del prodotto e del processo | 5 | |
| | Tecnico superiore per la conduzione e la manutenzione degli impianti | 1 | |
| | Tecnico superiore per l'automazione industriale | 3 | |
| | Tecnico superiore per il sistema informativo aziendale | 1 | |
| Industria e artigianato - ICT | Tecnico superiore per la comunicazione e il multimedia | 13 | 22 |
| | Tecnico superiore per le applicazioni informatiche | 1 | |
| | Tecnico superiore per lo sviluppo del <i>software</i> | 5 | |
| | Tecnico superiore per i sistemi e le tecnologie informatiche | 3 | |
| Industria e artigianato - Edilizia | Tecnico superiore per la conduzione del cantiere | 5 | 16 |
| | Tecnico superiore per il rilievo architettonico | 7 | |
| | Tecnico superiore per i rilevamenti territoriali informatizzati | 4 | |
| Commercio e turismo, trasporti - Trasporti | Tecnico superiore della logistica integrata | 4 | 12 |
| | Tecnico superiore dei trasporti e dell'intermodalità | 3 | |
| | Tecnico superiore delle infrastrutture logistiche | 2 | |
| | Tecnico superiore per la mobilità e il trasporto pubblico locale | 3 | |
| Commercio e turismo, trasporti - Turismo | Tecnico superiore per l'organizzazione e il <i>marketing</i> del turismo integrato | 9 | 22 |
| | Tecnico superiore per la ristorazione e la valorizzazione dei prodotti territoriali e delle produzioni tipiche | 12 | |
| | Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di strutture ricettive | 1 | |
| Servizi pubblici e servizi privati di interesse sociale - Ambiente | Tecnico superiore per i sistemi di raccolta e smaltimento dei rifiuti | 6 | 25 |
| | Tecnico superiore per i sistemi idrici | 2 | |
| | Tecnico superiore per il monitoraggio e la gestione del territorio e dell'ambiente | 17 | |
| Totale | | | 130 |

N. dei percorsi IFTS nei diversi settori

| Settore | N. percorsi IFTS |
|--|------------------|
| Agricoltura | 19 |
| Industria e artigianato – Manifatture | 14 |
| Industria e artigianato - ICT | 22 |
| Industria e artigianato - Edilizia | 16 |
| Commercio e turismo, trasporti – Trasporti | 12 |
| Commercio e turismo, trasporti – Turismo | 22 |
| Servizi pubblici e servizi privati di interesse sociale - Ambiente | 25 |
| Totale | 130 |



Distribuzione dei 130 figure professionali nei settori

“

LA
PARTECIPAZIONE
AL PIANO
DI INTERVENTO
RICHIEDE
LA COSTITUZIONE
IN RETE
DEI PARTENARIATI
AFFERENTI
AL MEDESIMO
SETTORE
DI RICERCA

”

Le reti

La partecipazione al Piano di intervento richiede la costituzione in rete dei partenariati afferenti al medesimo settore di ricerca, distribuite territorialmente come indicato nelle tabelle seguenti.

| Regione | N. reti |
|---------------|-----------|
| Abruzzo | 2 |
| Basilicata | 2 |
| Calabria | 3 |
| Campania | 7 |
| Molise | 1 |
| Puglia | 5 |
| Sardegna | 4 |
| Sicilia | 8 |
| Totale | 32 |

| Settore | N. reti | N. partenariati |
|---|----------------|------------------------|
| Analisi e monitoraggio del rischio ambientale | 6 | 30 |
| Conservazione dei beni culturali e ambientali | 2 | 18 |
| Conservazione, valorizzazione e fruizione dei beni culturali e ambientali | 4 | 12 |
| Nuove tecnologie per le attività produttive (innovazioni di prodotto e/o di processo) | 4 | 17 |
| Produzioni agroalimentari | 5 | 14 |
| Trasporti | 4 | 16 |
| Valorizzazione e fruizione dei beni culturali e ambientali | 4 | 12 |
| Produzioni agroalimentari-biologie avanzate e applicazioni | 2 | 3 |
| Trasporti – tecnologie dell'informazione e della comunicazione | 1 | 8 |
| Totale | 32 | 130 |

Documentazione

Sviluppo locale, partenariato e processi formativi

La ricerca CNEL*

PREMESSA

Il Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, nello svolgimento della sua attività istituzionale, ha concorso, negli anni Novanta, all'ideazione di strumenti di partenariato e programmazione negoziata, a sostegno dello sviluppo locale, innovativi per il sistema economico italiano: i patti territoriali e contratti d'area.

Tale esperienza – espressione di un processo di partecipazione e di decisione dal basso fondato sulla concertazione tra soggetti istituzionali e forze sociali a livello locale – ha assunto, nel corso degli anni, maggiore importanza anche in considerazione del più incisivo ruolo assegnato alle autonomie locali a partire dal 1997, e risulta oggi rafforzato dai mutamenti istituzionali intervenuti a seguito della riforma del Titolo V della Costituzione operata con la Legge Costituzionale n. 3/2001.

Tappe legislative e programmatiche principali di questa evoluzione sono state, oltre alla pubblicazione del *Libro bianco su crescita, competitività ed occupazione* (1993), la Legge n. 341/1995 (con la quale i patti territoriali vengono inseriti a pieno titolo tra gli strumenti della programmazione negoziata), l'Accordo per il lavoro siglato il 24/9/96 (che istituisce il contratto d'area), e la Legge n. 662/1996 che individua e definisce le seguenti tipologie di strumenti:

- intese istituzionali di programma;
- accordi di programma-quadro;
- patti territoriali;
- contratti di programma;
- contratti d'area.

Durante i primi anni di attuazione l'operatività di tali strumenti è stata principalmente volta al raggiungimento degli obiettivi posti alla base della loro stessa definizione:

* Ricerca realizzata dal Dipartimento per l'attuazione del programma del CNEL per conto del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero dell'Università e della Ricerca (Dicembre 2005). Nel presente volume sono pubblicati i primi due capitoli della ricerca. La versione integrale è disponibile nel CD allegato al volume.

“
IL CONSIGLIO
NAZIONALE
DELL'ECONOMIA
E DEL LAVORO,
NELLO
SVOLGIMENTO
DELLA SUA
ATTIVITÀ
ISTITUZIONALE, HA
CONCORSO, NEGLI
ANNI NOVANTA,
ALL'IDEAZIONE
DI STRUMENTI
DI PARTENARIATO E
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA

”

“

A QUASI DIECI ANNI DALL'AVVIO DELLA PROPRIA ATTIVITÀ IN MATERIA, IL CNEL, SU INCARICO DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, HA INTESO EFFETTUARE UN MONITORAGGIO SULL'UTILIZZO DEI PRINCIPALI STRUMENTI DI PROGRAMMAZIONE NEGOZIATA

”

- la promozione della cooperazione tra soggetti pubblici e privati finalizzata al miglioramento del contesto locale;
- la crescita economica e occupazionale;
- la creazione di infrastrutture e l'attrazione di un maggior volume di investimenti privati capaci di produrre esternalità.

In un secondo tempo, sulla scia del cosiddetto processo di Lussemburgo, avviato nel 1997 e culminato nel 2000 con le conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona¹, la rinnovata importanza assunta dai sistemi di formazione ed istruzione – leve strategiche per la transizione verso la società della conoscenza – ha determinato la loro conseguente valorizzazione all'interno degli strumenti di programmazione negoziata.

Da questo momento, infatti, ogni Stato membro ha individuato tra le proprie priorità l'ambizioso obiettivo di costruire «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», avviando un percorso di riforme strutturali nel campo delle politiche economiche, sociali e ambientali, volte al rafforzamento della competitività dell'Europa nei confronti del resto del mondo e all'affermazione della coesione sociale.

Per tali ragioni, a quasi dieci anni dall'avvio della propria attività in materia, il CNEL, su incarico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha inteso effettuare un monitoraggio sull'utilizzo dei principali strumenti di programmazione negoziata e sul loro effetto nel campo della formazione. Ciò al fine di verificare la possibilità di un rilancio degli investimenti formativi miranti allo sviluppo e all'innovazione attraverso la leva del partenariato pubblico-privato a livello locale.

Le difficoltà di reperimento della documentazione relativa agli strumenti di programmazione negoziata, la sua frammentaria catalogazione presso strutture secondarie e decentrate di differenti pubbliche amministrazioni, hanno determinato il convincimento diffuso che tali contributi non offrano sufficienti indicazioni e stimoli per una completa ricognizione del sistema di programmazione negoziata, e ciò con particolare riferimento ai reali processi attraverso i quali essa si esplica ai diversi livelli.

È dunque per queste ragioni che il CNEL, quale organo di consulenza a rilevanza costituzionale, avendo sviluppato nel corso degli anni un'intensa attività di studio e di ricerca sulle tematiche relative alle procedure nazionali e territoriali di concertazione, ha inteso realizzare un'indagine sul rilancio del ruolo dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), attraverso gli strumenti del partenariato pubblico-privato, finalizzata alla raccolta di informazioni utili a tutti gli operatori del settore.

L'indagine del CNEL si è sviluppata seguendo quattro fasi.

1. E poi ribaditi nei successivi vertici europei.

La prima fase è stata dedicata alla ricognizione completa della genesi e dello sviluppo degli strumenti di programmazione negoziata.

Nel corso della seconda ci si è preoccupati di individuare e analizzare, tra tutti gli strumenti di partenariato, le esperienze che prevedono espressamente lo sviluppo e la promozione di percorsi formativi al loro interno.

Nella terza, sono state selezionate le esperienze più significative, approfondite attraverso indagini sul campo, con la segnalazione delle buone pratiche.

L'ultima fase ha infine avuto come obiettivo la progettazione e l'elaborazione di modelli di partenariato tra attori pubblici e privati finalizzati alla diffusione e all'attuazione di attività formative.

Coerentemente a tale impostazione, i primi due capitoli della ricerca offrono un quadro completo e una classificazione ragionata di tutti gli strumenti della programmazione negoziata promossi dal 1997 ad oggi. Particolare attenzione è stata rivolta all'analisi degli strumenti negoziali contenenti espresse previsioni in materia di promozione di percorsi formativi, di cui è stata fornita un'attenta lettura critica con riferimento ai principali contenuti e alle modalità di intervento. In questo senso, ci si è soffermati anche sull'esperienza dei patti formativi previsti dal patto sociale per il lavoro del dicembre 1998, strutture complementari agli strumenti di programmazione negoziata (in particolare i patti territoriali e i contratti d'area), finalizzati a facilitare l'incontro tra la domanda di lavoro determinata dai progetti di sviluppo locale e l'offerta di lavoro presente nel territorio, attraverso forme di partenariato pubblico-privato.

Nel terzo capitolo si è invece voluto indagare sulle modalità effettive di partenariato-pubblico privato, al fine di fornire un quadro più chiaro di ciò che avviene «dietro le quinte», secondo le prassi consolidate seguite abitualmente. In questo senso, l'indagine, proponendo un'analisi sui patti territoriali e i contratti d'area più significativi in termini di effetti prodotti sul capitale umano e sulla formazione², vuole rendersi utile a quanti saranno impegnati nel processo di rilancio degli IFTS attraverso la strategia del partenariato pubblico-privato, anche grazie ad una verifica dei canali-sistemi di partecipazione seguiti, dello stato di avanzamento di tali esperienze e dei risultati ottenuti in termini di innalzamento dei livelli di formazione nel nostro Paese. Il campo di indagine è stato limitato esclusivamente ai patti territoriali e ai contratti d'area che, per il loro essere i più propri «strumenti locali di sviluppo e partecipazione», e per la diretta previsione al loro interno di interventi formativi, rivestono, più che gli accordi di programma-quadro e i contratti di programma, maggiore interesse ai fini dell'indagine.

Gli accordi di programma-quadro e i contratti di programma (questi ultimi con qualche eccezione opportunamente analizzata), non possono infatti essere considerati uno strumento *diretto* di programmazione di interventi formativi ma, in relazione al ruolo di «veicolo» giocato ai fini della pro-

“
COERENTEMENTE
A TALE
IMPOSTAZIONE,
I PRIMI DUE
CAPITOLI DELLA
RICERCA OFFRONO
UN QUADRO
COMPLETO E UNA
CLASSIFICAZIONE
RAGIONATA
DI TUTTI
GLI STRUMENTI
DELLA
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA
PROMOSSE DAL
1997 AD OGGI

2. Si tratta di 9 patti territoriali e 2 contratti d'area promossi in differenti aree del Paese.

grammazione territoriale, costituiscono comunque un importante *elemento di riferimento* per la programmazione della formazione regionale.

Il capitolo in oggetto è stato progettato e costruito con una metodologia che privilegia l'indagine di campo, seguendo lo schema del colloquio-intervista con rappresentanti qualificati delle principali associazioni dei datori di lavoro e dei sindacati dei lavoratori, con responsabili istituzionali, *policy makers* e osservatori «esterni», quali giornalisti, docenti universitari, tecnici. La ricerca sul campo è stata condotta da funzionari del CNEL che, nei mesi di giugno e luglio del 2005, hanno raccolto le informazioni in ciascuna area individuata, curando poi la redazione di schede di sintesi predisposte al fine di rendere confrontabili le informazioni sulle diverse esperienze di partenariato.

Parallelamente sono state poste in evidenza le buone pratiche emerse in occasione delle indagini sul campo, utile base di riflessione per la predisposizione di modelli e schemi di cooperazione negoziale tra attori pubblici e privati finalizzati all'attuazione delle attività formative.

A tale ultimo obiettivo è dedicato il capitolo finale della ricerca che contiene i primi modelli di programmazione territoriale e di partenariato tra attori pubblici e privati. Tali elaborati sono stati predisposti al fine di poter essere utilizzati da un'utenza vasta di operatori, funzionari, tecnici e operatori coinvolti nel rilancio dei programmi di istruzione e formazione tecnica professionale a livello regionale e locale.

Infine, nell'Appendice si è ritenuto opportuno offrire ai lettori e agli utilizzatori un elenco completo, e ragionato, dei patti territoriali e dei contratti d'area raccolti e analizzati, corredato da schede di sintesi e dagli estratti dei protocolli di intesa ad essi riferiti. Sono stati inoltre allegati un elenco di «parole chiave» e una serie di tabelle riassuntive contenenti numerose informazioni sugli strumenti analizzati.

INTRODUZIONE

La presente indagine è indirizzata ad individuare nell'ambito degli strumenti previsti dalla programmazione negoziata – ed in particolare dei patti territoriali e dei contratti d'area, quali strumenti più incisivi di «sviluppo e partecipazione locale» – come il partenariato abbia operato rispetto alla realizzazione di progetti o programmi formativi.

Questa breve introduzione intende offrire un possibile sentiero di lettura, al fine di orientare gli operatori del settore nella accumulazione di conoscenze ed esperienze, nella elaborazione di proprie valutazioni su quanto sino ad oggi è stato fatto in materia e, aspetto tra i più importanti, nella costruzione di future strategie di governo del sistema degli IFTS (nella pianificazione dei futuri interventi relativi al sistema degli IFTS).

Obiettivo principale dell'indagine è infatti il rilancio degli investimenti formativi mirati allo sviluppo e all'innovazione attraverso la strategia del

“

LA PRESENTE
INDAGINE
È INDIRIZZATA
AD INDIVIDUARE
NELL'AMBITO
DEGLI STRUMENTI
PREVISTI DALLA
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA COME
IL PARTENARIATO
ABBIA OPERATO
RISPETTO ALLA
REALIZZAZIONE
DI PROGETTI
O PROGRAMMI
FORMATIVI

”

partenariato pubblico-privato, con particolare riferimento agli strumenti di programmazione negoziata e degli accordi di cui alla Legge n. 662/1996.

In questo senso, si è tentato di determinare quanta e quale formazione sia stata realizzata all'interno di tali strumenti e come il partenariato, che informa tutte le esperienze di programmazione negoziata, abbia contribuito a definire quale formazione realizzare, per quali scopi, in che rapporto con l'idea di sviluppo dei diversi accordi, in quale relazione con il sistema scolastico, l'università, gli Enti di formazione, ed in generale le strutture formative del territorio di riferimento all'accordo stesso.

Perseguire questo scopo non si è rivelato un compito facile, sia per la complessità e la vastità del mondo degli strumenti di programmazione negoziata da esplorare, sia per la complessità dello stesso oggetto: la formazione.

Analizzare, infatti, il tipo di formazione realizzata ed il suo rapporto con le strategie dei principali strumenti previsti dalla Legge n. 662/1997, con le specificità territoriali di ognuno di essi, induce a riflettere sulla concezione dello sviluppo sottostante la scelta di attivare tali esperienze a livello territoriale, e su quanto e come localmente, all'interno di questa idea di sviluppo, si elabora e si assume, nel nostro Paese, la valorizzazione del lavoro attraverso politiche non solo occasionali, ma indirizzate ad avere cura nel tempo delle risorse umane.

La programmazione negoziata, intesa sin dalla sua prima definizione come indispensabile strumento di sviluppo e partecipazione locale, anche in considerazione del più incisivo ruolo delle autonomie locali e delle mutate forme di intervento nelle aree meridionali del Paese, risulta oggi rafforzata dai mutamenti istituzionali intervenuti negli anni successivi al 1997, in particolare a seguito della riforma costituzionale del Titolo V della Costituzione (*ex lege* n. 3/01), che, in base al principio di sussidiarietà «verticale e orizzontale», coinvolge e responsabilizza diversi livelli di governo e soggetti politico-istituzionali.

A partire dal *Libro bianco su crescita competitività e occupazione* (1993), le politiche indirizzate alla coesione sociale e quelle indirizzate alla piena attivazione delle risorse umane ed alla strutturazione della *lifelong learning*, ovvero all'apprendimento lungo l'arco della vita, si sono sviluppate ed evolute in maniera parallela sia a livello comunitario che a livello nazionale. Tappe principali di questo percorso, per quel che riguarda il nostro Paese, sono la Legge n. 341/1995, l'«Accordo per il lavoro» siglato il 24/9/96, e la Legge n. 662/1996, grazie ai quali il partenariato economico e sociale ha assunto maggiore valore ed è divenuto fattore essenziale per realizzare scelte appropriate e funzionali in entrambi i contesti concettuali e nelle conseguenti politiche.

Non sempre però i due percorsi si sono intersecati in profondità producendo una combinazione equilibrata nella cura e nella stimolazione dei fattori economici, istituzionali e di crescita delle risorse umane in funzione dello sviluppo.

“

NON SEMPRE
PERÒ I DUE
PERCORSI
SI SONO
INTERSECATI
IN PROFONDITÀ
PRODUCENDO
UNA
COMBINAZIONE
EQUILIBRATA
NELLA CURA
E NELLA
STIMOLAZIONE
DEI FATTORI
ECONOMICI,
ISTITUZIONALI E DI
CRESCITA DELLE
RISORSE UMANE

”

Sulla base di tali sollecitazioni, il lavoro che segue ha cercato anzitutto di analizzare i principali strumenti della programmazione negoziata – ed in particolare i patti territoriali e i contratti d’area – così come i patti formativi previsti dal patto sociale per il lavoro del dicembre 1998, indagando su come le politiche e le azioni formative siano intervenute. In questo senso, si è inteso evidenziare, nei limiti del possibile:

- come il partenariato è intervenuto per favorire la formazione;
- che forma esso ha assunto;
- quale formazione hanno promosso gli strumenti oggetto di analisi;
- come essa si è strutturata ed in che misura ha avviato percorsi o strutture stabili;
- cosa, dai dati a nostra disposizione, è possibile desumere per ipotizzare una migliore combinazione di partenariato, formazione e sviluppo.

“

I REFERENTI
ISTITUZIONALI
DEPUTATI ALLA
PROMOZIONE E
GESTIONE DELLE
DUE POLITICHE
NON SONO STATI
I MEDESIMI,
NÉ A LIVELLO
SOVRANAZIONALE,
NÉ NAZIONALE,
NÉ REGIONALE

”

Le linee principali attorno alle quali fornire alcune chiavi di lettura e spunti di riflessione, sono così sintetizzabili.

Lo sviluppo locale e la formazione hanno spesso seguito percorsi in ambiti separati. I referenti istituzionali deputati alla promozione e gestione delle due politiche non sono stati i medesimi, né a livello sovranazionale, né nazionale, né regionale. Lo sviluppo locale, infatti, pur coinvolgendo ampi partenariati e attivando processi sociali ed economici vivaci ed ancora in corso, non è sempre riuscito a valorizzare il ruolo strategico della formazione delle risorse umane che, nella maggior parte dei casi non è stata oggetto dei finanziamenti previsti, ma, semmai, quando realizzata, è stata sostenuta attraverso il ricorso ad altri finanziamenti, come ad esempio il Fondo sociale europeo.

Va tuttavia evidenziato che, talvolta, i patti territoriali e i contratti d’area hanno creato una rete di rapporti istituzionali e interpersonali che hanno facilitato il confronto e il dialogo per il conseguimento di obiettivi comuni, anche in tema di formazione. In questo senso, sono stati avviati progetti che hanno travalicato gli obiettivi originariamente previsti dagli strumenti di programmazione, e si sono sviluppati nel tempo seguendo percorsi autonomi.

Nel migliore dei casi, i programmi formativi sono stati indirizzati a più figure professionali, il che denota un diffuso bisogno di qualificazione. Ciò nonostante non ci sembra di poter scorgere una visione della formazione intesa come supporto ordinario a cui ricorrere con continuità per sostenere una molteplicità di azioni finalizzate allo sviluppo, ma piuttosto una visione ancora puntuale e non di lungo periodo.

Va comunque segnalato come, dalle informazioni e dalle opinioni raccolte nel corso dei colloqui-intervista, si sia sviluppata nel tempo la consapevolezza dell’importanza di strutturare politiche attive del lavoro e strategie di formazione permanente per tutte le persone, fattori essenziali al territorio per consolidare e mantenere la crescita produttiva ed occupazionale.

In questo senso, è emersa con chiarezza la necessità di un'attenta analisi del territorio e dei fabbisogni formativi, accompagnata da un costante monitoraggio dei risultati e degli andamenti.

Nonostante i ritardi e le lacune registrate in alcuni casi, è quindi possibile individuare un'evoluzione dei percorsi formativi tale da poter indicare, per il prossimo futuro le «buone pratiche» da diffondere e ripercorrere.

A questo proposito, e anticipando quanto più ampiamente trattato nell'ultimo paragrafo del capitolo dedicato all'analisi delle esperienze più significative, si può sin da ora evidenziare come i migliori risultati si siano ottenuti nei casi in cui si sia stati in grado di sviluppare un progetto di lungo periodo che tenesse conto dell'analisi dei fabbisogni formativi e dell'opportunità di sviluppare nuove professionalità, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di soggetti privati e pubblici a livello locale.

Il panorama italiano in materia di programmazione negoziata è dunque ancora in movimento, e offre ampi spazi di manovra a chi, nel tentativo di promuovere più efficaci strategie di sviluppo locale e occupazione, vorrà e sarà in grado di coniugare partenariato e formazione in una logica di lungo periodo.

1. SVILUPPO ECONOMICO E PARTENARIATO SU TERRITORIO: L'ESPERIENZA DELLA PROGRAMMAZIONE NEGOZIATA

1.1 Le origini della programmazione negoziata. Quadro di riferimento normativo e istituzionale

Come promuovere l'occupazione, come accrescere la partecipazione ai processi globali di sviluppo di aree sottoutilizzate o anche di aree investite da processi di ristrutturazione delle imprese? Come attrezzare imprese e lavoratori per fronteggiare i cambiamenti dei processi produttivi determinati dalla globalizzazione dei mercati? Come coinvolgere in questa più rapida richiesta di innovazione le amministrazioni pubbliche?

Queste sono alcune delle domande di ordine globale che i Paesi dell'Unione Europea devono affrontare. Nel tentativo di affrontare queste sfide sono anche, da sempre, coinvolte le parti sociali, ovvero i rappresentanti delle imprese ed i sindacati dei lavoratori che, assieme alle istituzioni e ad altri soggetti di rappresentanza del sociale, si attivano per migliorare la capacità di dare risposte, di formulare di proposte di soluzione dei problemi. La regolazione del sociale richiede, essendo la società divenuta più articolata e complessa ed anche più esperta e quindi in grado di porre domande, ma anche di offrire soluzioni, il coinvolgimento di più attori.

In questa logica di partenariato sociale e cooperazione tra i soggetti di rappresentanza degli interessi e settore pubblico ci si è iniziati a muovere da alcuni decenni.

“

IN QUESTO
SENSO, È EMERSA
CON CHIAREZZA
LA NECESSITÀ
DI UN'ATTENTA
ANALISI DEL
TERRITORIO
E DEI FABBISOGNI
FORMATIVI,
ACCOMPAGNATA
DA UN COSTANTE
MONITORAGGIO
DEI RISULTATI E
DEGLI ANDAMENTI

”

L'Unione Europea è stata il primo soggetto istituzionale a proporre la necessità di identificare l'appropriato livello istituzionale e territoriale di risposta, per accrescere l'efficacia degli interventi, a tale scopo ha introdotto e sostenuto i concetti di sussidiarietà e partenariato.

Il principio di sussidiarietà prevede che ogni azione, intervento, sia realizzato al livello territoriale più adeguato al tipo di problema che si vuole affrontare (sussidiarietà verticale) o anche dall'attore/i più adatto (sussidiarietà orizzontale) in un rapporto di specializzazione/cooperazione e corresponsabilità tra attori istituzionali e parti sociali.

La soluzione dei problemi, inoltre, in più casi, può essere ricercata attraverso rapporti che portano ad accordi tra soggetti di vario tipo, soprattutto tra istituzioni e parti sociali, ma anche in collaborazione con altri soggetti del privato, come le organizzazioni non governative dei vari settori che possono in quanto specialistiche proporre soluzioni di interesse specifico. Questi processi di ricerca di una nuova regolazione più cooperativa tra gli attori si sviluppano lungo tutti gli anni Novanta e proseguono ancora nell'attuale decennio. I problemi si pongono e ripropongono in contesti nazionali e internazionali in mutamento, ma il grande apporto degli anni Novanta sta proprio in un nuovo metodo d'intervento di cui andremo ad analizzare, nella nostra riflessione sui patti territoriali e sui contratti d'area, molteplici aspetti.

A partire dalla metà degli anni Novanta, dopo la rilevante crisi produttiva e dell'occupazione del 1993, le politiche di sviluppo e dell'occupazione sia su proposta nazionale che su ispirazione europea si sono riorientate verso il livello territoriale.

All'interno dell'Unione Europea è stata questione cruciale e lo è ancora, soprattutto in questa fase di allargamento, affrontare le disparità di sviluppo all'interno dei Paesi e migliorare le condizioni di interi Paesi o di Regioni che hanno un livello di prodotto interno lordo *pro capite* al di sotto della media europea. Individuare le politiche più efficaci per migliorare sia il livello di produzione, sia la qualificazione del territorio attraverso un'adeguata infrastrutturazione, sia i livelli occupazionali ha posto costantemente la necessità di ricercare le politiche e gli strumenti più adeguati per fare fronte al problema.

In questo contesto, si colloca quello che è stato, e continua ad essere, per l'Italia uno dei problemi fondamentali: lo sviluppo del Mezzogiorno. Ad esso si affiancava, nell'epoca in cui sono avviati i patti territoriali, a valle delle crisi industriali dei primi anni Novanta, la difficoltà di riconversione dell'utilizzo delle risorse presenti nel territorio dalle aree deindustrializzazione e la difficoltà di sviluppo delle aree agricole, soprattutto interne, del Paese. La scelta di privilegiare l'intervento di sviluppo a livello territoriale subregionale e di sostenere lo sviluppo endogeno, che porta a modificare sostanzialmente le politiche di sviluppo, è dell'inizio degli anni Novanta, ma la maggior parte dei finanziamenti che mettono in moto questo nuovo

“

ALL'INTERNO
DELL'UNIONE
EUROPEA È STATA
QUESTIONE
CRUCIALE
E LO È ANCORA,
SOPRATTUTTO IN
QUESTA FASE DI
ALLARGAMENTO,
AFFRONTARE
LE DISPARITÀ
DI SVILUPPO
ALL'INTERNO
DEI PAESI

”

tipo di approccio e le azioni conseguenti, sarà erogata alla fine dello stesso decennio.

In Italia, quando con il D.L. n. 96 del 1993 si interviene per reindirizzare l'intervento nelle aree depresse del Paese, si definiscono alcuni principi portanti di cui i patti territoriali sono il frutto principale. Tale decreto, infatti, applicando la Legge n. 488/1992 dichiara terminato l'intervento straordinario nel Mezzogiorno e istituisce un sistema di interventi ordinari per le aree depresse. L'articolazione dell'azione indirizzata al rafforzamento strutturale delle aree depresse individua alcuni strumenti e ne dà la definizione: programmazione negoziata, intesa istituzionale di programma, accordo di programma, contratto di programma ed intesa di programma.

Il concetto chiave, indubbiamente innovativo per la rilevanza che assume nell'indirizzare la nuova tipologia d'intervento, è la programmazione negoziata ovvero, la «regolamentazione concordata tra soggetti pubblici o tra il soggetto pubblico competente e la parte o le parti pubbliche o private per l'attuazione di interventi diversi, riferiti ad un'unica finalità di sviluppo, che richiedono una valutazione complessiva delle attività di competenza».

Anche gli altri concetti assumono grande rilievo proprio per rendere possibile la programmazione negoziata tra i molteplici attori. Nell'ordinamento italiano la nozione «patto territoriale» compare per la prima volta nella Legge 8 agosto 1995, n. 341, di conversione del D.L. 23 giugno 1995, n. 244, che ha integrato l'art. 1 del D.L. 8 febbraio 1995, n. 32 (convertito dalla Legge n. 104/1995), inserendo, appunto, i patti territoriali tra gli istituti di programmazione negoziata (accordo di programma, contratto di programma, intesa di programma). L'art. 8 della citata Legge n. 341/1995 ha infatti definito il patto territoriale «l'accordo tra soggetti pubblici e privati per l'individuazione, ai fini di una realizzazione coordinata, di interventi di natura diversa finalizzati alla promozione dello sviluppo locale nelle aree depresse del territorio nazionale, in linea con gli obiettivi e gli indirizzi allo scopo definiti nel Quadro comunitario di sostegno approvato con decisione C(94) 1835 del 29 luglio 1994 della Commissione dell'Unione Europea».

La disciplina di cornice sugli strumenti di intervento negoziato nelle aree depresse è stata, a distanza di un anno e mezzo, stabilita dai commi 203-214 della Legge 23 dicembre 1996, n. 662, contenente le «misure di razionalizzazione della finanza pubblica». In tale occasione il legislatore ha formalmente definito gli accordi i quali prevedono «interventi che coinvolgono una molteplicità di soggetti pubblici e privati ed implicano decisioni istituzionali e risorse finanziarie a carico delle amministrazioni statali, regionali e delle province autonome nonché degli Enti locali», impegnandosi nella distinzione tra programmazione concordata, intesa istituzionale di programma, accordo di programma-quadro, patto territoriale, contratto di programma e contratto di area.

Si tratta di una disciplina relativamente minuziosa, che arriva a fissare i contenuti degli accordi e prevede agevolazioni non indifferenti per i soggetti

“
IL CONCETTO
CHIAVE,
INDUBBIAMENTE
INNOVATIVO PER
LA RILEVANZA CHE
ASSUME
NELL'INDIRIZZARE
LA NUOVA
TIPOLOGIA
D'INTERVENTO,
È LA
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA
”

partecipanti alla negoziazione. Per esempio, nelle aree di crisi indicate dal Governo nazionale gli atti di esecuzione dell'accordo di programma-quadro possono derogare alle norme ordinarie di amministrazione e di contabilità, salva restando l'esigenza di assicurare la concorrenzialità tra i soggetti e la trasparenza delle procedure adottate, nonché il rispetto delle normative comunitarie. Analogamente, le determinazioni congiunte adottate dai soggetti pubblici interessati territorialmente possono comportare gli effetti di variazione degli strumenti urbanistici. Previsioni queste che trovano applicazione anche in riferimento ai patti territoriali ed ai contratti di area, in virtù di un generico rinvio operato dalla stessa legge. Il CIPE determina, poi, la ripartizione delle risorse finanziarie tra i vari interventi e determina le aree interessate da contratti d'area o da patti territoriali, «nelle quali sono concesse agevolazioni fiscali dirette ad attrarre investimenti in attività produttive e a favorire lo sviluppo delle stesse attività» (comma 208), nel rispetto di alcune condizioni necessarie per perseguire la crescita omogenea dell'intero territorio ed evitare l'insorgere di nuovi squilibri.

Strumento della contrattazione programmata ed espressione del partenariato sociale, il patto territoriale è basato sull'accordo tra più soggetti pubblici e privati (Enti locali, associazioni imprenditoriali, organizzazioni sindacali, banche, Camere di commercio, soggetti privati) per l'attuazione di un programma di interventi caratterizzato da specifici obiettivi di promozione dello sviluppo locale in ambito subregionale, compatibile con uno sviluppo ecosostenibile. I settori interessati sono: industria, agroindustria, agricoltura, pesca e acquacoltura, servizi, turismo e l'apparato infrastrutturale, tra loro integrati. I patti territoriali possono essere attivati su tutto il territorio nazionale, fermo restando che le specifiche risorse destinate dal CIPE sono riservate esclusivamente ai patti attivabili nelle aree depresse.

La Legge Finanziaria del 1997 (Legge 23 dicembre 1996, n. 662, art. 2, c. 203) riordina e accorpa tutte le definizioni:

Per *intesa istituzionale* di programma ci si riferisce a «l'accordo tra amministrazione centrale, regionale o delle province autonome con cui tali soggetti si impegnano a collaborare sulla base di una ricognizione programmatica delle risorse finanziarie disponibili, dei soggetti interessati e delle procedure amministrative occorrenti, per la realizzazione di un piano pluriennale di interventi d'interesse comune o funzionalmente collegati».

Per *accordo di programma-quadro* s'intende «l'accordo con Enti locali ed altri soggetti pubblici e privati, [...] in attuazione di un'intesa istituzionale di programma per la definizione di un programma esecutivo d'interventi d'interesse comune o funzionalmente collegati». Tale accordo indica «le attività e gli interventi da realizzare, con i relativi tempi e modalità di attuazione e con i termini ridotti per gli adempimenti procedurali; i soggetti responsabili dell'attuazione [...]; le eventuali conferenze di servizi o convenzioni necessarie per l'attuazione dell'accordo; gli impegni di ciascun soggetto, nonché del soggetto cui competono poteri sostitutivi in caso di iner-

“

STRUMENTO
DELLA
CONTRATTAZIONE
PROGRAMMATA
ED ESPRESSIONE
DEL
PARTENARIATO
SOCIALE, IL PATTO
TERRITORIALE
È BASATO
SULL'ACCORDO
TRA PIÙ SOGGETTI
PUBBLICI
E PRIVATI

”

zie, ritardi o inadempienze [...], i procedimenti di conciliazione o definizione di conflitti tra i soggetti partecipanti all'accordo; le risorse finanziarie occorrenti per le diverse tipologie di intervento, a valere sugli stanziamenti pubblici o anche reperite tramite finanziamenti privati; le procedure ed i soggetti responsabili per il monitoraggio e la verifica dei risultati. L'accordo di programma-quadro è vincolante per tutti i soggetti che vi partecipano. I controlli sugli atti e sulle attività posti in essere in attuazione dell'accordo di programma-quadro sono in ogni caso successivi».

È evidente che i due strumenti per quanto connessi tendono a distinguere un livello politico di cooperazione tra i soggetti, l'intesa di programma, da un livello di progettazione e programmazione dell'attuazione dei progetti, che pone i contraenti di fronte ad impegni specifici e definisce procedure puntuali anche per accelerare i tempi di realizzazione e derimere eventuali controversie.

Ulteriori strumenti all'interno definiti all'interno della legge, ma frutto anche di precedenti accordi o percorsi di programmazione sono:

Il *contratto di programma*, «il contratto stipulato tra l'amministrazione statale competente, grandi imprese, consorzi di medie e piccole imprese e rappresentanze di distretti industriali per la realizzazione di interventi oggetto di programmazione negoziata».

Il *contratto di area*, ovvero «lo strumento operativo, concordato tra le amministrazioni, anche locali, rappresentanze dei lavoratori e dei datori di lavoro, nonché eventuali altri soggetti interessati, per la realizzazione delle azioni finalizzate ad accelerare lo sviluppo e la creazione di una nuova occupazione in territori circoscritti, nell'ambito delle aree di crisi indicate dal Presidente del Consiglio dei ministri».

Gli strumenti di programmazione negoziata propri delle strutture pubbliche e quelli di interazione tra pubblico e privato sostanzialmente si intersecano ed alcuni fanno da contenitore gli uni per gli altri. Per quanto riguarda la interazione tra strutture pubbliche e soggetti privati e del privato sociale, in particolare le strutture di rappresentanza delle imprese e i sindacati di rappresentanza dei lavoratori, gli strumenti maggiormente utilizzati saranno i patti territoriali ed i contratti d'area di cui tratteremo più avanti.

1.2 I patti territoriali

La definizione di patto territoriale sarà fornita da due successive delibere CIPE ed anche ripresa dalla Legge Finanziaria del 1997. È, infatti, il CIPE il soggetto chiamato a definire le aree che rientrano negli interventi di programmazione negoziata e i contenuti generali e le regole operative dei patti. Il patto territoriale (Delibera CIPE del 10/5/1995) viene definito come «uno strumento per l'individuazione di un complesso coordinato di interventi di tipo produttivo e promozionale, nonché di quelli infrastrutturali ad essi fun-

“
È IL CIPE
IL SOGGETTO
CHIAMATO A
DEFINIRE LE AREE
CHE RIENTRANO
NEGLI INTERVENTI
DI
PROGRAMMAZIONE
NEGOZIATA
”

“

LA
CONCERTAZIONE
TRA GLI ATTORI
SOCIALI
SI CONCRETIZZA
NEL PROTOCOLLO
DI INTESA
E NELLA STESURA
DEL PIANO
DI INTERVENTO

”

zionali, ai quali concorra finanziamento pubblico. I patti sono finalizzati allo sviluppo integrato di aree subregionali e prevedono, in quanto forma di programmazione negoziata, la presenza delle parti sociali, ovvero dei rappresentanti delle associazioni d'impresa e dei rappresentanti dei sindacati dei lavoratori sia nella fase di proposta che di definizione che di attuazione». Sempre il CIPE con un'ulteriore delibera del successivo 20 novembre 1995 specifica ulteriormente la definizione e raccorda la modalità l'intervento nazionale con il quadro comunitario per i fondi strutturali (1994-1999) precisa che deve intendersi per patto territoriale «l'accordo tra soggetti pubblici e privati per l'individuazione, ai fini di una realizzazione coordinata di interventi di diversa natura finalizzati alla promozione dello sviluppo locale nelle aree depresse del territorio nazionale in linea con gli obiettivi e gli indirizzi allo scopo definiti nel quadro comunitario di sostegno approvato con decisione C (94) 1835 del 29 luglio 1994 della Commissione dell'Unione Europea».

Si ha, quindi, una specifica intenzione di vincolare gli attori locali all'azione di sviluppo attraverso una presa di impegni diretta. La novità rilevante è data, non soltanto dallo spostamento verso il territorio dell'intervento, ma anche dalla possibilità che la richiesta di cofinanziamento a livello locale sia presentata attraverso la formulazione del piano d'intervento, e a valle di un accordo tra gli attori, sia dalle amministrazioni pubbliche locali, che dalle camere di commercio, ma anche direttamente per iniziativa degli operatori economici di rappresentanza delle imprese o sindacali.

1.2.1 Origine dei patti territoriali

Il punto di forza e di innovazione dello strumento «patto territoriale» è costituito senza dubbio:

- dalla sua modalità di realizzazione focalizzata sulla concertazione tra i diversi attori sociali;
- dalla sua finalizzazione centrata sulla elaborazione di progetti concreti di sviluppo locale.

Il patto territoriale costituisce quindi il punto di arrivo di un processo di concertazione dal basso nel quale viene evidenziato il ruolo del partenariato sociale.

Alla base della concertazione vi è essenzialmente la condivisione:

- di una diagnosi dello stato di crisi del territorio di riferimento;
- di una strategia di sviluppo.

La concertazione tra gli attori sociali si concretizza nel protocollo di intesa e nella stesura del piano di intervento.

Tutti i protocolli di intesa analizzati denunciano un sostanziale squilibrio tra la domanda e l'offerta di lavoro, ma si concentrano principalmente sulla attivazione degli strumenti di incentivazione della domanda, sulle infrastrutture, sullo sviluppo del sistema produttivo esistente.

Dalla ricerca effettuata sembra che il dispositivo-patto sia fondamentale interpretato non come strumento per lo sviluppo complessivo di un territorio, quindi operante su tutte le componenti che agiscono sui fattori di sviluppo, ma come strumento di azione centrato sulla incentivazione di nuove attività produttive e sul miglioramento complessivo di «fruibilità» del territorio. L'analisi delle Legge istitutiva dello strumento patto, e delle ricerche effettuate in merito, non rilevano i motivi di questa «interpretazione», che forse vanno ricercati più nelle filosofie ispiratrici dello strumento e negli ambiti in cui queste sono state elaborate; ma sta di fatto che questa interpretazione ha fortemente condizionato la stesura dei protocolli d'intesa.

Tutto ciò risulta evidente soprattutto per quanto riguarda l'uso dello strumento «formazione».

Salvo rare eccezioni, tanto rare da risultare, agli effetti di un'analisi complessiva, irrilevanti, non vengono attivate politiche attive per il lavoro centrate sull'offerta, e la formazione appare, nei protocolli di intesa, spesso come uno strumento a sé stante, quasi marginale, e, nelle migliori ipotesi, utilizzata come elemento di adeguamento delle professionalità alle nuove iniziative previste dai nuovi insediamenti produttivi.

Alla base di questa condizione agiscono forse fattori di tipo «culturale», legati alle modalità di concertazione, o alle metodologie di programmazione negoziata, o modi di intendere l'utilizzo dello strumento formazione.

Un altro fattore condizionante è forse costituito dalle caratteristiche dei territori interessati dai patti.

Le aree e i territori interessati dai patti sono infatti «aree di crisi», dove già «insistono» altri strumenti di finanziamento agevolato, e dove sono già previste, spesso in modo consistente, azioni di formazione finanziate con il contributo del Fondo sociale europeo.

Date queste condizioni, spesso i protocolli di intesa si limitano a richiedere agli Enti preposti una maggiore finalizzazione degli interventi formativi già previsti nel territorio, senza entrare nel merito della tipologia e della qualità degli interventi.

Analizzare le ragioni di questa condizione meriterebbe uno specifico approfondimento, comunque è in questo contesto che maturano i progetti formativi previsti dai patti territoriali.

1.2.2 Oggetto dell'analisi: andamento e attuazione dei patti territoriali

Lo strumento patto territoriale viene introdotto, sul piano normativo, dalla Legge n. 662/97.

La legge prevede che la costituzione di un patto sia preceduta da una fase di concertazione tra i soggetti locali, che insieme devono:

“
 ALLA BASE
 DI QUESTA
 CONDIZIONE
 AGISCONO FORSE
 FATTORI DI TIPO
 «CULTURALE»,
 LEGATI ALLE
 MODALITÀ
 DI CONCERTAZIONE
 ”

- definire l'area territoriale;
- delineare una strategia di intervento;
- raccogliere tutti i progetti territoriali e infrastrutturali utili al raggiungimento della strategia individuata.

Nella fase della concertazione ogni soggetto locale coinvolto assume precisi impegni che si sostanziano nella costituzione formale di una società responsabile delle attività connesse al patto, con compiti di:

- rappresentanza dei soggetti sottoscrittori;
- attivazione risorse finanziarie, tecniche ed organizzative;
- monitoraggio, verifica risultati ed impegni assunti.

Il patto viene costruito con il coinvolgimento diretto delle associazioni imprenditoriali, dei comuni, dei sindacati e delle amministrazioni provinciali. Gli accordi sottoscritti, i piani e le strategie di intervento, vengono sottoscritti in un protocollo d'intesa, firmato dalla parti coinvolte nell'attivazione del patto.

I promotori assieme sottoscrivono accordi ed ognuno è vincolato ad assumere, secondo la rispettiva competenza, la responsabilità di attuazione.

Siamo in presenza di un'idea di sviluppo che comporta alcune nuove caratteristiche rilevanti:

- 1) l'idea che non sono soltanto i fattori economici infrastrutturali determinanti per lo sviluppo (non è sufficiente incentivare le imprese o costruire strade), ma è essenziale la cultura di partecipazione di tutti gli attori al processo di costruzione dello sviluppo;
- 2) l'idea che la mobilitazione del partenariato sociale abbia una funzione di stimolo per l'amministrazione locale e la renda più direttamente investita delle istanze provenienti dal territorio attraverso una richiesta di svolgere la propria parte in processi concordati e finalizzati alla crescita produttiva, in un circuito che in quanto locale è più chiaramente visibile per la popolazione di riferimento;
- 3) l'idea che la responsabilizzazione degli attori sia un *plus* e produca una mobilitazione interattiva che supera le resistenze al cambiamento di ogni singolo agente e rende più efficace il risultato;
- 4) l'idea che a livello locale si possa fornire un valore aggiunto derivante dalla conoscenza delle risorse presenti.

In questa concezione, è il partenariato il fattore che attiva i processi di sviluppo, l'accordo tra gli attori è *plus* e garanzia di significatività, anche se il percorso dei patti ha dimostrato che non sempre ciò ha corrisposto al massimo dell'efficienza e della qualità.

“

GLI ACCORDI
SOTTOSCRITTI,
I PIANI
E LE STRATEGIE
DI INTERVENTO,
VENGONO
SOTTOSCRITTI IN
UN PROTOCOLLO
D'INTESA,
FIRMATO DALLA
PARTI COINVOLTE
NELL'ATTIVAZIONE
DEL PATTO

”

Il metodo assume valenza e non solo l'idea di investimento che il patto propone. È il metodo, l'azione partenariale, infatti, garanzia della pertinenza e dell'intenzione di attuazione dell'intervento.

Si attua un cambiamento di sostanziale di logica: non più soltanto interventi incentivanti indirizzati alle imprese e finalizzati a compensare lo svantaggio derivante dalla localizzazione in aree meno attraenti dal punto di vista dei mercati, ma una gamma di azioni coerenti scelte dal partenariato che favoriscono una azione in grado di combinare elementi di regolazione a livello nazionale e elementi di regolazione ed autoregolazione degli attori ai livelli locali.

Il presupposto di tale metodologia di sviluppo, è che le culture locali, che attraversano il comportamento degli attori, siano risorsa ed allo stesso tempo modificabili attraverso interventi che forniscono occasione economica a comportamenti innovativi e a progetti concertati; la possibilità di azione modifica gli stili e le abilità, facilita lo scoprire la presenza di risorse e qualità in soggetti prossimi con i quali convenire la possibilità di agire assieme per scopi concordati e parzialmente comuni, in una logica di reciprocità e di vantaggio diffuso. Le parti sociali non sono più, in questa concezione, in una relazione conflittuale e competitiva, ma invece in un rapporto di concertazione e cooperazione per lo scopo comune. Il modo d'intendere il cambiamento subisce una svolta fortissima in quanto si introduce la possibilità di concordare e negoziare per uno scopo comune, tra soggetti che negli anni Settanta ed Ottanta avevano agito, prevalentemente, come portatori di interessi opposti e concorrenti.

Il percorso di evoluzione dei patti, che qui non illustreremo in dettaglio, ha condotto ad una successione di interventi che via favorivano la messa a punto dello strumento.

La legislazione innovata per favorire un più rapido processo di esame della proposta e di finanziamento, introduce la consuetudine di distinguere i patti territoriali in: patti di prima generazione e patti di seconda generazione, patti agricoli e altre tipologie (tra cui quelli relativi al terremoto...); a questi si affiancano i patti europei, che in alcuni casi si sovrappongono ai patti nazionali, pur avendo caratteristiche peculiari.

La finalità, lo scopo del patto è quello di definire ed attuare un programma di interventi finalizzato allo sviluppo locale, ecosostenibile, nei settori dell'industria, agroindustria servizi, turismo ed in quello dell'apparato infrastrutturale, tra di loro integrati.

Il patto deve indicare, fra l'altro, lo specifico e primario obiettivo di sviluppo che si intende conseguire a livello locale ed il suo raccordo con le linee generali della programmazione, il soggetto attuatore, gli impegni e gli obblighi di ciascun *partner*, le attività e gli interventi da realizzare, con l'indicazione dei soggetti che porteranno avanti gli impegni, dei tempi e delle modalità, il piano finanziario e il piano di spesa di ciascun intervento e dei relativi tempi.

“

È IL METODO,
L'AZIONE
PARTENARIALE,
INFATTI, GARANZIA
DELLA
PERTINENZA E
DELL'INTENZIONE
DI ATTUAZIONE
DELL'INTERVENTO

”

Il soggetto attuatore individuato o costituito *ad hoc* dai sottoscrittori del patto ha anche il compito di redigere una relazione semestrale sullo stato di attuazione del patto che dia conto dei risultati e le azioni di verifica e di monitoraggio svolte anche in termini finanziari.

A livello dell'Unione Europea, durante la presidenza italiana del 1996, si sviluppa l'idea di sperimentare patti territoriali per l'occupazione, anche con lo scopo di migliorare l'utilizzo dei finanziamenti dei fondi strutturali non ancora del tutto impiegati.

All'interno del sito Internet Formez sui patti territoriali, la scheda relativa ai patti territoriali per l'occupazione (è questa la denominazione data ai patti a livello europea) descrive in forma sintetica tali patti ed individua tre criteri fondamentali: un approccio dal basso verso l'alto («*bottom up*») che parta dal livello locale; un partenariato allargato, esteso anche alle parti economiche e sociali, nonché ai gruppi professionali, alle organizzazioni senza fine di lucro ed agli istituti scolastici ed universitari; una strategia integrata ed innovativa rispetto al modo di affrontare il tema «disoccupazione». Prevedono un lavoro preparatorio, dice il Formez «concordato fra tutti i soggetti locali, contenente l'indicazione degli obiettivi principali, dei risultati attesi e degli impegni operativi e finanziari di ogni soggetto coinvolto».

La Commissione finanzia l'assistenza tecnica per l'avvio dei patti in tutta Europa. Ciò che vale però la pena di evidenziare, oltre allo specifico riferimento ad una strategia integrata per affrontare la disoccupazione, è la differenza tra patti europei ed italiani. Sempre il Formez sostiene che «rispetto alla esperienza italiana», i patti «europei appaiono meno strettamente vincolati all'aiuto diretto alle attività produttive e più attenti all'innovazione e alla sfera del sociale in generale. Ai tradizionali interventi nel settore delle PMI, la Commissione europea propone di affiancare interventi nel settore della ricerca, delle tecnologie dell'informazione, dell'ambiente, interventi per l'organizzazione e la durata del lavoro, la sperimentazione di progetti pilota nell'ambito dei cosiddetti nuovi giacimenti occupazionali (servizi alla persona, qualità della vita, beni culturali)».

Dei patti italiani 8 sono entrati nella sperimentazione europea sia delle regioni obiettivo 1 che del Centro Nord. La particolarità in termini di procedure e sistemi di erogazione finanziaria ha fatto di questi patti delle azioni di successo.

Il giudizio sui patti territoriali non è ancora definitivo, né uniforme. Molti di essi hanno avuto difficoltà di avvio a causa delle procedure lente e della lentezza dei finanziamenti. In qualche caso si sono verificati fenomeni di scarsa attivazione del territorio e di coinvolgimento di pochi attori. In molte occasioni si è riscontrata, invece, la crescita della capacità di cooperazione tra i soggetti che ha continuato a dare effetti positivi nel tempo. Non è nostro compito valutarli, ma piuttosto verificare quanto in essi abbia avuto ruolo la valorizzazione delle risorse umane attraverso la formazione.

“

LA COMMISSIONE
FINANZIA
L'ASSISTENZA
TECNICA PER
L'AVVIO DEI PATTI
IN TUTTA EUROPA

”

I protocolli di intesa dei patti sono stati l'oggetto specifico di questa ricerca. La ricerca è stata svolta analizzando i protocolli di intesa tra le parti sottoscriventi il patto e i documenti ad esso collegati.

Il protocollo d'intesa contiene:

- la definizione dell'area di intervento;
- la descrizione sintetica delle principali attività previste e della strategia di intervento;
- la creazione dell'organismo responsabile dell'attuazione del patto;
- gli impegni e gli obblighi dei soggetti coinvolti nel patto;
- la sottoscrizione degli impegni relativi alla realizzazione delle attività previste.

Le attività formative individuate, per determinare le possibili problematiche, sono state catalogate in due categorie:

- **finalità della formazione**, a sua volta distinta, secondo la terminologia comunitaria adottata nell'accordo di Lisbona del 2000, in: *occupabilità, adattabilità, imprenditorialità*;
- **progetti di formazione**, che descrivono le figure professionali e gli strumenti di formazione previsti.

1.3 I contratti d'area

1.3.1 Origine dei contratti d'area

L'«Accordo per il lavoro» del 24 settembre 1996, frutto di concertazione tra il Governo e dalle parti sociali, individua uno strumento specifico di contrattazione per le aree di crisi. Esso viene denominato contratto d'area e viene introdotto nella legislazione nella successiva Legge Finanziaria per il 1997. Lo scopo del contratto d'area è sviluppare ed attivare interventi produttivi nelle aree di crisi. Le aree in generale sono individuate come zone del Paese a maggiore tensione occupazionale in cui si vogliono attivare, come esplicitamente indica il patto per l'occupazione «nuovi investimenti produttivi garantendo velocità e certezza dell'azione amministrativa, realizzando concomitanza nelle decisioni delle diverse amministrazioni, stabilendo relazioni sindacali particolarmente favorevoli, assicurando un livello di costo del denaro non penalizzante rispetto alle altre aree del Paese, realizzando investimenti e garantendo l'impegno a reinvestire gli utili nel rafforzamento patrimoniale e tecnologico delle singole iniziative». I settori individuati sono l'industria, l'agroindustria, i servizi, il turismo, a seconda delle opportunità e delle vocazioni specifiche dei territori.

Una volta individuate con decreto della presidenza del Consiglio dei Ministri le aree, dice il patto, si attiva il contratto d'area tra le Amministrazioni cen-

“
LO SCOPO
DEL CONTRATTO
D'AREA È
SVILUPPARE
ED ATTIVARE
INTERVENTI
PRODUTTIVI NELLE
AREE DI CRISI

”

trali e locali coinvolte, le rappresentanze dei lavoratori e dei datori di lavoro, le banche ed eventuali altri soggetti interessati. A seguito della sigla i firmatari del contratto stesso individuano il responsabile della sua attuazione, nonché «gli obiettivi temporali e quantitativi per la realizzazione degli investimenti, la disponibilità delle aree attrezzate a basso costo, le risorse private nonché quelle provenienti dalla legislazione ordinaria che, con procedure accelerate, saranno destinate all'area».

L'enfasi sulle procedure accelerate e sulla maggiore rapidità e disponibilità bancaria che caratterizza il percorso, vuole rimediare alle lentezze burocratiche che connotano la attivazione dei patti territoriali di fatto già in essere e dare agli investitori certezze amministrative e finanziarie, oltre che incentivi e condizioni favorevoli di lavoro. Il contesto di un accordo di programma-quadro garantisce le possibilità di deroghe amministrative finalizzate ad accelerare i tempi; vengono anche definiti i sistemi di arbitrato e conciliazione in caso di controversie, allo scopo di accelerare tempi ed evitare lentezze nell'attuazione, nella logica del accordo di programma-quadro precedentemente citato.

Rispetto al lavoro, il patto per il lavoro precisa che nel contratto d'area saranno stipulati accordi tra le parti sociali a favore di un ambiente vantaggioso per gli investimenti che, allo scopo di massimizzare l'occupazione, «potranno riguardare: programmi finalizzati all'inserimento di giovani nell'ambito delle nuove attività, obiettivi finalizzati alle pari opportunità [...]; la definizione di pacchetti formativi [...] finalizzati al reinserimento di disoccupati di lunga durata, cassintegrati e lavoratori nelle liste di mobilità; l'adozione di normative che agevolino un maggiore utilizzo degli impianti; l'adozione di politiche salariali finalizzate a favorire l'arrivo delle nuove attività produttive». Si rafforza in questo ambito, come già avveniva nei patti, una disponibilità a scambiare condizioni di lavoro più flessibili in cambio di ri-occupazione o nuova occupazione, in una logica anche di valorizzazione del lavoro attraverso sia l'impiego che la formazione.

Il contratto d'area non vuole essere alternativo, ma addizionale rispetto ai patti territoriali; infatti si prevede di utilizzare anche le risorse relative ai patti territoriali «con le procedure e le metodologie del contratto d'area, determinando, pertanto, una convergenza operativa degli strumenti indicati ai fini dello sviluppo delle programmazioni negoziate nei territori».

L'attivazione dei contratti si è inserita nel generale movimento dello sviluppo locale, combinando, soprattutto nel caso di insediamento di imprese provenienti da altre aree, la concertazione di livello nazionale con quella di livello locale. In questo, però, ha favorito meno il coinvolgimento di vaste compagini di attori e solo progressivamente, essi a livello locale hanno sviluppato i processi di cooperazione tipici dei patti.

Anche rispetto ai contratti che hanno pienamente attivato lo scambio flessibilità-occupazione verificheremo l'attenzione a politiche centrate sullo svi-

“

IL CONTESTO
DI UN ACCORDO
DI PROGRAMMA-
QUADRO
GARANTISCE
LE POSSIBILITÀ
DI DEROGHE
AMMINISTRATIVE
FINALIZZATE
AD ACCELERARE
I TEMPI

”

luppo delle competenze dei lavoratori, ma già sappiamo, essendo in aree di crisi, la loro priorità.

1.3.2 Oggetto dell'analisi: andamento e attuazione dei contratti d'area

La prima fase della ricerca «La formazione professionale e i contratti d'area» si pone i seguenti obiettivi:

- individuare, attraverso l'analisi dell'atto di sottoscrizione del contratto d'area, le attività e i progetti formativi;
- catalogare e rendere disponibile la documentazione individuata;
- elaborare le schede di sintesi delle attività formative così come riportate dell'atto di sottoscrizione dei contratti d'area;
- elaborare un primo elenco delle problematiche emergenti.

L'attività di ricerca è stata organizzata in modo da rendere fruibile il materiale esistente, e per permettere di effettuare tutti gli approfondimenti che si riterranno necessari.

Le problematiche individuate non sono state volutamente approfondite ma solo delineate, per permettere di meglio valutare il percorso successivo della ricerca.

Il contratto d'area è uno strumento negoziale definito nella Legge 23 dicembre 1996 n. 662, che persegue l'obiettivo di riattivare e recuperare le aree industriali interessate dai fenomeni di dismissione imprenditoriale, attraverso la promozione di nuove attività produttive e la riqualificazione e rioccupazione dei lavoratori coinvolti nei processi di ristrutturazione e di dismissione aziendale.

Il contratto d'area è frutto del principio del partenariato sociale rivolto all'attivazione di processi di sviluppo e di creazione di nuove attività produttive e di nuova occupazione, attraverso l'applicazione di condizioni di massima flessibilità amministrativa, di relazioni sindacali e di condizioni di accesso al credito particolarmente favorevoli.

Il CIPE definisce che le aree industriali nelle quali può essere stipulato il contratto d'area devono essere interessate da gravi crisi occupazionali e ricadere nell'ambito di:

- aree di crisi;
- aree di sviluppo industriale (ASI) o nuclei di industrializzazione;
- aree industriali ex Legge 14 maggio 1981, n. 219, articolo 32.

Le aree devono essere situate:

- nei territori di cui agli obiettivi 1 (regioni in ritardo di sviluppo), 2 (aree colpite da declino industriale) e 5b (zone rurali svantaggiate) dei Fondi strutturali comunitari;

“

IL CIPE
DEFINISCE CHE LE
AREE INDUSTRIALI
NELLE QUALI PUÒ
ESSERE
STIPULATO
IL CONTRATTO
D'AREA DEVONO
ESSERE
INTERESSATE
DA GRAVI CRISI
OCCUPAZIONALI

”

“

PER
L'ATTUAZIONE
DEL CONTRATTO
D'AREA
È NECESSARIO
CHE LE
AMMINISTRAZIONI
E GLI ENTI
PUBBLICI
COINVOLTI,
DEFINISCANO
UN ACCORDO

”

- nelle zone del Centro-Nord che presentano un rilevante squilibrio tra domanda ed offerta di lavoro, individuate con il Decreto del Ministro del Lavoro del 14 marzo 1995.

I contratti d'area sono promossi d'intesa:

- dalle rappresentanze dei lavoratori;
- dalle rappresentanze dei datori di lavoro.

L'iniziativa promossa da tali soggetti è comunicata alle Regioni interessate. I contratti d'area sono sottoscritti:

- dai rappresentanti delle amministrazioni statali e regionali interessate;
- dagli Enti locali territorialmente competenti;
- dai rappresentanti dei lavoratori e dei datori di lavoro;
- dai soggetti imprenditoriali titolari dei progetti di investimento proposti;
- dai soggetti intermediari che abbiano i requisiti per attivare le sovvenzioni globali da parte dell'UE.

Per l'attuazione del contratto d'area è necessario che le Amministrazioni e gli Enti pubblici coinvolti, definiscano un accordo che individui, in linea con quanto previsto dall'articolo 2, comma 203, lettera c), della Legge n. 662/1996:

- a) gli adempimenti di rispettiva competenza; gli atti da adottare in deroga alle norme ordinarie di amministrazione e contabilità, per la finalità della massima accelerazione e semplificazione dei procedimenti amministrativi;
- b) le determinazioni congiunte dei rappresentanti delle amministrazioni territorialmente interessate e di quelle competenti in materia urbanistica comportano gli effetti di variazione degli strumenti urbanistici e di sostituzione delle concessioni edilizie;
- c) i termini entro i quali devono essere espletati gli adempimenti, gli atti e le determinazioni previste;
- d) i rappresentanti delle predette amministrazioni ed Enti pubblici delegati ad esprimere, con carattere di definitività, la volontà delle stesse per tutti gli adempimenti, gli atti e le determinazioni previste.

1.4 Gli accordi di programma-quadro

A norma della Legge 23 dicembre 1996, n. 662, per «accordo di programma-quadro» si intende «l'accordo con Enti locali ed altri soggetti pubblici e privati, [...] in attuazione di un'intesa istituzionale di programma per la

definizione di un programma esecutivo di interventi d'interesse comune o funzionalmente collegati».

Ogni accordo prevede:

1. le attività e gli interventi da realizzare, con i relativi tempi e modalità di attuazione;
2. i soggetti responsabili dell'attuazione dei singoli interventi;
3. la copertura finanziaria degli interventi, distinguendo tra le diverse fonti di finanziamento;
4. le procedure ed i soggetti responsabili per il monitoraggio e la verifica dei risultati;
5. gli impegni di ciascun soggetto firmatario e gli eventuali poteri sostitutivi in caso di inerzie, ritardi o inadempienze.

Fa parte integrante di ogni accordo l'allegato tecnico, che descrive gli obiettivi e le finalità degli interventi e la loro coerenza e interazione con i principali strumenti di programmazione in atto sul territorio.

Gli interventi inseriti negli accordi di programma sono finanziati con risorse:

- **Ordinarie**

Di fonte statale, regionale o locale (sono particolarmente rilevanti per gli accordi sottoscritti nel Centro-Nord dove affluisce solo il 15% delle risorse aggiuntive per lo sviluppo).

- **Aggiuntive nazionali per le aree di crisi**

Stabilite ogni anno dalla Legge Finanziaria e assegnate dal CIPE al fine di perseguire l'obiettivo del riequilibrio economico e sociale tra le diverse aree del Paese sancito dal V comma dell'articolo 119 della Costituzione.

- **Comunitarie**

Previste dal QCS e dai programmi operativi 2000-2006 per il Sud, nonché dei documenti unici di programmazione 2000-2006 per le regioni del Centro-Nord.

- **Private**

In particolare nei settori dove gli interventi realizzati creano infrastrutture che generano tariffe o comunque entrate nette consistenti.

Si tratta quindi di uno strumento di programmazione operativa che consente di dare immediato avvio agli investimenti previsti, dando alle Amministrazioni coinvolte la possibilità di far convergere verso un unico obiettivo le differenti fonti di finanziamento disponibili.

1.4.1 Origine degli accordi di programma-quadro

Con riferimento alle modalità di funzionamento, gli interventi previsti devono essere descritti in apposite schede che vanno trasmesse al Ministero

“

FA PARTE
INTEGRANTE DI
OGNI ACCORDO
L'ALLEGATO
TECNICO, CHE
DESCRIVE GLI
OBIETTIVI E LE
FINALITÀ DEGLI
INTERVENTI E LA
LORO COERENZA

”

dell'Economia secondo modalità e tempistiche definite dal CIPE con proprie delibere.

Il soggetto responsabile dell'accordo deve trasmettere ogni sei mesi al comitato paritetico dell'intesa, una relazione di monitoraggio nella quale deve descrivere:

- lo stato di attuazione dell'accordo e degli interventi;
- le eventuali criticità di natura tecnica o finanziaria;
- i possibili scostamenti dal programma inizialmente sottoscritto;
- le soluzioni proposte per superare gli ostacoli che impediscono la realizzazione dei programmi previsti.

Per quel che riguarda i settori di intervento, gli accordi di programma finanziano sostanzialmente interventi di natura infrastrutturale dedicati a specifici settori, e definiti, nei programmi di finanziamento, come assi di intervento.

I settori-assi di intervento sono:

- risorse naturali;
- risorse culturali;
- risorse umane;
- sistemi locali di sviluppo;
- città;
- reti e nodi di servizio.

Per ogni settore-asse viene definito l'ambito di intervento e la particolarità delle azioni previste. Più in particolare:

Asse: risorse naturali

Gli APQ stipulati nell'ambito di questo asse mirano alla valorizzazione del patrimonio naturale ed ambientale, attraverso l'attuazione di interventi riguardanti:

- le risorse idriche;
- il suolo;
- i rifiuti;
- i siti contaminati;
- l'energia;
- il patrimonio naturalistico.

Asse: risorse culturali

Gli APQ stipulati nell'ambito di questo asse mirano al finanziamento di interventi per la valorizzazione del patrimonio culturale e storico.

“

PER QUEL
CHE RIGUARDA
I SETTORI
DI INTERVENTO,
GLI ACCORDI
DI PROGRAMMA
FINANZIANO
SOSTANZIALMENTE
INTERVENTI
DI NATURA
INFRASTRUTTURALE

”

Asse: risorse umane

L'asse prevede interventi nei seguenti settori:

- lavoro;
- istruzione;
- formazione;
- ricerca e sviluppo.

Asse: sistemi locali di sviluppo

Nell'ambito dell'asse vengono definiti programmi complessi di promozione dello sviluppo locale riguardanti:

- la crescita dei fattori di contesto economico e sociale;
- la promozione dei sistemi produttivi locali, dei distretti e dei sistemi esportatori;
- la qualificazione dei prodotti e dei processi aziendali;
- l'innovazione tecnologica.

In particolare, tali programmi prevedono il finanziamento di interventi in:

- agricoltura o settore agroalimentare;
- pesca e acquicoltura;
- industria;
- artigianato;
- commercio;
- turismo e servizi.

Asse: città

Gli accordi di programma classificati nell'ambito dell'asse «città» prevedono il finanziamento di interventi volti al miglioramento delle città, delle istituzioni locali e della vita associata.

In particolare, tali interventi sono definiti sulla base dei seguenti sotto-assi:

- città;
- servizi alla persona e comunità.

Asse: reti e nodi di servizio

L'asse si prefigge il rafforzamento delle reti e dei nodi di servizio, attraverso l'intervento nei settori:

- trasporti;
- telecomunicazioni e innovazione;
- sicurezza.

“

GLI ACCORDI
DI PROGRAMMA
CLASSIFICATI
NELL'AMBITO
DELL'ASSE
«CITTÀ»
PREVEDONO IL
FINANZIAMENTO
DI INTERVENTI
VOLTI AL
MIGLIORAMENTO
DELLE CITTÀ

”

“

GLI ACCORDI
DI PROGRAMMA-
QUADRO
STIPULATI AL 31
DICEMBRE 2004
SONO 256, PER
UN AMMONTARE
DI RISORSE
PROGRAMMATE
PARI A 49.468,8
MILIONI DI EURO

”

1.4.2 Oggetto dell'analisi: andamento e attuazione degli accordi di programma-quadro

Gli accordi di programma-quadro stipulati al 31 dicembre 2004 sono 256, per un ammontare di risorse programmate pari a 49.468,8 milioni di euro. Dall'analisi delle fonti di finanziamento emerge che le risorse ordinarie di provenienza statale, regionale e locale, pari a 27.264 milioni di euro, contribuiscono alla finanza degli accordi di programma in misura prevalente (55% del valore complessivo degli investimenti programmati).

Le risorse aggiuntive di provenienza comunitaria ammontano a 5.339 milioni di euro (11%), mentre quelle nazionali sono pari a 10.221 milioni di euro (21%).

Infine, le risorse private pari a 6.645 milioni di euro rappresentano il 13% del totale programmato.

Le risorse aggiuntive – nazionali e comunitarie – sono concentrate soprattutto al Sud, dove rappresentano il 50% delle risorse programmate, rispetto al 9% del Centro Nord.

Il settore con maggiori risorse programmate è quello delle «reti e dei nodi di servizio», con il 57% dei fondi programmati, seguito da quello delle «risorse naturali», con il 24%.

Nell'ambito di questo asse, si rileva una particolare concentrazione di finanziamenti nel comparto «risorse idriche» delle regioni del Sud (6.076 milioni di euro al Sud, contro i 1.365 milioni di euro del Centro-Nord).

Al Sud è, inoltre, significativo il contributo dell'asse «sistemi locali di sviluppo» (20 accordi di programma, per un importo di 4.219 milioni di euro), volto alla definizione di programmi di promozione dello sviluppo locale, che integrano interventi infrastrutturali con operazioni imprenditoriali.

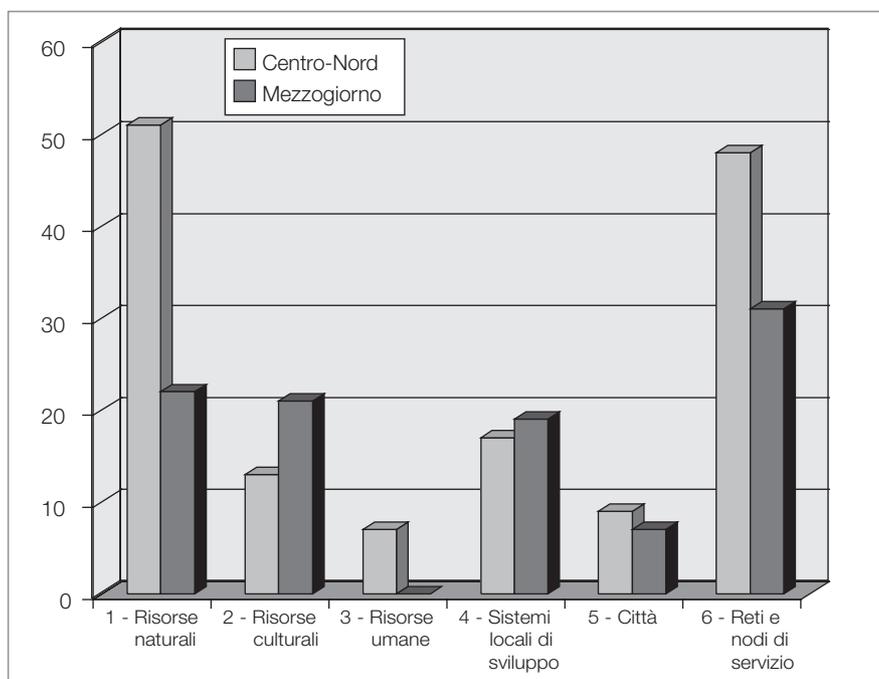


Figura 1 - Numero APQ stipulati

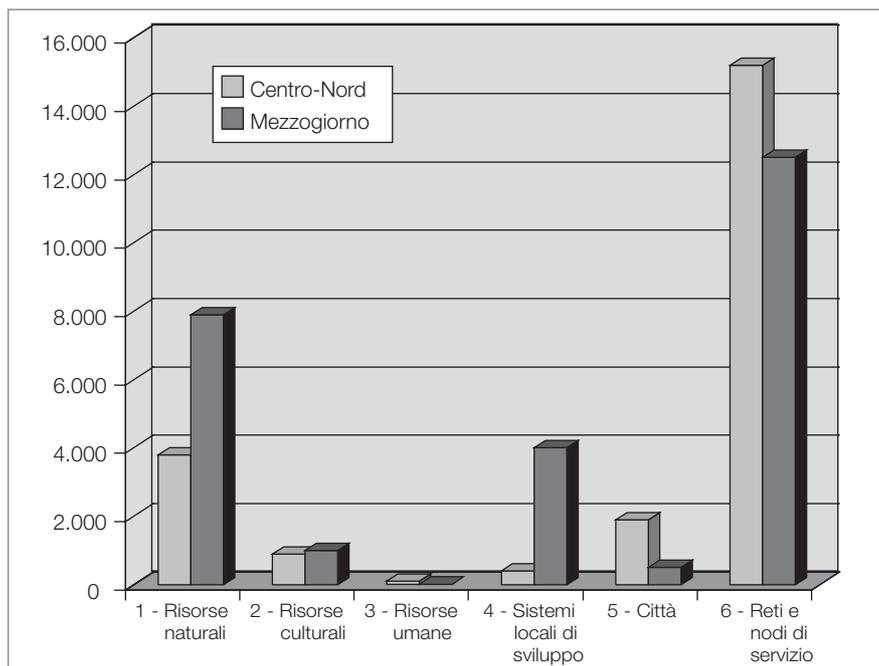


Figura 2 - Valore APQ stipulati

| Asse: risorse naturali | | | |
|-----------------------------------|---------------|-------------|-------------|
| A. Numero APQ stipulati | | | |
| Settori | Totale Italia | Centro-Nord | Mezzogiorno |
| Acqua | 33 | 23 | 10 |
| Energia | 4 | 2 | 2 |
| Rifiuti e bonifica siti inquinati | 9 | 5 | 4 |
| Difesa del suolo | 21 | 14 | 7 |
| Risorse naturali | 8 | 7 | 1 |
| TOTALE ASSE | 75 | 51 | 24 |

| Asse: risorse culturali | | | |
|-------------------------|---------------|-------------|-------------|
| Numero APQ stipulati | | | |
| Settori | Totale Italia | Centro-Nord | Mezzogiorno |
| Risorse culturali | 37 | 15 | 22 |
| TOTALE ASSE | 37 | 15 | 22 |

| Asse: risorse umane | | | |
|----------------------|---------------|-------------|-------------|
| Numero APQ stipulati | | | |
| Settori | Totale Italia | Centro-Nord | Mezzogiorno |
| Ricerca e sviluppo | 8 | 8 | – |
| TOTALE ASSE | 8 | 8 | – |

| Asse: sistemi locali di sviluppo | | | |
|-----------------------------------|---------------|-------------|-------------|
| A. Numero APQ stipulati | | | |
| Settori | Totale Italia | Centro-Nord | Mezzogiorno |
| Acqua | 33 | 23 | 10 |
| Energia | 4 | 2 | 2 |
| Rifiuti e bonifica siti inquinati | 9 | 5 | 4 |
| Difesa del suolo | 21 | 14 | 7 |
| Risorse naturali | 8 | 7 | 1 |
| TOTALE ASSE | 75 | 51 | 24 |

| Asse: città | | | |
|---------------------------------|---------------|-------------|-------------|
| Numero APQ stipulati | | | |
| Settori | Totale Italia | Centro-Nord | Mezzogiorno |
| Città | 12 | 7 | 5 |
| Servizi alla persona e comunità | 6 | 3 | 3 |
| TOTALE ASSE | 18 | 10 | 8 |

| Asse: risorse naturali | | | |
|---------------------------------|---------------|-------------|-------------|
| A. Numero APQ stipulati | | | |
| Settori | Totale Italia | Centro-Nord | Mezzogiorno |
| Trasporti | 54 | 34 | 20 |
| Telecomunicazioni e innovazione | 20 | 13 | 7 |
| Sicurezza | 7 | 1 | 6 |
| TOTALE ASSE | 81 | 48 | 33 |

1.5 I contratti di programma

Ai sensi della Legge 23 dicembre 1996, n. 662, il contratto di programma è uno strumento della programmazione negoziata predisposto per:

- consentire il rapido avvio di nuove iniziative nei settori dell'industria, turismo, agricoltura, pesca ed acquicoltura;
- rendere possibile la creazione di occupazione aggiuntiva;
- avviare iniziative caratterizzati da un elevato grado di innovatività.

L'ambito di applicazione è esteso a tutto il territorio nazionale, fermo restando che le specifiche risorse destinate dal CIPE ai contratti di programma sono riservate esclusivamente a quelli relativi alle aree depresse.

Il contratto di programma attiva progetti di investimento nei settori ammessi alle agevolazioni previste dalla Legge n. 488 del 1992, eventualmente integrati da programmi di ricerca e di sviluppo.

Gli investimenti fissi agevolabili non possono essere inferiori a 25 milioni di euro.

I soggetti richiedenti possono ottenere un contributo in conto capitale, che può raggiungere la misura massima consentita dalla normativa della Legge n. 488/92, nel rispetto della normativa comunitaria e degli eventuali limiti o restrizioni previste dalla programmazione economica della Regione per il settore e/o settori cui fa riferimento il contratto.

Il contratto di programma può essere proposto da:

1. *Imprese di grandi dimensioni o da gruppi nazionali o internazionali di rilevante dimensione industriale*, in grado di generare significative ricadute sul territorio, mediante la prevalente attivazione di nuovi impianti e la creazione di occupazione aggiuntiva;
2. *Consorzi di piccole e medie imprese* operanti anche in settori diversi che realizzino nuove iniziative produttive o ampliamenti;
3. *Rappresentanze dei distretti industriali* per realizzare in aree definite piani di investimenti produttivi, anche in più settori, comprendendo attività di ricerca e di servizio a gestione consortile.

“

IL CONTRATTO
DI PROGRAMMA
ATTIVA PROGETTI
DI INVESTIMENTO
NEI SETTORI
AMMESSI ALLE
AGEVOLAZIONI
PREVISTE DALLA
LEGGE N. 488
DEL 1992

”

“

IL MINISTERO
DELL'ECONOMIA
RICHIEDE
AL PROPONENTE
L'ELABORAZIONE
DI UNA SPECIFICA
PROGRAMMAZIONE
FINANZIARIA
COMPLESSIVA
ED ANNUALE

”

1.5.1 Origine dei contratti di programma

La «domanda di accesso» al contratto di programma viene presentata direttamente dal soggetto proponente al Ministero dell'Economia e Attività Produttive, accompagnata da:

1. un piano progettuale, da redigersi secondo uno schema fissato dal Ministero;
2. l'attestazione-valutazione del merito creditizio dell'impresa proponente nonché del piano finanziario relativo al progetto, rilasciata da un primario istituto di credito;
3. la specifica documentazione relativa alla «disponibilità» ed alla «conformità urbanistica ed edilizia» degli immobili interessati al programma.

Il Ministero dell'Economia avvia un'istruttoria finalizzata:

- all'accertamento della validità tecnica del progetto;
- alla valutazione dei tempi di attuazione;
- alla verifica della congruità dei costi dichiarati;
- alla valutazione delle coerenze tra le eventuali singole iniziative contenute nel contratto proposto rispetto al territorio di riferimento dell'intervento con particolare attenzione agli aspetti di mercato.

Definita positivamente l'istruttoria, il Ministero dell'Economia invia gli atti al Ministero delle Attività Produttive e, per la parte di competenza, al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Il Ministero dell'Economia richiede al proponente l'elaborazione di una specifica programmazione finanziaria complessiva ed annuale, in cui dovranno essere indicati i mezzi propri che l'imprenditore metterà a disposizione. Sulla base dell'istruttoria compiuta, potrà quindi concordare eventuali variazioni del piano presentato dall'imprenditore, informando il Ministero delle Attività Produttive e, per le parti di competenza, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Su proposta del Ministero dell'Economia, il CIPE approva il contratto di programma ed il relativo piano progettuale.

Gli elementi essenziali del contratto sono:

- l'oggetto del contratto, con la definizione delle reciproche obbligazioni e la descrizione dettagliata del piano progettuale;
- l'impegno finanziario dell'operatore;
- il tipo e l'entità delle agevolazioni calcolate in ESN;
- i tempi di realizzazione;
- le dotazioni infrastrutturali a carattere collettivo;
- le ricadute occupazionali dirette ed indirette nell'area d'intervento e nel più ampio bacino occupazionale;

- i modi di erogazione delle agevolazioni;
- la durata del contratto.

Successivamente il soggetto proponente presenta al Ministero dell'Economia i progetti esecutivi delle singole iniziative da sottoporre ad istruttoria tecnica, ai fini della concessione ed erogazione delle agevolazioni. L'operatore può avvalersi anche di una specifica relazione bancaria sui soggetti, dopo che gli stessi siano presentati secondo le forme, le modalità ed i tempi previsti nel capitolato tecnico annesso al contratto di programma.

Il Ministero dell'Economia, avvalendosi anche della possibilità di disporre verifiche e controlli in corso d'opera ed in qualsiasi momento, dovrà autorizzare le variazioni che non comportano modifiche sostanziali al piano progettuale. Le variazioni che invece comportano modifiche sostanziali al piano progettuale dovranno seguire la procedura prevista per l'approvazione del contratto.

Una volta che gli interventi risultino in un avanzato stato di realizzazione, l'esecuzione del contratto viene sottoposta a verifica da parte del Ministero dell'Economia, che provvede anche agli accertamenti presso gli istituti di credito per una ricognizione sullo stato di erogazione delle agevolazioni. Lo stesso Ministero informa il CIPE sullo stato di esecuzione del contratto, dandone comunicazione a Ministeri delle Attività Produttive e dell'Istruzione, Università e Ricerca.

1.5.2 L'oggetto dell'analisi: andamento e attuazione dei contratti di programma

I contratti di programma deliberati nel quadro procedurale definito con la Legge n. 488/92, nel periodo compreso tra aprile 1996 e dicembre 2003, sono stati 57, per complessive 813 iniziative, che riceveranno, una volta concluse, 2.840 milioni di euro di agevolazioni (di cui 430 concessi dalle Regioni). Nel complesso questi contratti attiveranno investimenti per 5.965 milioni di euro con una previsione di oltre 22.000 nuovi occupati.

Dal 1996 al 1999 sono stati approvati 10 contratti.

Nel successivo quadriennio 2000-2003 ne sono stati approvati 47, con 688 iniziative (l'85% del totale 1996-2003), che attivano 4.338 milioni di euro di investimenti (il 73%).

Dei 57 contratti, 38 hanno ricevuto delle erogazioni, mentre 11 sono stati approvati ma non ancora stipulati e 8, benché stipulati, non hanno ancora ricevuto erogazioni.

La gran parte (88%) dei contratti sono localizzati nel Mezzogiorno, dove si concentra anche il 90% delle iniziative e l'81% degli investimenti.

I contratti multiregionali rappresentano il 7% dei contratti e l'8% degli investimenti.

I 28% dei contratti è localizzato in Campania, dove viene allocato anche il 27% delle agevolazioni.

“

NEL COMPLESSO
QUESTI
CONTRATTI
ATTIVERANNO
INVESTIMENTI PER
5.965 MILIONI
DI EURO CON UNA
PREVISIONE
DI OLTRE 22.000
NUOVI OCCUPATI

”

Tutte le regioni meridionali hanno contratti di programma: da un minimo di 1 nel Molise a un massimo di 16 in Campania.

Nel Centro-Nord sono presenti contratti solo in Piemonte, Toscana e Veneto, con un solo contratto per ciascuna di queste regioni.

L'analisi per tipologia di impresa contraente indica che dei 57 contratti, 30 (il 53%) sono stati stipulati da consorzi di PMI, 13 (il 23%) da grandi imprese e anche da gruppi di imprese, solo uno da un'impresa multinazionale.

La presenza di consorzi si rafforza in termini di iniziative (80% del totale) e di agevolazioni concesse (il 40%). Questo segnala come i contratti di programma, in origine strumento di incentivazione di grandi progetti di grandi imprese, si stiano indirizzando verso il finanziamento di progetti di investimento proposti da PMI organizzate in consorzi. La grande impresa rappresenta il 5% delle iniziative e il 32% delle agevolazioni.

Dal punto di vista geografico, il 94% dei consorzi sono al Sud (quasi il 40% in Campania).

La grande impresa è particolarmente presente nel Centro-Nord, Veneto, dove ha attivato il 94% del totale investimenti di area, e in Puglia, dove conta per il 93% degli investimenti previsti.

I gruppi industriali sono presenti solo nei contratti di programma attivati nel Mezzogiorno (73% del totale investimenti nazionali), e in quelli multiregionali (27%). L'unico contratto attuato da una multinazionale è localizzato in Puglia.

1.6 I patti formativi territoriali

Come si è più volte sottolineato, prende le mosse dall'Unione Europea la diffusa consapevolezza che lo sviluppo sociale ed economico di ciascun Paese sia fortemente legato alla presenza di risorse umane sempre più qualificate e abbia come principale riferimento il territorio, inteso come contesto rispetto al quale apprendere e come leva per l'attivazione di processi di innovazione.

Sulla base di queste considerazioni, che vedono lo sviluppo come un processo dal basso verso l'alto, e la «crescita dei saperi» come questione generale per determinare lo stesso, sono nati i patti formativi territoriali, strutture complementari agli strumenti di programmazione negoziata (in particolare i patti territoriali e i contratti d'area), finalizzati a facilitare l'incontro tra la domanda di lavoro determinata dai progetti di sviluppo locale e l'offerta di lavoro presente nel territorio, attraverso forme di partenariato pubblico privato.

In Italia, i patti formativi sono stati previsti, per la prima volta, nel «Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione» firmato il 22 dicembre 1998 (cosiddetto «Patto di Natale»), secondo cui «Il Governo, d'intesa con le

Regioni e gli Enti locali, si impegna a riservare quote definite di risorse pubbliche alla formazione dei lavoratori per ogni progetto di intervento pubblico, in particolare nei patti territoriali, nei contratti d'area, nei contratti di programma di distretto. Ciò servirà a sostenere patti formativi locali tra istituzioni e parti sociali, finalizzati alla crescita culturale e alla diffusione delle conoscenze, all'innovazione nella produzione e nei servizi, alla professionalizzazione e all'occupabilità dei lavoratori, sia in funzione della creazione di impresa che dell'inserimento nelle strutture produttive esistenti.

Il Governo, in questo quadro, intende agevolare interventi formativi congiunti tra regioni del Nord e del Mezzogiorno, in accordo con le parti sociali, per consentire gli opportuni trasferimenti di conoscenze ai fini dello sviluppo economico e sociale tra le diverse aree del Paese» (Allegato 3: «gli interventi nel campo del sistema integrato di istruzione, formazione e ricerca», Punto 8 «Formazione e contrattazione territoriale»).

Tali strumenti hanno attraversato fasi alterne e, negli ultimi due anni, hanno riacquisito centralità nel dibattito politico e culturale. Ne è prova il loro inserimento nell'«accordo per lo sviluppo, l'occupazione e la competitività del sistema economico nazionale: priorità condivise in materia di politiche per la ricerca, la formazione, le infrastrutture e il Mezzogiorno», siglato il 16 giugno 2003, a norma del quale: «Il tema della valorizzazione del capitale umano rappresenta un aspetto centrale nella strategia di sviluppo del Mezzogiorno. Ciò significa anche rafforzare qualitativamente l'offerta di formazione, soprattutto attraverso una razionalizzazione delle spese – e quindi un migliore utilizzo del FSE – che deve essere legato maggiormente ai processi di sviluppo, anche attraverso la predisposizione di 'patti formativi', per dare organicità e obiettivi credibili e concertati sia sul terreno della formazione continua, che in generale della predisposizione dei piani di finalizzazione al lavoro.

Fondamentale è il ruolo della formazione continua che deve diventare lo snodo essenziale dell'offerta formativa a sostegno dell'occupazione, per migliorare le competenze del lavoro ed il coinvolgimento dei lavoratori negli obiettivi aziendali. In questa direzione vanno velocemente avviati i Fondi interprofessionali per la formazione continua, come grande occasione per aderire alle necessità sia delle imprese sia dei lavoratori. Ambiti significativi di intervento sono inoltre: un'offerta formativa più orientata ai fabbisogni di professionalità espressi dalle imprese; la promozione dell'alternanza scuola-lavoro insieme all'inserimento della pratica dello stage nei percorsi scolastici e formativi».

Nello stesso anno (il 24 novembre 2003), il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ed il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca hanno firmato una «lettera di intenti» nella quale viene ribadita la centralità strategica dei patti formativi per la riqualificazione delle risorse umane e lo sviluppo economico. A tal proposito, nel quadro degli interventi fina-

“
FONDAMENTALE È
IL RUOLO DELLA
FORMAZIONE
CONTINUA CHE
DEVE DIVENTARE
LO SNODO
ESSENZIALE
DELL'OFFERTA
FORMATIVA
A SOSTEGNO
DELL'OCCUPAZIONE

”

“

GRAZIE AD UNA
SERIE DI AZIONI
DI FORMAZIONE,
CONSULENZA E
ACCOMPAGNAMENTO
RIVOLTE AI DECISORI
E AGLI OPERATORI
LOCALI SI È INFATTI
GIUNTI ALLA SIGLA
DEL PATTO
FORMATIVO
TERRITORIALE PER
PORTO EMPEDOCLE

”

lizzati al rafforzamento del ruolo del FSE nella progettazione integrata, è stato costituito un gruppo di lavoro del Ministero del Lavoro/ISFOL con funzioni di consultazione, analisi e proposta in ordine alla «promozione di una graduale attuazione dei patti formativi locali nelle aree interessate dalla progettazione integrata, laddove se ne presentino le opportune condizioni di fattibilità e sostenibilità».

I patti formativi territoriali sono ovviamente al centro dell'attenzione anche dell'Unione Europea che ha impegnato, negli ultimi anni, consistenti finanziamenti in questa direzione.

In questo contesto è nato il progetto patti formativi territoriali n. I/01/B/F/PP-120139, finanziato nell'ambito della «fase 2» (2000-2006) del programma UE Leonardo da Vinci³, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo del territorio attraverso l'innalzamento del livello di apprendimento collettivo, sviluppando negli attori del territorio competenze specifiche sulla concertazione, la progettazione e la gestione di piani formativi attraverso l'utilizzo di un modello validato a livello europeo.

Il progetto – che si è sviluppato nell'arco di 4 anni (dicembre 2001-febbraio 2004) e ha coinvolto cinque Paesi europei (Italia, Repubblica Ceca, Spagna, Irlanda e Svizzera) e numerosi *partner* italiani ed europei – ha dato risultati positivi ribadendo la centralità dell'assunto teorico: l'efficiacia di politiche di governo della formazione integrata in progetti di sviluppo locale attraverso la logica attoriale.

Grazie ad una serie di azioni di formazione, consulenza e accompagnamento rivolte ai decisori e agli operatori locali si è infatti giunti alla sigla del patto formativo territoriale per Porto Empedocle (in provincia di Agrigento), firmato da tutti i protagonisti del patto territoriale relativo alla stessa area. Si tratta di un risultato di grande rilevanza – soprattutto se si considerano le condizioni al contorno, tutt'altro che favorevoli alle iniziative di taglio concertativo – che conferma la «bontà» della scelta iniziale e suggerisce di continuare sulla strada della promozione delle *partnership* pubblico-private finalizzate alla costruzione di modelli e tecniche di programmazione adattabili alle peculiarità delle vocazioni territoriali.

2. FORMAZIONE E PARTENARIATO TERRITORIALE

2.1 La strategia per le risorse umane: Lisbona e la formazione permanente

L'Italia, in materia di sviluppo locale è un Paese «motore» a livello europeo, ovvero un Paese che fa proposta e coopera a sviluppare un nuovo mo-

3. Leonardo da Vinci è il Programma d'azione dell'Unione Europea che si propone di attuare una politica di formazione professionale. Il programma in Italia è coordinato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che si avvalgono dell'assistenza tecnica dell'ISFOL.

dello che viene assunto e diffuso in tutti gli altri Stati membri. Non ugualmente accade per le politiche di promozione delle risorse umane, tra cui l'istruzione e la formazione. In questo caso la proposta d'innovazione proviene dal livello europeo, dove si ritiene di fare fronte alle difficoltà dell'occupazione anche, e soprattutto, attraverso politiche del lavoro e della formazione strutturate in modo da accompagnare gli individui nei loro percorsi lavorativi e di vita.

Nella metà degli anni Novanta a livello comunitario si avviano due processi che troveranno nella strategia di Lisbona un punto di raccordo ed un significativo rilancio politico. Il primo, inizialmente, è avviato dal Libro bianco sulla istruzione e la formazione *Insegnare e imparare: verso la società della conoscenza*. Il secondo, di maggiore impatto complessivo perché rivolto ad un insieme di politiche, è la strategia europea per l'occupazione.

Il 1996 sarà l'anno europeo per la formazione lungo l'arco della vita, e durante questo anno viene presentato il *Libro bianco sull'istruzione e formazione*, che diventa una prima proposta basata sulla chiara idea che si sta generando e diffondendo una società basata su una forte crescita della internazionalizzazione, un diffondersi delle tecnologie dell'informazione e un sempre crescente impatto della conoscenza scientifica e tecnologica sulle società ed i sistemi produttivi; fattori che accrescono incertezza, non essendo chiara la direzione in cui andranno le nostre società.

Per prepararsi ad agire in tale contesto, il Libro bianco ritiene che la sfida della costruzione di una società europea – capace di facilitare il cambiamento verso la società della conoscenza, mantenendo la propria consapevolezza ed identità di Paesi – si basi su un elevato sviluppo dei diritti sociali ed economici.

Per fare questo, nei sistemi formativi e dell'istruzione devono entrare dei cambiamenti. «Troppo spesso, dice, i sistemi di istruzione e formazione programmano percorsi in una unica direzione. C'è troppa mancanza di flessibilità, troppi compartimenti nei sistemi di istruzione ed formazione e non abbastanza ponti o abbastanza possibilità per [...] un nuovo modello di formazione permanente».

Si trovano qui le prime proposte, poi riprese nelle successive politiche, per mettere l'Europa sulla via della società della conoscenza.

L'anno successivo, 1997, i Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea, riuniti nel Consiglio europeo di Lussemburgo, stabiliscono che gli Stati membri attueranno una strategia di coordinamento aperto delle loro politiche per l'occupazione. Tale strategia – fondata su quattro pilastri fondamentali: occupabilità, imprenditorialità, adattabilità e pari opportunità tra donne ed uomini – dovrà fare in modo che si superi la disoccupazione di lunga durata accrescendo le possibilità di accesso e permanenza nel mondo del lavoro di tutti i soggetti in età di lavoro, senza discriminazioni.

L'importanza della scelta di Lussemburgo è tale che la strategia per l'occupazione diventerà parte delle scelte fondamentali dell'Unione, entrando a pieno titolo nel trattato di Amsterdam.

“

IL 1996 SARÀ
L'ANNO EUROPEO
PER LA
FORMAZIONE
LUNGO L'ARCO
DELLA VITA, E
DURANTE QUESTO
ANNO VIENE
PRESENTATO IL
LIBRO BIANCO
SULL'ISTRUZIONE
E FORMAZIONE

”

“

LE POLITICHE
ATTIVE
INTERVENGONO
PER FAVORIRE
PROCESSI DI
MIGLIORAMENTO
ED
ACCELERAZIONE
DELL'INSERIMENTO
NEL LAVORO

”

Sia pure in forma di coordinamento aperto, si crea, infatti, un rapporto tra i Paesi in una materia che è di piena pertinenza nazionale. Come è noto, infatti, il livello comunitario non può intervenire su tutti i temi, in quanto alcune materie sono di esclusivo interesse nazionale. È anche il caso delle politiche di istruzione e formazione.

Sono gli anni in cui, a livello comunitario, si sviluppa e si vuole praticare la teoria che considera il lavoro una fondamentale risorsa produttiva, il cui rendimento, in termini di produttività aggiuntiva, è maggiore di un equivalente investimento in tecnologia. Il lavoro, dovendo misurarsi con l'innovazione tecnologica e con i mutamenti e le fluttuazioni dei mercati, deve, per esercitare la sua potenzialità, essere messo in grado di acquisire, aggiornare e rafforzare le sue competenze, esplicite ed implicite, anche in tempi rapidi. In questa logica, un recente documento del CNEL sulla formazione evidenzia che la formazione attiva processi per cui si superano i soli vantaggi individuali dell'investimento. Infatti, «il capitale di conoscenza che ne deriva è prezioso nei processi di produzione, perché valorizza i tradizionali fattori produttivi, lavoro, capitale e progresso tecnico. Esso va considerato soprattutto in termini relazionali; produce, infatti, innovazione di processo e di prodotto, se utilizzato in gruppo e a livello sociale; favorisce la cooperazione tra gli individui e le organizzazioni. È un bene che si accresce tramite i processi di apprendimento individuali e organizzativi.»

Il documento CNEL sottolinea che, secondo stime effettuate dalla Commissione, l'innalzamento di un anno del livello dell'istruzione media porta ad un aumento del tasso di crescita del 5% a breve termine e di un altro 2,5% nel lungo termine.

In questa concezione, coerente con la concezione comunitaria, l'istruzione e la formazione sono fattori che moltiplicano l'investimento fatto, perché, immessi nei sistemi organizzati, agiscono su molti elementi materiali ed immateriali del processo produttivo.

I concetti chiave della strategia europea dell'occupazione – occupabilità, imprenditorialità, adattabilità e pari opportunità – fondano un riorientamento della politica dell'occupazione che vuole dare maggiore attenzione all'offerta di lavoro e soprattutto alle politiche attive. È una concezione integrata ed inizialmente parziale che punta a rendere più ampia la partecipazione al mercato del lavoro. Le politiche attive intervengono per favorire processi di miglioramento ed accelerazione dell'inserimento nel lavoro, di prevenzione dall'espulsione dal mercato del lavoro, di riqualificazione e rientro, se il licenziamento è inevitabile; dunque non proteggono soltanto dalla condizione di marginalità ed impoverimento del lavoratore in condizione di non occupazione.

Le misure attivate per favorire questi processi dovrebbero per quanto possibile essere personalizzate, costruite su misura rispetto alle caratteristiche e conoscenze e competenze acquisite attraverso i processi formativi, di lavoro, ma anche in generale le molteplici e differenti esperienze di vita.

La strategia di Lisbona messa a punto nel 2000, come è noto, punta a fare entrare l'Unione nella società della conoscenza e dell'innovazione, raggiungendo l'obiettivo di renderla la più competitiva e dinamica società basata sulla conoscenza e l'innovazione, in grado di avere sia un appropriato sviluppo sostenibile, sia un elevato grado di coesione sociale. All'interno della strategia di Lisbona assumono un ruolo rilevante gli obiettivi per una piena occupazione con migliori e più numerosi posti di lavoro.

Il Consiglio di Lisbona ha concordato obiettivi complessivi in materia di occupazione totale (70% medio), e per le donne (60%) da raggiungere entro il 2010. Ad essi, allo scopo di rafforzare la permanenza nel mercato del lavoro, si sono aggiunti obiettivi relativi al tasso di occupazione dei soggetti in età superiore ai 55 anni (tasso di occupazione al 50%) nel 2010, e alla formazione. La logica è di un intervento strutturale sul mercato del lavoro che, prolungando la permanenza e il numero di presenze nel mercato del lavoro stesso, da un lato possa accrescere il prodotto dell'Unione Europea, e dall'altro consenta di fare fronte ai problemi di finanziamento del sistema di *welfare*, messo in crisi dal debole quadro demografico e dall'invecchiamento della popolazione.

Le politiche strutturali proposte riguardano molteplici sistemi e istituzioni pubbliche. L'approccio concepisce le politiche in forma integrata e prevede sia la riforma e lo sviluppo dei singoli sistemi afferenti alle questioni dell'occupazione e dello sviluppo della qualità delle risorse umane, sia modalità di cooperazione tra *partner* istituzionali e non. In ultima analisi, si vuole rafforzare la capacità di incontro tra domanda ed offerta di lavoro: ne consegue che i servizi per l'impiego, devono essere in grado di contattare i singoli disoccupati, di analizzare il loro livello di competenze e le esperienze pregresse, di orientarli verso un nuovo posto di lavoro o verso la formazione appropriata, necessaria a compensare eventuali lacune ed a favorire un successivo inserimento.

2.2 Istruzione e formazione

L'accento posto sulla necessaria riforma dei sistemi dell'istruzione e della formazione, per agevolare la transizione verso la società della conoscenza, viene affermata a Lisbona con un invito al successivo Consiglio europeo di Stoccolma a fare un rapporto sugli obiettivi concreti necessari a portare avanti tale evoluzione. Viene attivato un doppio sistema di coordinamento: da un lato, si opera un coordinamento specifico per la formazione; dall'altro si rafforza il legame tra formazione e occupazione.

Essa fa da quadro alle successive decisioni politiche prese nell'ambito della strategia europea per l'occupazione ed in quello dell'istruzione attraverso le comunicazioni relative alla *lifelong learning* ed alla mobilità dei cittadini a livello europeo. In particolare, con la Dichiarazione di Copenaghen

“
LA STRATEGIA DI
LISBONA MESSA A
PUNTO NEL 2000,
COME È NOTO,
PUNTA A FARE
ENTRARE
L'UNIONE NELLA
SOCIETÀ DELLA
CONOSCENZA E
DELL'INNOVAZIONE
”

del 2002 vengono poste le basi per una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, prevedendo un coinvolgimento pieno delle parti sociali europee, che hanno ribadito il proprio impegno e il loro indispensabile ruolo nella promozione della cooperazione. A tale scopo si è attivato un processo di *benchmarking* e di individuazione delle migliori pratiche a livello comunitario con lo scopo di migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione Europea, facilitare l'accesso per tutti ai sistemi di istruzione e formazione, aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo.

Lo stretto nesso tra livelli formativi della popolazione attiva e capacità di competizione ed attrazione del sistema Europa verso le altre compagini economiche del mondo, si manifesta nelle nuove Linee guida sull'occupazione, dove è stato inserito un nuovo orientamento che invita a migliorare «qualità e l'efficienza dei sistemi d'istruzione e formazione, per dotare tutti i lavoratori delle capacità richieste a una manodopera moderna in una società basata sulla conoscenza, consentirne lo sviluppo della carriera e ridurre la mancata corrispondenza fra domanda e offerta di qualifiche e le strozzature del mercato del lavoro». In particolare si definiscono due obiettivi quantitativi: che almeno l'85% dei ventiduenni nell'Unione Europea abbia completato l'istruzione secondaria superiore, e che il livello medio di partecipazione a forme di apprendimento lungo tutto l'arco della vita nell'Unione Europea sia pari ad almeno il 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa (fascia di età compresa tra i 25 e i 64 anni). Si invitano infine gli Stati a fare politiche che direttamente o indirettamente accrescano gli investimenti nel settore.

La rilevanza del rafforzamento dei processi di crescita formativa si colloca in una logica che, da un lato, vede la formazione essenziale per una migliore integrazione e scambio tra i Paesi, dell'altro vuole rafforzare nel tempo la qualità delle conoscenze della forza lavoro ed, infine, soprattutto nei documenti del settore istruzione, vuole connettere la formazione nell'arco della vita con la capacità di esercizio dei diritti di cittadinanza e con la capacità di partecipazione sociale.

A tal proposito è bene evidenziare che anche nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione – inclusa nella proposta di Costituzione europea – a proposito del diritto all'istruzione, si precisa che tutti hanno diritto alla istruzione ed anche alla formazione professionale e continua.

Il concetto di *lifelong learning* che sottostà a questi processi, si è evoluto nel tempo fino ad assumere, all'interno della comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, la seguente definizione: «qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita volta a migliorare le conoscenze le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale». Tale approccio ha via via evidenziato alcuni elementi essenziali da sostenere affinché effettivamente si possano mettere a punto sistemi che agevolino gli individui nella realiz-

“

IN PARTICOLARE,
CON LA
DICHIARAZIONE
DI COPENAGHEN
DEL 2002
VENGONO POSTE
LE BASI PER
UNA MAGGIORE
COOPERAZIONE
EUROPEA
IN MATERIA
DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE
PROFESSIONALE

”

zazione ed riconoscimento dell'apprendimento permanente, delineando le direzioni in cui intervenire per rendere sistemi di istruzione e di formazione adeguati alla società della conoscenza:

- l'istruzione e la formazione iniziale devono permettere l'acquisizione di una base di competenze solide, tali da consentire a ciascun individuo di strutturare il suo apprendimento lungo l'arco della vita;
- gli adulti che hanno maggiore difficoltà a partecipare all'apprendimento devono essere sostenuti ed incoraggiati;
- le imprese sono divenute un elemento essenziale per il rinnovamento delle competenze degli adulti che partecipano alla forza lavoro;
- le riforme non riguardano soltanto il sistema educativo ma l'insieme degli attori (poteri pubblici, strutture formative, datori di lavoro, sindacati e individui);
- il coordinamento e la cooperazione tra le strutture di istruzione e formazione, i poteri pubblici ed i *partner* sociali sono essenziali;
- le modalità di «insegnamento» e i sistemi di certificazione devono essere rinnovati per facilitare la fruibilità e motivazione alla formazione;
- sono necessarie strutture di supporto, come l'orientamento e le modalità di analisi delle competenze acquisite, per favorire il funzionamento e la partecipazione alla formazione.

I processi attengono all'apprendimento formale e non formale; affinché quest'ultimo sia riconosciuto, si pongono significativi problemi di regolazione e quindi di certificazione da parte delle istanze pubbliche e di modalità di valutazione e validazione per rafforzare la spendibilità per gli individui delle competenze acquisite nel sistema lavoro, e nel sistema sociale in generale. Non di minore rilevanza sono le questioni di finanziamento e di cooperazione tra gli attori sopracitati per ottenere lo scopo.

Un elemento da tenere presente, che serpeggia nel dibattito europeo sul tema ed in parte attraversa la dinamica tra istituzioni dell'Unione, è dato dal rischio che l'apprendimento lungo l'arco della vita possa essere ridotto esclusivamente a un rinnovamento di competenze legate al lavoro ed alla occupabilità, ai processi di adattabilità della forza-lavoro, mentre una minore attenzione sia rivolta alla rilevanza che esso assume per gli aspetti civici e di coesione sociale. Ciò implicherebbe il rischio di una società cognitiva d'*élite* e di una marginalizzazione per chi non partecipa ai processi di apprendimento continuo.

Allorché si verificano le politiche dei Paesi, si constata che, per quanto ci siano interessanti iniziative in molti Stati membri, in effetti ancora non si può parlare di strategie compiute ed integrate per mettere in piedi sistemi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

In Italia il processo è sollecitato dalle esigenze interne di riforma e dagli accordi presi in sede comunitaria.

“
 ALLORCHÉ
 SI VERIFICANO
 LE POLITICHE
 DEI PAESI,
 SI CONSTATA CHE,
 PER QUANTO
 CI SIANO
 INTERESSANTI
 INIZIATIVE
 IN MOLTI STATI
 MEMBRI, IN
 EFFETTI ANCORA
 NON SI PUÒ
 PARLARE
 DI STRATEGIE
 COMPIUTE
 ED INTEGRATE
 ”

“

NEGLI ANNI
RECENTI,
ALL'INTERNO
DEL SISTEMA
SCOLASTICO
SI RAFFORZANO
I CENTRI
DI EDUCAZIONE
PER GLI ADULTI

”

La riforma della scuola tenta di raccordare la formazione scolastica con il sistema di formazione professionale iniziale. Negli anni recenti, all'interno del sistema scolastico si rafforzano i centri di educazione per gli adulti, e si mette a punto, con significativi risultati, il sistema degli IFTS che coinvolge anche le parti sociali.

Soprattutto a partire dall'anno in corso, si attivano i fondi interprofessionali per la formazione continua, destinati a accrescere in maniera consistente la partecipazione degli occupati alla formazione, e si riforma il sistema universitario creando le lauree brevi. Rimane, come accade per tutta la formazione professionale propria delle Regioni, la responsabilità di fornire formazione ai soggetti disoccupati, per i quali non è omogenea la modalità d'intervento a livello nazionale.

La strutturazione del sistema tuttavia presenta ancora riforme non complete e non sono stati messi a punto adeguatamente i sistemi di transizione da un sottosistema all'altro – come anche dal sistema lavoro al sistema formazione – non esistendo ancora nel Paese adeguate e continue analisi dei fabbisogni formativi e un sistema di definizione delle competenze che afferiscono alle singole figure professionali. L'evoluzione ancora in corso trova modalità differenti di risposta, ovvero di classificazione delle competenze, nei differenti sottosistemi. In questo ambito, il processo più articolato lo si riscontra all'interno della definizione e programmazione degli IFTS, a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti. È necessario aggiungere che l'accreditamento degli Enti e delle strutture formative private, ha introdotto un elemento di qualità nel sistema della formazione professionale, ma anche questo processo non è omogeneo nel Paese.

Malgrado gli sforzi, dunque, sia a livello dell'Unione che a livello nazionale il raggiungimento degli obiettivi che il processo di sviluppo e strutturazione della *lifelong learning* ha definito sono distanti dall'essere raggiunti:

- gli abbandoni scolastici interessano ancora il 18% della fascia d'età 18/24 anni;
- la partecipazione degli adulti alla formazione lungo tutto l'arco della vita, pure se aumentata negli ultimi anni, è ben lontana dall'obiettivo (12,5%) ed era in Italia al 4,6% nel 2002.

Per quanto si ritenga la formazione essenziale, né in Europa e ancor meno nel sistema Italia, si è arrivati ad una piena attuazione soprattutto di quella formazione che dovrebbe favorire l'occupabilità, l'adattabilità e una continua partecipazione per i giovani in formazione, ma anche per chi cerca lavoro e chi lavora.

La concezione che la formazione, se ben fatta dentro un processo organico di sviluppo delle risorse umane, possa essere un attivo fattore di crescita, non solo non è divenuta una concezione diffusa, ma continua ad essere del tutto estranea alle politiche indirizzate allo sviluppo regionale.

Spesso si ritiene che lo sviluppo sia figlio esclusivamente dell'economia, per quanto le teorie danno grande rilevanza ai fattori sociali e a quelli formativi. Questo è dunque un percorso da sollecitare, che verificheremo attraverso l'analisi dei patti territoriali e dei contratti d'area, avvertendo fin da ora che i tempi e i meccanismi di messa in atto delle politiche formative, di quelle per lo sviluppo e di quelle in generale per l'occupazione non hanno trovato, neanche nelle istituzioni preposte, uno stimolo ad essere raccordate in senso forte.

2.3 La formazione nei contratti d'area e nei patti territoriali

I patti territoriali ed i contratti d'area hanno stimolato, in tutte le regioni italiane, un'attivazione e partecipazione sociale senza precedenti, mirata a fronteggiare la disoccupazione e favorire lo sviluppo. Si è trattato di intervenire per progettare strutture economiche e servizi sociali, nonché infrastrutture e servizi immateriali coinvolgendo attori, non sempre in possesso di tutte le molteplici conoscenze e gli strumenti necessari, per favorire la realizzazione concreta di una gamma complessa d'interventi. Ognuno di essi ha fornito un proprio contributo a partire dalle proprie peculiari competenze e dal proprio ambito di interessi, da promuovere o difendere.

Il bisogno di promuovere occupazione è stato uno dei motori principali e questa esigenza si è raccordata con la promozione di formazione professionale.

Il testo analizzerà la formazione prevista dai contratti d'area e dai patti territoriali utilizzando le schede riassuntive elaborate ed evidenziando quanto indicato all'interno dei documenti ufficiali di formalizzazione degli accordi, allo scopo di fornire una prima classificazione delle informazioni. Pertanto si darà conto delle caratteristiche della formazione proposta dai sottoscrittori senza entrare nel merito della sua realizzazione.

Verranno analizzati, in successione, prima i contratti e poi i patti territoriali, la cui natura diversa di partenariato, ha prodotto effetti differenti sull'utilizzo della formazione.

In questo senso, si individuerà quale formazione sia ritenuta adeguata alle esigenze del progetto di sviluppo, per quali tipologie di destinatari, per quali obiettivi funzionali allo sviluppo ed alle risorse umane. Ove possibile saranno messe in evidenza le figure professionali formate.

La vicenda dei patti territoriali e dei contratti d'area è, anche se con minore risonanza, ancora in corso. Pertanto ci si orienterà verso un'osservazione mirata a fare risaltare anche quei frammenti di informazione che potrebbero, se sviluppati, favorire un raccordo ancora maggiore tra politiche locali per lo sviluppo e politiche attive del lavoro, soprattutto in riferimento alla formazione permanente.

“

IL BISOGNO
DI PROMUOVERE
OCCUPAZIONE
È STATO UNO
DEI MOTORI
PRINCIPALI E
QUESTA ESIGENZA
SI È RACCORDATA
CON LA
PROMOZIONE
DI FORMAZIONE
PROFESSIONALE

”

2.3.1. I contratti d'area

L'attivazione dei contratti d'area è legata a territori con particolari difficoltà produttive e vuole favorire uno spostamento di imprenditoria da altre zone del Paese verso le aree di crisi, la riconversione delle aziende in difficoltà e la creazione di nuove imprese. Il fattore di maggiore attrattività, oltre al finanziamento dell'insediamento, è costituito dalle condizioni di maggiore flessibilità nell'utilizzo del lavoro, che, come convenuto nell'Accordo per il lavoro del 1996, accompagna i singoli contratti di area.

Tra le parti ed il Governo si è convenuto uno scambio di flessibilità/occupazione per favorire il riassorbimento di disoccupati e offrire occasioni agli inoccupati. Di conseguenza, in tutti i contratti esaminati, come è visibile dalle schede allegate, risulta che vi è una promozione di occupazione attraverso contratti che prevedono retribuzione meno elevata, ma anche una componente formativa. Si prevede infatti, in tutti i casi, di sviluppare nuove professionalità da inserire nelle nuove iniziative imprenditoriali attivate nell'area, attraverso, soprattutto, contratti di formazione lavoro, di apprendistato e contratti di inserimento, per i disoccupati di lunga durata e per i lavoratori in cassa integrazione, con trattamenti simili agli assunti in contratto di formazione lavoro.

In alcuni casi, si affiancano le borse di lavoro: un tipo di «esperienza lavorativa», non costituente rapporto di lavoro, che dovrebbe anch'essa facilitare forme di apprendimento *on the job*, funzionali a un più efficace inserimento lavorativo vero e proprio.

Il 50% dei contratti d'area esaminati prevedono anche formazione continua per l'adattabilità, ovvero per una riqualificazione del personale già occupato nelle imprese esistenti, ed un rinnovo della professionalità per i lavoratori che devono essere reimpiegati nelle aziende di nuova costituzione. La quasi totalità degli accordi prevede la costituzione di osservatori sul mercato del lavoro.

Da quanto risulta dagli accordi siglati, quindi, ci si trova in una situazione in cui è dominante l'obiettivo di accrescere l'occupazione o anche ridurre la disoccupazione; formare adeguatamente il personale diviene dunque complementare, se non secondario.

La differenza tra formazione-lavoro e puro lavoro non appare evidente attraverso gli accordi e, vista la scarsa formazione attiva in Italia e i deludenti risultati formativi del CFL, si può dubitare della qualità di quanto realizzato nei contratti. Tuttavia, più di una ricerca sui contratti d'area, ha messo in evidenza che frequentemente ci sono stati dei percorsi di formazione, soprattutto per la qualificazione degli addetti, spesso in aziende-madre poste al di fuori dei territori di crisi. In altri casi, le indagini mostrano che il partenariato locale costituitosi in occasione della definizione del contratto abbia attivato altri finanziamenti finalizzati alla formazione di figure professionali corrispondenti al fabbisogno professionale espresso della imprese. Un esempio di questa azione si ha a Crotone, dove i progetti di forma-

“

L'ATTIVAZIONE DEI CONTRATTI D'AREA È LEGATA A TERRITORI CON PARTICOLARI DIFFICOLTÀ PRODUTTIVE E VUOLE FAVORIRE UNO SPOSTAMENTO DI IMPRENDITORIA DA ALTRE ZONE DEL PAESE VERSO LE AREE DI CRISI

”

zione sono stati attivati con finanziamenti FSE attraverso un progetto promosso da «Crotone sviluppo».

Si pone anche la questione di cosa e come siano gli osservatori sul lavoro previsti. L'idea di avviare strutture di analisi del mercato del lavoro è indicativa di una visione strategica, ma poco si conosce dei risultati.

In breve, un'analisi degli accordi che attivano i contratti d'area non dà informazioni sufficienti per comprendere come si è operato, ma può indicare in quale direzione indagare e sarà oggetto del capitolo dedicato alle indagini sul campo.

“
UN ESEMPIO DI
QUESTA AZIONE SI
HA A CROTONE,
DOVE I PROGETTI
DI FORMAZIONE
SONO STATI
ATTIVATI CON
FINANZIAMENTI
FSE ATTRAVERSO
UN PROGETTO
PROMOSSO DA
«CROTONE
SVILUPPO»

”

Tabella 1 - Totale contratti d'area per regione

| Regioni | Contratti d'area |
|------------|------------------|
| Calabria | 2 |
| Campania | 4 |
| Puglia | 1 |
| Sardegna | 3 |
| Sicilia | 3 |
| Basilicata | 1 |
| Lazio | 1 |
| Liguria | 1 |
| Molise | 1 |
| Umbria | 1 |
| TOTALE | 18 |

Fonte: elaborazioni CNEL 2005

2.3.2 I patti territoriali

Molto più articolato è il rapporto tra patti territoriali e formazione. Anche se, come espresso nell'indagine quantitativa, se si presta attenzione agli accordi siglati, solo in 85 ci sono specifici riferimenti alla formazione. In queste 85 situazioni, tuttavia, emergono alcuni elementi rimarchevoli che possono contribuire ad una più approfondita riflessione sul tema: patti locali, partenariato, formazione (tabella 2).

“

LE INFORMAZIONI
SULLA
FORMAZIONE
INDIVIDUATE
ALL'INTERNO
DEI PROTOCOLLI
D'INTESA
DEI PATTI
TERRITORIALI
SONO STATE
CLASSIFICATE
SECONDO LA
TERMINOLOGIA
UTILIZZATA
NELLA STRATEGIA
EUROPEA PER
L'OCCUPAZIONE

”

Tabella 2 - Totale patti territoriali per regione: percentuali di patti con formazione

| Regioni | patti territoriali | con formazione | percentuale |
|----------------|--------------------|----------------|-------------|
| Calabria | 15 | 4 | 27% |
| Campania | 36 | 15 | 42% |
| Puglia | 26 | 3 | 12% |
| Sardegna | 15 | 3 | 20% |
| Sicilia | 50 | 19 | 38% |
| Abruzzo | 4 | 3 | 75% |
| Basilicata | 5 | 1 | 20% |
| Lazio | 5 | 0 | 0% |
| Emilia Romagna | 4 | 2 | 50% |
| Liguria | 6 | 0 | 0% |
| Marche | 4 | 1 | 25% |
| Piemonte | 17 | 14 | 82% |
| Toscana | 13 | 6 | 46% |
| Veneto | 14 | 4 | 29% |
| Friuli | 1 | 0 | 0% |
| Molise | 2 | 0 | 0% |
| Umbria | 2 | 0 | 0% |
| Lombardia | 1 | 0 | 0% |
| TOTALE | 220 | 75 | 34% |

Fonte: elaborazioni CNEL 2005

Le informazioni sulla formazione individuate all'interno dei protocolli d'intesa dei patti territoriali sono state classificate secondo la terminologia utilizzata nella strategia europea per l'occupazione, che assegna particolare rilevanza alla occupabilità, all'adattabilità e alla imprenditorialità (tabella 3).

Tabella 3 - Obiettivi della formazione nei patti territoriali

| Regioni | occupabilità | adattabilità | imprenditorialità |
|----------------|--------------|--------------|-------------------|
| Calabria | 3 | 1 | 2 |
| Campania | 12 | 5 | 2 |
| Puglia | 3 | 2 | 3 |
| Sardegna | 3 | 3 | 1 |
| Sicilia | 16 | 9 | 2 |
| Abruzzo | 3 | 2 | 1 |
| Basilicata | 1 | 1 | 0 |
| Lazio | 0 | 0 | 0 |
| Emilia Romagna | 1 | 1 | 1 |
| Liguria | 0 | 0 | 0 |
| Marche | 1 | 1 | 0 |
| Piemonte | 8 | 9 | 1 |
| Toscana | 7 | 5 | 1 |
| Veneto | 4 | 4 | 4 |
| Friuli | 0 | 0 | 0 |
| Molise | 0 | 0 | 0 |
| Umbria | 0 | 0 | 0 |
| Lombardia | 0 | 0 | 0 |
| TOTALE | 62 | 43 | 18 |

Fonte: elaborazioni CNEL 2005

Nell'obiettivo «occupabilità» si è inclusa tutta l'attività formativa indirizzata ad accrescere le possibilità di trovare lavoro dei soggetti formati, mentre in «adattabilità» sono stati classificati i percorsi formativi attivati o a seguito di riconversione industriale, o per riqualificare il personale presente in una determinata azienda, anche se in questa area può, ovviamente, e a maggior ragione, essere inclusa qualunque attività di formazione continua la cui finalità è prevenire le crisi attraverso un processo di adeguamento delle competenze non estemporaneo, ma costantemente attivo.

Da ultimo, ma non di minore importanza, si è inteso mettere in evidenza, nell'area «imprenditorialità», la formazione per la promozione o sviluppo delle capacità imprenditoriali, che i patti potrebbero avere attivato.

Occupabilità

Per accrescere l'occupabilità molto frequentemente, in quasi in tutti i casi esaminati, si intende formare nuove figure professionali nei settori di riferimento del patto, o almeno che il patto individua come trainanti per l'economia del territorio.

Quasi tutte le schede considerate segnalano patti di tipo agricolo, in alcuni casi in combinazione con il turismo o con l'agroindustria, in altri, più rari, con i servizi. Del totale, soltanto 3 si riferiscono al settore ambiente ed 1 al settore industriale e turistico.

“

DA ULTIMO,
MA NON DI MINORE
IMPORTANZA, SI È
INTESO METTERE
IN EVIDENZA,
NELL'AREA
«IMPRENDITORIALITÀ»
LA FORMAZIONE
PER LA
PROMOZIONE
O SVILUPPO
DELLE CAPACITÀ
IMPRENDITORIALI

”

Le indicazioni sulla formazione includono: corsi indirizzati ai soggetti economici della filiera agroalimentare, formazione per nuove figure da inserire nelle nuove imprese, formazione per nuovi profili nel settore industriale, alimentare e alberghiero, rafforzamento degli operatori necessari al turismo e, a volte, al turismo culturale che si propone come possibile nuovo bacino di occupazione ed all'artigianato.

Il settore agricolo è frequentemente collegato alla tutela dell'ambiente e, in tal caso, si vuole formare sia a sostegno della protezione che per la valorizzazione dell'ambiente stesso.

Se il progetto agricolo è collegato al turismo, si programma di formare nuove professioni per i due settori collegati. In aree del Mezzogiorno, come Lecce, si vuole rafforzare anche il comparto dell'abbigliamento. In alcuni patti si riscontra un'attenzione alla formazione legata alla tipologia d'impresa, ovvero nuove figure per il settore artigiano e per svolgere attività all'interno delle piccole e medie imprese.

In 3 casi si intende rafforzare settori apparentemente complementari rispetto al compito principale del patto; in particolare il terzo settore e i servizi alle persone.

Solo nel Cuneese è centrale nel patto l'idea di formare del nuovo personale per un centro assistenza anziani che s'intende istituire. Non frequentemente, ma comunque presente, è la promozione di attività indirizzate alla Pubblica Amministrazione. La ripresa degli antichi mestieri artigianali è proposta dall'area dell'Agno Chiampo, in provincia di Vicenza. Una interessante idea formativa, messa in risalto nel patto territoriale di Stura (Torino), propone di individuare e formare nuovi profili professionali trasversali, capaci di operare professionalmente nelle aree territoriali a minore sviluppo, soprattutto attraverso i settori della PA e del terzo settore.

È già evidente che sia a Sud che a Nord c'è un salto nella qualità della formazione proposta. La formazione infatti è spesso criticata per non essere legata a progetti produttivi e di sviluppo e quindi per risultare poco funzionale all'occupazione. In particolare nel Mezzogiorno spesso si teme che funga più che altro da ammortizzatore sociale. Nel caso dei patti questo sembra non avvenire. Essa, infatti, a volte non viene immediatamente descritta in dettaglio, ma si esplicita la ferma intenzione di realizzare una maggiore aderenza alla struttura produttiva, alle imprese che si vogliono promuovere, ma anche al territorio inteso come insieme; e ciò sia per la messa in evidenza delle connessioni tra i settori proposti, sia per la proposta, in alcuni casi meno numerosi, di sviluppo di competenze per settori complementari, ma necessari alla qualità di vita per la popolazione attraverso l'attenzione ai servizi, all'ambiente, all'Amministrazione.

Adattabilità

L'*item* più ricorrente è la riqualificazione di personale espulso dai processi produttivi e il reindirizzamento verso anche altri settori, tra cui quelli già citati

“

IL SETTORE AGRICOLO È FREQUENTEMENTE COLLEGATO ALLA TUTELA DELL'AMBIENTE E, IN TAL CASO, SI VUOLE FORMARE SIA A SOSTEGNO DELLA PROTEZIONE CHE PER LA VALORIZZAZIONE DELL'AMBIENTE STESSO

”

nel paragrafo precedente. Alcune volte, si evidenzia l'intenzione di valorizzare le professionalità esistenti e anche di riqualificare personale al momento occupato. In due casi la riqualificazione è esplicitamente rivolta ai soggetti della pubblica amministrazione; come anche, almeno in 4 casi, al personale socio-sanitario. Nel caso di Stura si vuole sostenere la ristrutturazione delle imprese agricole riqualificando il personale in funzione dell'ecosostenibilità delle produzioni e della sicurezza ambientale, nonché della multifunzionalità dell'impresa agricola.

Nel patto territoriale della Valle di Susa, si affianca alla formazione l'attivazione di processi di orientamento. In provincia di Ragusa, il patto vuole adeguare le capacità degli operatori del patto stesso. Nel Cilento, si punta a creare figure multiruolo, mentre a Pantelleria ci si indirizza alla formazione continua e permanente sia nel settore pubblico che in quello privato.

Compare, nelle intenzioni di riqualificare il personale, un'attenzione alle competenze già esistenti da valorizzare, anche se il linguaggio non si è ancora appropriato di tale terminologia che inizia a diffondersi successivamente nel dibattito sulla formazione.

La formazione di figure trasversali e quindi adatte ad essere inserite in più contesti produttivi o anche a farli comunicare inizia, al di là degli specialismi, ad emergere, dato che tali figure sono più flessibili rispetto alla possibilità di occupazione in più tipologie di luoghi di lavoro.

Imprenditorialità

L'attenzione allo sviluppo dell'imprenditorialità attraverso la formazione è presente in un numero ristretto di casi e si propone, a livello di accordi, soltanto un'intenzione generica di formazione di nuovi imprenditori e, in un solo caso, attraverso la creazione di un centro specializzato. Che la formazione si utilizzi poco per stimolare l'imprenditorialità è comprensibile nella misura in cui i patti, promuovendo nuove imprese, utilizzano più le leve economiche per perseguire questo obiettivo.

Se consideriamo quanto ricorrono gli obiettivi occupabilità, adattabilità ed imprenditorialità, noteremo che la formazione è impiegata soprattutto per attivare processi di adattamento delle professionalità o per promuovere nuova occupazione, mentre è meno diffusa per promuovere o sostenere il sistema delle imprese. L'occupabilità e l'adattabilità sono nella visione delle *partnership* evidentemente centrali, in quanto esse si sono attivate proprio per sviluppare una maggiore occupazione, a volte in risposta a situazioni di crisi.

Un certo numero di patti, meno della metà di quelli considerati, agiscono sulle tre leve. È questa una modalità più articolata che cura anche il rafforzamento del sistema delle imprese, fattore essenziale per continuare ad agire anche nel lungo periodo. È anche il segnale di una maggiore attenzione alla valenza dei percorsi di apprendimento, in quanto utilizzabili per più scopi.

“
NEL CASO
DI STURA SI VUOLE
SOSTENERE
LA
RISTRUTTURAZIONE
DELLE IMPRESE
AGRICOLE
RIQUALIFICANDO
IL PERSONALE
IN FUNZIONE DELLA
ECOSOSTENIBILITÀ
DELLE PRODUZIONI
”

In un solo caso si possono identificare, oltre che l'attenzione al sistema territoriale, anche un'attenzione a sviluppare le capacità degli attori del patto. È questa un'accortezza qualificante perché la percezione di sé, come attori principali ed allo stesso tempo come di persone disponibili a migliorare le proprie competenze, è un fattore che facilita il partenariato ed i processi concertati. Le occasioni di approfondimento, affiancate da una assistenza tecnica che può, se necessario per alcuni attori, assumere anche una veste formativa, rafforza le relazioni tra i soggetti e favorisce la specificazione degli obiettivi comuni, oltre che ovviamente fornire comuni strumenti.

2.3.3 I destinatari

Niente di specifico è indicato sui destinatari, mentre più frequentemente sono citati i giovani disoccupati, i disoccupati di lunga durata e le persone espulse dai processi produttivi o in CIG. In un solo caso (Cadore centrale), si indicano anche le donne ed i soggetti svantaggiati.

Non ci risulta che ci siano indagini più precise sulle caratteristiche dei destinatari e sui loro livelli formativi, sulle condizioni familiari, sulle esperienze pregresse, ecc.

“

IN PIÙ DELLA METÀ DEI CASI, NEL PATTO SONO PREVISTI IN ALLEGATO DEGLI SPECIFICI PROGETTI FORMATIVI CHE PER LO PIÙ INDICANO LE FIGURE PROFESSIONALI DA FORMARE

”

2.3.4 I progetti

In più della metà dei casi, nel patto sono previsti in allegato degli specifici progetti formativi che per lo più indicano le figure professionali da formare.

I progetti formativi previsti dal patto, tenendo conto delle figure indicate, si possono suddividere in alcune tipologie: progetti strettamente legati al quadro locale che si vuole sviluppare, quindi prevalentemente «monosettoriali», e tipologie più in generale rivolte a insiemi di figure professionali di vari settori merceologici o anche, ma raramente, servizi ai disoccupati.

Un esempio di formazione per destinatari misti, è dato dal patto dell'Appennino modenese, che prevede di formare degli operatori turistici, dei dipendenti nel settore artigianale, degli artigiani e degli imprenditori agricoli, amministratori pubblici.

Un altro caso è Vato Verde, che intende formare: «esperta» animatrice turistica di comunità, «addetta» alla lavorazione e conservazione del pescato dei laghi, «addetta» alla preparazione, confezionamento e conservazione dei prodotti alimentari, «esperti» di *management* aziendale.

Come si vede, sia nel caso delle aziende alimentari che dei servizi sociali, si ritiene che siano ruoli indirizzati ad addette donne, forse perché nell'area c'è una maggiore disoccupazione femminile; colpisce quindi positivamente questa attenzione, mentre al contempo stupisce che i corsi di *management*, per non evidenti motivi, sono rivolti sia agli uomini che alle donne.

Una tipologia di progetto più monosettoriale o comunque in funzione del settore turistico è quello del patto del Miglio d'oro, che prevede di arriva-

re a formare: operatori di *marketing* applicato al turismo, esperti in tecnologie applicate al settore orafa e del corallo (tipica lavorazione artigianale della zona), esperti in nuovi sistemi di intervento ecosostenibili per la conservazione ed il restauro di beni culturali ed ambientali, esperti del trasferimento di tecnologie per la tutela e la valorizzazione dei beni ambientali. Si intravede un'attenzione alla valorizzazione turistico culturale della zona ed a più percorsi formativi convergenti verso l'obiettivo.

Come già si indicava nel paragrafo precedente, l'attenzione al turismo, all'agricoltura integrata con il turismo e l'ambiente, rappresenta la tipologia di formazione maggiormente prevista nei patti. Sono anche presenti percorsi formativi per figure professionali dell'industria – sia agroalimentare che meccanica, che dell'abbigliamento – spesso indirizzati al controllo di qualità. C'è, inoltre, la presenza, in rapporto con i settori principali individuati, di formazione per la gestione aziendale, per il miglioramento della gestione d'impresa (in alcuni casi delle PMI), per la gestione di processi di produzione o di *marketing* e commercializzazione del prodotto-servizio.

Ricorrenti, infine, sono i percorsi mirati alla formazione di professionalità con capacità di impiego delle tecnologie informatiche applicate ai campi più vari: tecnico per la gestione dei processi industrializzati automatizzati, tecnico per la gestione dei processi elettromeccanici, per la produzione grafica, per Internet ed in generale esperti di informatica. Particolarmente orientato in questa direzione è il patto di Enna, in cui si intende formare: esperti in sistemi informativi territoriali, in elaborazione di immagini satellitari, in monitoraggio e pianificazione territoriale, in banca dati Oracle, in tele-rilevamento applicazioni ambientali.

Enna, ma anche altri patti, curano anche la formazione per lo sviluppo territoriale: agenti di sviluppo locale, orientatori ed anche animatori territoriali. Nel caso del patto di Sture, i destinatari della formazione per lo sviluppo sono i soggetti impegnati nella struttura e nel coordinamento del patto territoriale.

2.3.5 Le metodologie

Poche sono le informazioni sulle metodologie che si intendono utilizzare, ma d'altronde i documenti utilizzati come fonte non sono i più appropriati per analizzare questo aspetto, mentre maggiori informazioni dovrebbero ricavarsi dalle indagini di campo. Tuttavia è interessante rilevare che, se pure non frequentemente, si accenna a metodologie interessanti soprattutto per facilitare l'inserimento. Si parla infatti di stage, tirocini e di metodologie di *project work*. Sono presenti anche intenzioni di svolgere funzioni di orientamento e formazione per orientatori.

Tutto sbilanciato, in senso metodologico, è il patto Sele Tanagro che, nel formare le figure professionali previste dal piano occupazionale, intende coinvolgere circa 370 giovani disoccupati dell'area utilizzando una modalità particolare di programmazione e intervento.

“

RICORRENTI,
INFINE, SONO
I PERCORSI
MIRATI ALLA
FORMAZIONE
DI
PROFESSIONALITÀ
CON CAPACITÀ
DI IMPIEGO DELLE
TECNOLOGIE
INFORMATICHE
APPLICATE AI
CAMPI PIÙ VARI

”

I progetti formativi sono inseriti in un unico progetto-quadro, organizzato in tre fasi, con la seguente modalità:

Fase A: Seminari informativi, verifica delle aziende inserite nell'intervento, selezione dei partecipanti, progettazione esecutiva, formazione formatori e bilancio delle competenze.

Fase B: Attivazione dei percorsi formativi, anche con l'utilizzo di stage e tirocini.

Fase C: Accompagnamento all'inserimento, *project work*.

“

L'ESAME DEI
PARTENARIATI
PREVISTI, METTE
IN EVIDENZA
UNA GRANDE
PARTECIPAZIONE
DI COMUNI,
PROVINCE,
COMUNITÀ
MONTANE
E PARTI SOCIALI
SIA SINDACALI
CHE DATORIALI

”

2.3.6 *Il partenariato e l'analisi dei fabbisogni*

Dai dati che abbiamo esaminato non risulta, se non in qualche raro caso, che ci siano state specifiche analisi dei fabbisogni formativi e professionali nelle aree considerate, né si accenna al ricorso a preesistenti analisi utilizzate per l'elaborazione dei progetti formativi. Tuttavia, come abbiamo già avuto occasione di evidenziare, si propongono frequentemente, ma non in tutti i patti, percorsi formativi finalizzati alla costruzione di precise figure professionali, in molti casi specialistiche. Se ne deduce che la formazione è stata una azione complementare rispetto allo scopo primario di promuovere lo sviluppo nel territorio e con esso, dal punto di vista delle risorse umane, l'occupazione.

L'approccio degli attori sembrerebbe più orientato verso la soluzione dei problemi strutturali in una prospettiva, verso gli inoccupati e i disoccupati, di risposta immediata alla soluzione del disagio esistente. L'approccio correttamente indirizzato a risolvere il problema e quindi a favorire la formazione e l'inserimento delle professionalità richieste, necessita una più attenta analisi in termini di medio e lungo periodo. In questo senso, nel capitolo dedicato alle indagini sul campo, si verificherà quanti dei soggetti formati hanno effettivamente, in un periodo più lungo, trovato e mantenuto il loro posto di lavoro.

2.3.7 *Partenariato e istituzioni o Enti formativi*

L'esame dei partenariati previsti, mette in evidenza una grande partecipazione di comuni, province, comunità montane e parti sociali sia sindacali che datoriali. Rari sono in casi in cui non sono nei patti presenti le tre componenti principali. Ma altrettanto rari sono i casi in cui partecipano direttamente ai partenariati università o Enti di formazione.

Soltanto in 7 casi sono presenti le università e solo in 2 occasioni Enti o centri di formazione professionale. In un solo caso è presente un'agenzia per l'impiego.

Questa carenza di soggetti del mondo della formazione e dell'istruzione, fa supporre che il rapporto con imprese o Enti o istituzioni in grado di gestire i progetti formativi sia stato non interno alla progettazione del patto, ma si siano attivati bandi o rapporti di delega per la gestione di servizi.

Non sappiamo se i soggetti delegati erano del territorio o esterni ad esso, e sia l'una sia l'altra ipotesi possono essere ugualmente giustificate se si analizzano le caratteristiche del singolo patto.

Non siamo, dalle informazioni in nostro possesso, neanche in grado di stabilire quale sia stato il rapporto con le *partnership* per la progettazione dei percorsi.

L'assenza di strutture organiche al partenariato ci fa supporre, ma anche questo è da verificare a livello territoriale, che non si sia, al momento della sigla del patto, trovato o pensato di attivare un sistema di comunicazione continua con gli interlocutori responsabili della formazione.

Dipende questo dai progetti? Dipende dalla separatezza dei mondi: il mondo della formazione e della scuola era in scarsa comunicazione con il mondo del lavoro? Dipende dall'assenza di strutture idonee sul territorio?

2.4 La formazione negli accordi di programma-quadro

L'accordo di programma è lo strumento ordinario per programmare e spendere le risorse per interventi, in gran parte infrastrutturali, assegnate annualmente al Fondo per le aree sottoutilizzate dalla Legge Finanziaria.

In quanto tale, al suo interno, non prevede specifici programmi di formazione professionale.

Anche il settore più specificatamente dedicato alle risorse umane, è destinatario di interventi sostanzialmente dedicati allo sviluppo delle infrastrutture per la ricerca scientifica e applicata.

Come strumento di programmazione l'APQ postula comunque uno stretto collegamento con gli altri strumenti di programmazione e di finanziamento per lo sviluppo locale a disposizione degli Enti locali e, principalmente, delle Regioni. Nei POR delle Regioni è sempre prevista un'area diretta di collegamento con le iniziative previste dagli accordi di programma, consistente nella allocazione di risorse economiche destinate a finanziare la formazione di risorse umane, coinvolte o coinvolgibili nei piani di sviluppo previsti dagli accordi di programma.

In sintesi, dunque, l'accordo di programma-quadro non è uno strumento *diretto* di programmazione di interventi formativi, ma essendo un importante veicolo di programmazione territoriale, costituisce un importante *elemento di riferimento* per la programmazione della formazione regionale.

2.5 La formazione nei contratti di programma

I contratti di programma nascono con lo scopo di incentivare progetti di investimento di grandi dimensioni, attivati da grandi imprese, da gruppi industriali o da consorzi di PMI. Essi sono volti a fornire un canale privile-

“
NEI POR
DELLE REGIONI
È SEMPRE
PREVISTA UN'AREA
DIRETTA
DI COLLEGAMENTO
CON LE INIZIATIVE
PREVISTE
DAGLI ACCORDI
DI PROGRAMMA
”

giato di aiuto a interventi con ampio impatto territoriale attraverso una modalità di tipo contrattuale.

Sono due le motivazioni prevalenti alla base di questo strumento:

- attrarre grandi progetti nazionali e internazionali;
- avere la possibilità di intervenire nei grandi progetti di investimento sul territorio agendo nelle fase decisionale e quindi, eventualmente, modificando l'investimento nella direzione più favorevole per l'intera collettività locale e nazionale.

Questa caratteristica di favorire investimenti di grande dimensione ha però assunto recentemente minore importanza, in quanto è aumentata la quota di contratti di programma che riguarda consorzi di imprese di piccola e media dimensione.

Infatti nell'insieme dei contratti approvati *ex Legge n. 488/92*, oltre il 50% sono di consorzi, che contano per oltre l'80% delle imprese.

Le imprese sono chiamate a valorizzare in misura notevole le risorse locali nel mercato del lavoro, un po' meno quelle riferite al mercato dei prodotti. L'aver inserito questa caratteristica come discriminante per l'accettazione della proposta d'incentivazione può aumentare l'impatto positivo degli interventi agevolati sullo sviluppo locale.

Infine, con il D.M. del 19 novembre 2003 il Ministero delle Attività Produttive ha individuato criteri di priorità per la concessione delle agevolazioni dei contratti di programma, anche con riferimento ai requisiti dei soggetti proponenti, per investimenti con elevate caratteristiche di innovatività di processo o di prodotto.

Tali criteri di priorità riguardano:

- occupazione;
- capacità produttiva;
- riduzione del divario tecnologico (sono finanziati anche programmi di ricerca e sviluppo industriale);
- formazione;
- valorizzazione delle risorse di un territorio.

Quest'ultimo criterio ha suscitato interesse e dibattito, in quanto richiama le motivazioni originarie dell'istituto del contratto di programma, ovvero la capacità di promuovere localizzazione a vantaggio della collettività, modificando a questo scopo le scelte basate unicamente sulla profittabilità dell'investitore privato.

Per citare un esempio, la valorizzazione delle risorse di un'area può fare riferimento al miglioramento della competitività delle risorse umane, dei prodotti e dei servizi locali, insistendo quindi sull'accrescimento delle risorse produttive meno mobili del territorio.

“

LE IMPRESE SONO
CHIAMATE A
VALORIZZARE
IN MISURA
NOTEVOLE
LE RISORSE LOCALI
NEL MERCATO
DEL LAVORO, UN
PO' MENO QUELLE
RIFERITE
AL MERCATO
DEI PRODOTTI

”

Per quanto riguarda le risorse umane locali, si è posto l'accento non più sulla sola occupabilità della componente a più elevato capitale umano, ma anche sulla sostenibilità di tale occupazione e sull'obiettivo di mantenere tali risorse nell'ambito locale, elevandone le prospettive economiche e di carriera, in modo da moltiplicare le ricadute positive per il territorio.

Date queste premesse, la formazione è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale, che viene assolto collegando la programmazione dei contratti di programma con la programmazione delle attività formative svolte dalle Regioni.

Nei POR regionali, infatti, è sempre prevista l'allocazione di risorse finanziarie specifiche destinate alla formazione delle risorse umane coinvolte nelle nuove iniziative attivate dai contratti di programma.

Nei contratti oggetto dell'analisi, quindi, non è *direttamente* previsto il finanziamento di attività formative, ad eccezione delle seguenti quattro iniziative:

1. contratto di programma «Area Aquilana» della Regione Abruzzo;
2. contratto di programma «Telit/Finmek» della Regione Campania;
3. contratto di programma «EDS» della Regione Puglia;
4. contratto di programma «ATLANTIS» della Regione Sardegna.

In questi quattro contratti, gli investimenti riguardano la formazione del personale destinato a gestire i centri di ricerca previsti, e la formazione di ricercatori qualificati.

2.6 Conclusioni

Lo sviluppo locale e la formazione hanno avuto sviluppi in ambiti separati. I referenti istituzionali deputati alla promozione e gestione delle due politiche non sono stati i medesimi, né a livello sovranazionale, né nazionale, né regionale. A livello statale, ad esempio, le politiche per lo sviluppo locale hanno fatto capo ai Ministeri economici, e successivamente al Ministro dell'Industria e alle Regioni, mentre le politiche della formazione e dell'istruzione fanno riferimento al Ministero del Lavoro e al Ministero dell'Istruzione, nonché alle Regioni. I processi di decentramento delle competenze verso il territorio si sono rafforzati quasi contemporaneamente alla messa a punto delle politiche indicate, e ciò ha prodotto un agire in parallelo e un sovrapporsi di problemi che forse soltanto a partire dal 2000, con la nuova programmazione dei fondi strutturali programmata a livello regionale attraverso i programmi operativi regionali, ha, o avrebbe potuto, trovare occasione di raccordo delle azioni. Il differente approccio alle risorse umane, proprio dei due contesti, tuttavia sembra ancora non favorire l'interlocuzione positiva e in grado di produrre valore aggiunto, tra svi-

“

I REFERENTI
ISTITUZIONALI
DEPUTATI ALLA
PROMOZIONE E
GESTIONE DELLE
DUE POLITICHE
NON SONO STATI
I MEDESIMI,
NÉ A LIVELLO
SOVRANAZIONALE,
NÉ NAZIONALE,
NÉ REGIONALE

”

“

ABBIAMO
RISCONTRATO
UNA CERTA
COERENZA
TRA LE PROPOSTE
DI SVILUPPO
DEL PATTO
E L'OBIETTIVO
DI FORMAZIONE

”

luppo locale e formazione permanente. Forse, però, una più approfondita analisi di campo probabilmente fornirà la possibilità di scoprire rapporti e progetti integrati.

Per favorire la riflessione riepiloghiamo qui alcune delle osservazioni in precedenza formulate che indirizzano proprio nel senso di facilitare la verifica di eventuali interazioni che sarà oggetto del capitolo III.

- Lo sviluppo locale, coinvolgendo ampi partenariati, soprattutto nel caso dei patti territoriali che hanno promosso dal basso iniziative produttive più diffuse e di minori dimensioni, ha il pregio, nei casi più positivi, di avere attivato processi sociali ed economici vivaci ed ancora in corso. In un terzo dei casi, per favorire l'occupazione, si è ricorso anche alla formazione di figure professionali funzionali al più vasto progetto; nel caso dei contratti d'area si sono scelte formule di contratto di lavoro che prevedevano formazione e osservatori sul mercato del lavoro. Come mai gli altri patti territoriali non hanno attivato questa leva rilevante per lo sviluppo delle risorse umane? Il partenariato ha del tutto sottovalutato il valore strategico della formazione delle risorse umane o, per quanto non risulti dai protocolli d'intesa, si è ricorso ad altri finanziamenti, come ad esempio il Fondo sociale europeo che prevedeva questa possibilità?
- Abbiamo riscontrato una certa coerenza tra le proposte di sviluppo del patto e l'obiettivo di formazione. Questa coerenza si è mantenuta e rafforzata al momento della realizzazione dei progetti formativi?
- La struttura del partenariato ha una importanza rilevante rispetto alla gestione ed attuazione dei programmi. Le società di sviluppo dei patti sono intervenute, articolando il rapporto con i vari *partner* per fruire delle competenze specialistiche di ognuno di essi? Quanto i *partner* hanno influito sulla scelta degli attuatori? Quanto sono stati utilizzati per suggerire, discutere i fabbisogni di formazione e le modalità, i contenuti, i metodi della formazione?
- Spostandoci al livello della osservazione delle dinamiche dei patti, può essere utile considerare che la formazione, anche adottando metodologie non di aula, ma che valorizzano le conoscenze apprese in contesti non formali, avrebbe potuto facilitare anche i processi di cooperazione tra le parti. Quanto le parti hanno richiesto e fruito di «agevolatori» attraverso azioni di consulenza e formazione? È noto che questo supporto era previsto all'interno dei patti europei per l'occupazione; sappiamo dai nostri documenti che alcuni patti lo hanno specificamente attivato; quanto è stato diffuso il fenomeno?
- I programmi formativi sono stati in tutti i casi indirizzati a più figure professionali. Questo denota un diffuso bisogno di qualificazione. Tuttavia ci sembra di intravedere, dietro questa concezione, la visione della formazione non intesa come supporto ordinario e a cui si ricorre

con continuità per sostenere una molteplicità di azioni finalizzate allo sviluppo, ma piuttosto come una visione ancora puntuale. Non appare nei piani una strategia che punta alle risorse umane in un periodo lungo, salvo i casi in cui si accenna alla formazione continua. Si è sviluppata nel tempo la consapevolezza dell'importanza di strutturare strategie di politiche attive del lavoro e formazione permanente per tutte le persone, come fattore essenziale al territorio per consolidare e mantenere la crescita produttiva e occupazionale, attraverso gli incerti andamenti dei mercati? Se sì, quali servizi si stanno strutturando, che rapporti si sono attivati con le strutture deputate alla formazione, scuole, Enti formativi, università, Enti interprofessionali per la formazione continua? Quanto le esigenze formative delle imprese presenti nei patti diventano domanda esplicita per i soggetti che promuovono formazione nel territorio?

- Le parti a livello locale, per sviluppare ulteriori proposte, hanno prodotto o fruito delle analisi dei fabbisogni professionali e formativi realizzate a livello nazionale? In che misura si sono attivate analisi del fabbisogno per capire le esigenze delle aziende e dei lavoratori e favorire ingresso e permanenza nel mondo del lavoro?
- Per definire il patto di sviluppo *partner* hanno sicuramente analizzato il territorio. Per favorire processi di crescita di lungo periodo, è però necessario un monitoraggio dei risultati e degli andamenti. Oltre alla analisi dei fabbisogni, indicata, è necessario, anche per prevenire processi di espulsione ed esclusione sociale, attivare politiche attive del lavoro. Diventa a questo scopo essenziale che il territorio sia munito di adeguati servizi per l'impiego in grado di indicare le caratteristiche di chi cerca lavoro. In che misura i patti si sono collegati ed hanno promosso i centri per l'occupazione? Hanno potuto fruire dei servizi dei centri, allorché questi sono stati attivati? Hanno i *partner*, soprattutto le parti sociali, formulato richieste esplicite ai centri per fruire dei loro servizi (ad esempio selezione del personale, orientamento dei disoccupati, bilanci di competenze per occupati e disoccupati) e favorire la interazione tra servizi per l'impiego e territorio?

I patti territoriali sono stati promossi anche per valorizzare e promuovere al capacità di cooperazione degli attori e dove ciò ha funzionato proprio questa capacità sociale è stata una parte del patrimonio acquisito. La capacità sociale è però data dal livello e dalla qualità professionale delle risorse umane presenti *in loco*, che può essa stessa favorire e lo sviluppo e la disponibilità al cambiamento. Formazione e patti, quindi, vanno coniugati assieme e collegati in una logica di lungo periodo.

“

DIVENTA A
QUESTO SCOPO
ESSENZIALE CHE
IL TERRITORIO
SIA MUNITO DI
ADEGUATI SERVIZI
PER L'IMPIEGO
IN GRADO
DI INDICARE LE
CARATTERISTICHE
DI CHI CERCA
LAVORO

”

Accordi per il sostegno e il rilancio dei settori calzaturiero e tessile

1. DALL'ISTRUZIONE E DALLA FORMAZIONE IL RILANCIO DEL *MADE IN ITALY*

L'istruzione e la formazione per tutta la vita costituiscono un «fattore strategico» per garantire la competitività dei settori-chiave del Made in Italy ed il rilancio di comparti di assoluto prestigio, come quelli dei settori calzaturiero e tessile.

Sono già in fase di realizzazione gli interventi previsti in attuazione dei due Protocolli d'intesa triennali, sottoscritti in data 16 marzo 2005 e 8 marzo 2006, da questo Ministero, congiuntamente al Ministero del Lavoro, a Confindustria, all'Associazione Nazionale Calzaturifici Italiani (ANCI), alla Federazione Imprese tessili e Moda italiane e ai Segretari confederali nazionali e di categoria delle Confederazioni sindacali CGIL, CISL, UIL, per il sostegno a questi due settori al fine di aumentarne la competitività sui mercati nazionali ed internazionali.

In considerazione del forte interesse e significato che assume l'attività produttiva ed occupazionale in questi due settori, hanno aderito alle iniziative programmate le seguenti Regioni: Campania, Emilia-Romagna, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Umbria e Veneto ove sono collocati i relativi distretti industriali.

PROTOCOLLO D'INTESA

TRA

IL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

IL MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI

LA CONFINDUSTRIA

L'ANCI

LE CONFEDERAZIONI SINDACALI CGIL, CISL E UIL

FILTEA CGIL – FEMCA CISL – UILTA UIL

CONSIDERATI I SEGUENTI ATTI E DOCUMENTI:

il Documento di Politica Industriale a sostegno del Made in Italy, con particolare riferimento al settore calzaturiero, siglato da ANCI e da FEMCA-CISL, FILTEA-CGIL e UILTA-UIL in data 23.11.2004, che esprime la volontà di Confindustria e delle Confederazioni sindacali CGIL CISL UIL di sostenere, in collaborazione con i Rappresentanti delle predette Categorie, il rafforzamento del settore calzaturiero con un'opportuna azione formativa integrata;

le dichiarazioni di intenti, allegate al presente protocollo, delle Regioni Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Marche e Puglia interessate a valutare attentamente la realizzazione, a livello territoriale, del piano formativo allegato al presente protocollo, anche con riferimento alle misure multiregionali di sistema promosse a livello nazionale, per il rilancio della competitività del settore calzaturiero;

il Documento di Programmazione Economico Finanziaria per il 2005-2008, con particolare riferimento alle linee guida della politica economica per lo sviluppo e la competitività;

la Legge 17/5/1999, n. 144, con particolare riferimento agli articoli 68 e 69;

le Leggi Delega n. 30 e n. 53/2003 riguardanti rispettivamente l'occupazione e il mercato del lavoro e la riforma del sistema educativo di istruzione e formazione professionale;

le linee guida per la politica scientifica e tecnologica del Governo, approvate dal CIPE il 19 aprile 2002;

gli Accordi sanciti in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003 e 25 novembre 2004, in materia rispettivamente di istruzione e formazione professionale e di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS);

l'Accordo Interconfederale 19/6/2003 per lo sviluppo, l'occupazione e la competitività del sistema economico nazionale, che condivide le priorità in materia di politiche per la ricerca, per la formazione, per le infrastrutture e per il Mezzogiorno;

l'Accordo Interconfederale 2/11/2004 per lo sviluppo del Mezzogiorno;

TENUTO CONTO

- della necessità di affrontare la tensione del settore calzaturiero in termini di perdita di export, di produzione, di posti di lavoro, secondo una logica di tipo strutturale e non solo congiunturale, così come indicato nel Documento di Politica Industriale sopra indicato;

- della specifica competenza delle Regioni in materia di programmazione dell'offerta formativa.

SI CONVIENE che:

1. nel quadro sopra richiamato, si realizzi il Piano Formativo Nazionale Integrato per il settore calzaturiero – secondo l'ipotesi di massima contenuta nell'allegato al presente Protocollo – destinato a sostenere la qualificazione delle risorse umane oggi impegnate contemporaneamente in diversi contesti (dalla qualificazione del prodotto alla commercializzazione, dalla politica di marchio alla delocalizzazione evoluta, dallo sviluppo dei servizi all'avvio di sistemi di integrazione e di alleanza con altre imprese);
2. il Piano di cui al punto 1) contribuisca a far crescere le professionalità legate allo sviluppo dei servizi e non solo della produzione, fornendo così un sostegno alla «catena lunga» del valore attraverso una strategia unitaria di settore, in stretta collaborazione con i territori, che debbono coinvolgere, con opportuni accordi, una molteplicità di partner (aziende, associazioni di categoria e loro emanazioni strumentali sul piano formativo, scuole, centri di formazione professionale regionali, università, organizzazioni sindacali, ecc.), realizzando così vere e proprie «Azioni di Sistema»;
3. le azioni del Piano siano rivolte prevalentemente ad utenti giovani che accedono a percorsi di formazione professionale ai diversi livelli, ma anche ad adulti già occupati attraverso un collegamento con la formazione continua dei lavoratori e i relativi fondi interprofessionali, da realizzare su indicazione delle associazioni territoriali di parte datoriale e di parte sindacale;
4. l'attività di formazione sia completata da una serie di attività che aiutino il coinvolgimento dei diversi partner, il miglioramento della qualità dei processi, l'efficacia della formazione impartita, la diffusione delle esperienze, attraverso la predisposizione di documenti appositi, di analisi, di attività di orientamento, di attività di formazione dei formatori, di sperimentazione di strumenti innovativi di intreccio formazione-lavoro, di diffusione delle informazioni nel campo dell'innovazione;
5. l'attività, stante il suo livello di complessità intrinseco, venga progettata in una logica triennale;
6. il presente Protocollo si configuri come un «documento aperto», con la possibilità di allargare la sua azione ad altri soggetti (ulteriori Regioni in primo luogo, ma non solo) anche dopo la sua sottoscrizione;
7. Il MIUR, il MLPS e le Regioni interessate definiscano, nei tempi più brevi dalla sottoscrizione del presente Protocollo, i programmi delle attività e le relative fonti di finanziamento, nazionali e regionali, in un'ottica di integrazione delle risorse, nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale, anche per quanto riguarda le attività prioritarie da finanziare, tra quelle individuate nell'ambito del presente Protocollo e tra quelle proposte dalle locali Associazioni Industriali e dalle Organizzazioni Sindacali. In fase di prima applicazione del presente Protocollo nell'anno 2005, per l'attuazione dei Poli formativi per l'IFTS previsti dal citato Piano, le Regioni interessate, di intesa con gli Uffici scolastici regionali, faranno riferimento alle risorse già stanziare dal MIUR in relazione all'Accordo sancito in sede di Conferenza unificata 25 novembre 2004;

8. il presente Protocollo abbia durata triennale; la sua attuazione sia oggetto di monitoraggio e valutazione annuale da parte dei suoi sottoscrittori, con possibilità di revisione, integrazione e modifica.

Per il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Il Ministro Letizia Moratti

Per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Il Sottosegretario di Stato Pasquale Viespoli

Per la Confindustria

Il v. Presidente per l'Education Gianfelice Rocca

Per l'Associazione Nazionale Calzaturifici Italiani

Il v. Presidente Vito Artioli

Per la CGIL

Il Segretario confederale per le politiche attive del lavoro Fulvio Fammoni

Per la FILTEA-CGIL

Il Segretario generale Valeria Fedeli

Per la CISL

Il Segretario confederale per le politiche attive del lavoro, le politiche del Mezzogiorno e dello sviluppo del territorio Raffaele Bonanni

Per la FEMCA-CISL

Il Segretario generale aggiunto Sergio Spiller

Per la UIL

Il Segretario confederale per le politiche del lavoro e della formazione Carlo Fabio Canapa

Per la Uilta-UIL

Il Segretario generale Pasquale Rossetti

ALLEGATO

PIANO FORMATIVO NAZIONALE INTEGRATO PER IL SETTORE CALZATURIERO

Strategia

La logica è quella di scegliere territori su cui esiste una concentrazione di molte piccole imprese, in modo da favorire un processo di trasferimento dell'innovazione sia essa tecnologica o gestionale.

Inoltre è importante valorizzare le esperienze, in chiave di strutture, di uomini, di procedure, che spesso le locali associazioni, datoriali e sindacali, hanno sviluppato in questi anni nel campo della formazione.

Gli obiettivi dell'Azione sono quelli di rispondere a fabbisogni formativi che:

- ruotino attorno a due filoni fondamentali: quello dell'innovazione tecnologico-produttiva e quello dell'innovazione gestionale-rapporti con il mercato;
- applichino il più possibile una logica di somministrazione formativa di tipo «verticale», nel senso di interessare per la stessa impresa il dirigente, il quadro, l'operaio (questa possibilità realizzata in concreto aumenta enormemente l'efficacia dell'azione formativa);
- esplorino in via privilegiata le professioni dei servizi (verso altre imprese, verso il cliente finale), in quanto parte della «catena lunga del valore», su cui si tende a lavorare meno come imprese calzaturiere, in favore delle professioni più direttamente produttive;
- applichino sperimentalmente il libretto formativo di cui all'art. 2, comma 1, lett. i) del Decreto Legislativo n. 276/2003, anche al fine di individuare modalità di certificazione delle competenze da parte delle Regioni, in un quadro nazionale di riferimento.

1. ATTIVITÀ DI FORMAZIONE

Si prevede, in primo luogo, la predisposizione di un *pacchetto formativo riguardante con l'innovazione tecnologica*. Esso potrà articolarsi:

- a) nella *predisposizione di seminari brevi per imprenditori e dirigenti sindacali territoriali*, al fine di presentare l'intera iniziativa formativa, di motivarli e di acquisirne il consenso e i suggerimenti;
- b) nella *progettazione e nella sperimentazione di percorsi IFTS*, e delle relative misure di accompagnamento e di sistema presso istituzioni scolastiche e/o sedi formative accreditate dalle Regioni, con la funzione di Poli formativi di settore, allo scopo di fornire competenze a giovani diplomati nei seguenti ambiti: *product management*; processi di industrializzazione dei prodotti; controllo della qualità; tecnologia applicata alla progettazione; nuovi materiali;
- c) nella *progettazione e nella sperimentazione di percorsi di istruzione e formazione professionale presso istituti di istruzione professionale e/o di centri di formazione professionale regionali*, in vista della formazione di modellisti, di esperti di primo livello di tecnologie applicate alla progettazione, di esperti di primo livello nel campo del controllo della qualità, di esperti di primo livello nella conduzione delle macchine per la produzione delle calzature.

In secondo luogo, si dovrà procedere analogamente alla *predisposizione di un pacchetto di innovazione gestionale*, che a sua volta sarà centrato sugli interventi seguenti:

- d) *predisposizione di un seminario breve per imprenditori e dirigenti sindacali territoriali*, al fine di presentare l'intera iniziativa formativa, di motivarli e di acquisirne il consenso e i suggerimenti;
- e) *progettazione e nella sperimentazione di percorsi IFTS*, e delle relative misure di accompagnamento e di sistema presso le sedi di cui al punto b) allo scopo di preparare quadri gestionali «a tre vie»: nel campo della moda/marketing, nel campo del controllo di finanza e gestione, nel campo dell'internazionalizzazione (si è verificato nella discussione con gli imprenditori come sia necessario per-

venire soprattutto a una sorta di figura di «Quadro dei Servizi» che riassume su di sé più competenze, perché questo è più coerente con l'organizzazione del lavoro della piccola impresa calzaturiera);

- f) *progettazione e sperimentazione di attività formative presso gli istituti di istruzione professionale e/o presso i centri di formazione professionale regionali*, dedicati alla formazione linguistica e culturale, con riferimento ai Paesi con cui si ha maggiore relazione nel settore calzaturiero (da quelli di destinazione finale del prodotto a quelli di sublavorazione);
- g) *progettazione e sperimentazione di master a carattere internazionale*, per il settore moda.

2. ATTIVITÀ DI ACCOMPAGNAMENTO

È ben noto che l'attività formativa da sola non basta ad attivare un processo virtuoso, se non è accompagnata da attività che facilitino la conoscenza, l'accettazione, la diffusione delle iniziative.

Pertanto si può ipotizzare la realizzazione di una serie di prodotti da scegliere, su base triennale, nell'ambito dei seguenti:

- a) un *Rapporto Annuale sul settore calzaturiero* che consenta di fotografare la situazione che questo vive non tanto sul piano congiunturale quanto sul piano delle trasformazioni strutturali e di conseguenza sui fabbisogni formativi evoluti delle risorse umane (oltre tutto dovrebbe essere lo strumento che permette di presentarsi alla pubblica opinione annualmente per discutere del settore calzaturiero come una delle forze portanti del Made in Italy);
- b) un *Rapporto sulla formazione implicita nelle imprese calzaturiere* che dovrebbe aiutare le stesse ad individuare, selezionare e formalizzare il *know-how* che viene trasmesso in via informale al loro interno, anche in relazione ai temi posti dalle successioni nelle imprese familiari, (è importante tener presente che solo se si concettualizza questo processo si riesce anche a cavalcare meglio l'opportunità fornita da Fondimpresa e da Fondirigenti);
- c) un *Rapporto sulla domanda di qualificazione per 4-5 figure-chiave* che abbiano a che fare soprattutto con la «catena lunga del valore» e cioè con ambiti aziendali che hanno a che fare più con i servizi che con la produzione, sulla quale è stata data sempre maggiore attenzione che non rispetto ai primi, anche con riferimento all'utilizzo del contratto di apprendistato;
- d) la predisposizione di un *Manuale di Orientamento*, costruito sulla base delle esperienze sin qui maturate a livello nazionale e locale, attraverso un processo di «distillazione» e di valorizzazione del meglio che è stato prodotto; ma anche con la predisposizione di un vero e proprio kit di orientamento da poter distribuire nelle scuole e su cui formare gli insegnanti;
- e) la realizzazione di un *Rapporto sugli atteggiamenti di giovani e famiglie verso il settore calzaturiero*, finalizzato a meglio comprendere i meccanismi in base ai quali la domanda sociale decide l'iscrizione dei figli, ma anche a meglio predisporre un sistema di comunicazione appropriato da parte delle aziende e delle loro Associazioni nei confronti di famiglie e di giovani; il Rapporto potrà essere realizzato in uno o più distretti calzaturieri significativi, nei quali l'orientamento diventa determinante in vista del reperimento di risorse umane qualificate e motivate;

- f) la predisposizione di un *Manuale di Alternanza*, costruito sulla base delle esperienze maturate a livello nazionale e locale nel settore specifico, attraverso un processo di distillazione e di valorizzazione di ciò che di meglio è stato prodotto sino ad oggi; ma anche con la predisposizione di un vero e proprio kit di alternanza da poter mettere a disposizione delle scuole e delle aziende;
- g) la promozione di un *Percorso di Accreditemento* nei confronti delle imprese formative del settore calzaturiero nei territori di riferimento, nell'ambito delle misure di accreditamento definite dalle Regioni (con riferimento alla formazione secondaria: istituti tecnici, IPSIA, ecc.);
- h) la diffusione negli stessi territori dell'esperienza «Simucenter» (Impresa Formativa Simulata);
- i) *Progetto di Mobilità Formativa Sud/Nord*, destinato ad accogliere dal Mezzogiorno giovani in formazione presso gli IFTS, gli IPSIA, i Centri di Formazione Professionale Regionale o altro, al fine di prepararli al lavoro nel campo delle calzature.

Si potrebbe pensare ad una sorta di TRAINING CARD che assicuri il soggiorno, la formazione, l'orientamento e il rimborso delle spese di viaggio periodico. A questo strumento si può affiancare anche una BORSA DI PREINSERIMENTO, se i giovani si fermassero a lavorare nell'area di accoglienza;

- j) *Progettazione ed avvio di un'anagrafe delle Professionalità-chiave*, con la possibilità di un suo utilizzo attivo per la valorizzazione delle professionalità ivi contenute ed avente lo scopo di favorire l'inserimento di lavoratori qualificati, tenendo conto anche della possibile mobilità in uscita di persone, con curricula interessanti, da aziende che chiudono e/o ristrutturano.

Tali soggetti possono essere riutilizzati in altre aziende, magari anche in altre Regioni, con la predisposizione di uno strumento di accompagnamento del tipo MOBILITY CARD (ad esempio un quadro o un operaio qualificato del Veneto potrebbe accettare di andare in Puglia, anche a seguito delle attività intraprese insieme tra calzaturieri appartenenti a questi territori).

Ma si può pensare anche ad un ulteriore strumento, sul piano della formazione, a valere sulle iniziative di formazione continua: potrebbe essere utile infatti ipotizzare dei Pacchetti Formativi brevi per professionalità medie o elevate che cambiano azienda.

- k) *Predisposizione di un Rapporto su Ricerca & Innovazione nel calzaturiero*, mettendo in evidenza i soggetti che vi sono impegnati (centri di eccellenza, CNR, università, centri studi sindacali, centri privati, ecc.) e i relativi Programmi di Attività, inseriti anche in un network avente dimensione europea;
- l) *Predisposizione di un Repertorio dell'Innovazione*, che raggruppi quelle novità che si ritengono utili per il settore e quei soggetti che le perseguono, in Italia e all'estero (sul piano dei nuovi materiali, dei nuovi processi produttivi, dell'incorporazione dei servizi avanzati nei confronti dei clienti, ecc.), con l'attenzione rivolta sia alla tecnologia sia all'innovazione derivante dai servizi;
- m) *Promozione di un Workshop sull'Innovazione*, aperto ai vari operatori e magari itinerante nelle diverse aree interessate al settore calzaturiero;
- n) *Costituzione di un network tra Enti e strutture di ricerca*, per la realizzazione di progetti mirati all'applicazione e alla diffusione di tecnologie innovative di prodotto e di processo, con particolare riferimento all'uso di nuovi materiali, all'automazione e alla prototipazione rapida;

- o) *Predisposizione di un Rapporto sulle relazioni industriali* nel settore, al fine di monitorare e diffondere le buone pratiche esistenti.

Associazione Nazionale Calzaturifici italiani

Il v. presidente Vito Artioli

FILTEA-CGIL

Il Segretario generale Valeria Fedeli

FEMCA-CISL

Il Segretario generale aggiunto Sergio Spiller

UILTA-UIL

Il Segretario generale Pasquale Rossetti

PROTOCOLLO DI INTESA
TRA
IL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
IL MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI
LA CONFINDUSTRIA
FEDERAZIONE IMPRESE TESSILI E MODA ITALIANE
LE CONFEDERAZIONI SINDACALI CGIL, CISL E UIL
FILTEA CGIL – FEMCA CISL – UILTA UIL

CONSIDERATI I SEGUENTI ATTI E DOCUMENTI:

il Documento congiunto di Politica Industriale per il rilancio del settore tessile, abbigliamento e moda, siglato dalle Organizzazioni imprenditoriali di settore e da FEMCA-CISL, FILTEA-CGIL e UILTA-UIL in data 21 ottobre 2004 ed illustrato alla Presidenza del Consiglio in occasione del «Textile day» il 21 febbraio 2005; il Documento di Programmazione Economico Finanziaria per il 2005-2008, con particolare riferimento alle linee guida della politica economica per lo sviluppo e la competitività;

la Legge 17 maggio 1999 n. 144, con particolare riferimento agli articoli 68 e 69; le Leggi Delega n. 30 e n. 53/2003 e i relativi decreti legislativi di attuazione, riguardanti rispettivamente l'occupazione e il mercato del lavoro e la riforma del sistema educativo di istruzione e formazione professionale;

la Legge 14 maggio 2005 n. 80 di conversione del Decreto Legge sul piano di azione per lo sviluppo economico (n. 35/2005), cosiddetto «Decreto competitività»; le linee guida per la politica scientifica e tecnologica del Governo, approvate dal CIPE il 19 aprile 2002;

gli Accordi sanciti in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003 e 25 novembre 2004, in materia rispettivamente di istruzione e formazione professionale e di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS);

l'Accordo Interconfederale 19 giugno 2003 per lo sviluppo, l'occupazione e la competitività del sistema economico nazionale, che condivide le priorità in materia di politiche per la ricerca, per la formazione, per le infrastrutture e per il Mezzogiorno;

l'Accordo Interconfederale 2 novembre 2004 per lo sviluppo del Mezzogiorno;

TENUTO CONTO

- della necessità di affrontare la tensione del settore tessile, abbigliamento e moda in termini di perdita di *export*, di produzione, di posti di lavoro, secondo una logica di tipo strutturale e non solo congiunturale, così come indicato nel Documento di Politica Industriale sopra indicato;
- della specifica competenza delle Regioni in materia di programmazione dell'offerta formativa.

SI CONVIENE che:

1. nel quadro sopra richiamato, si realizzi il Piano Formativo Nazionale Integrato per il settore tessile, abbigliamento e moda – secondo l'ipotesi di massima contenuta nell'allegato al presente Protocollo – destinato a sostenere la qualificazione delle risorse umane oggi impegnate contemporaneamente in diversi contesti (dalla ricerca applicata all'innovazione del prodotto, dalla qualificazione del prodotto alla commercializzazione, dalla politica di marchio alla delocalizzazione evoluta, dallo sviluppo dei servizi all'avvio di sistemi di integrazione e di alleanza con altre imprese);
2. il Piano di cui al punto 1) contribuisca a far crescere le professionalità legate allo sviluppo dei servizi e non solo della produzione, fornendo così un sostegno alla «catena lunga» del valore attraverso una strategia unitaria di settore, in stretta collaborazione con i territori, che debbono coinvolgere, con opportuni accordi, una molteplicità di partner (aziende, associazioni di categoria e loro emanazioni strumentali sul piano formativo, scuole, centri di formazione professionale regionali, università, istituti e centri di ricerca, organizzazioni sindacali, ecc.), realizzando così vere e proprie «Azioni di Sistema»;
3. le azioni del Piano siano rivolte prevalentemente ad utenti giovani che accedono a percorsi di formazione professionale ai diversi livelli e ai percorsi liceali del predetto settore, ma anche ad adulti già occupati attraverso un collegamento con la formazione continua dei lavoratori e i relativi fondi interprofessionali, da realizzare su indicazione delle associazioni di parte datoriale e di parte sindacale;
4. l'attività di formazione sia completata da una serie di attività che aiutino il coinvolgimento dei diversi partner, lo sviluppo della ricerca applicata e dell'innovazione dei processi e dei prodotti, il miglioramento della qualità dei processi, l'efficacia della formazione impartita, la diffusione delle esperienze, attraverso la predisposizione di documenti appositi, di analisi, di attività di orientamento, di attività di formazione dei formatori, di sperimentazione di strumenti innovativi di intreccio formazione-lavoro, di diffusione delle informazioni nel campo dell'innovazione;
5. l'attività, stante il suo livello di complessità intrinseco, venga progettata in una logica triennale;
6. il presente Protocollo si configuri come un «documento aperto», con la possibilità di allargare la sua azione ad altri soggetti (ulteriori Regioni in primo luogo, ma non solo) anche dopo la sua sottoscrizione;
7. Il MIUR, il MLPS e le Regioni interessate definiscano, nei tempi più brevi dalla sottoscrizione del presente Protocollo, i programmi delle attività e le relative fonti di finanziamento, nazionali e regionali, in un'ottica di integrazione delle risorse, ferme restando le rispettive competenze in materia di istruzione e formazione, anche per quanto riguarda le attività prioritarie da finanziare, tra quelle individuate nell'ambito del presente Protocollo e tra quelle proposte dalle locali Associazioni Industriali e dalle Organizzazioni Sindacali. In fase di prima applicazione del presente Protocollo, per l'attuazione dei Poli formativi per l'IFTTS previsti dal citato Piano, le Regioni interessate, di intesa con gli Uffici scolastici regionali, faranno riferimento alle risorse già stanziare dal MIUR al riguardo.

8. il presente Protocollo abbia durata triennale; la sua attuazione sia oggetto di monitoraggio e valutazione annuale da parte dei suoi sottoscrittori, con possibilità di revisione, integrazione e modifica.

8 marzo 2006

Per il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Il Ministro Letizia Moratti

Per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Il Sottosegretario di Stato Pasquale Viespoli

Per la Confindustria

Il v. Presidente per l'Education Gianfelice Rocca

Per Federazione Imprese Tessili e Moda Italiane

Il Presidente Paolo Zegna

Per la CGIL

Il Segretario confederale per le politiche attive del lavoro Fulvio Fammoni

Per la FILTEA-CGIL

Il Segretario generale Valeria Fedeli

Per la CISL

Il Segretario confederale per le politiche attive del lavoro, le politiche del Mezzogiorno e dello sviluppo del territorio Raffaele Bonanni

Per la FEMCA-CISL

Il Segretario generale aggiunto Sergio Spiller

Per la UIL

Il Segretario confederale per le politiche del lavoro e della formazione Carlo Fabio Canapa

Per la UILTA-UIL

Il Segretario generale Pasquale Rossetti

ALLEGATO

PIANO FORMATIVO NAZIONALE INTEGRATO PER IL SETTORE TESSILE
ABBIGLIAMENTO MODA

Strategia

La logica è quella di promuovere territori caratterizzati da imprese, anche di piccole dimensioni, in modo da favorire un processo di trasferimento dell'innovazione sia tecnologica, sia gestionale.

Inoltre è importante valorizzare le diverse tipologie di esperienze, che si caratterizzano anche come buone prassi, che le associazioni datoriali e sindacali hanno sviluppato in questi anni nel campo della formazione.

Gli obiettivi dell'Azione sono quelli di rispondere a fabbisogni formativi che:

- ruotino attorno a due filoni fondamentali della filiera tessile abbigliamento moda: quello dell'innovazione sui materiali tessili, dell'innovazione progettuale e tecnologico-produttiva e quello dell'innovazione gestionale e dei rapporti con il mercato-distribuzione;
- applichino il più possibile una logica di somministrazione formativa di tipo «verticale», interessando per la stessa impresa il dirigente, il quadro, l'impiegato e l'operaio;
- esplorino in via privilegiata le nuove professioni del settore e quelle della distribuzione e dei servizi, sia verso le imprese, sia verso il cliente finale;
- applichino il libretto formativo di cui all'art. 2, comma 1, lett. i) del Decreto Legislativo n. 276/2003, anche al fine di individuare modalità di certificazione delle competenze da parte delle Regioni, in un quadro nazionale di riferimento.

1. Attività di formazione

Si prevede, in primo luogo, la promozione di un'offerta formativa con particolare riferimento all'innovazione tecnologica e ai risultati della ricerca applicata. Questa potrà articolarsi:

- a) *nella predisposizione di seminari informativi per imprenditori/manager e dirigenti sindacali territoriali*, al fine di presentare l'intera iniziativa formativa, di motivarli e di ricercarne la condivisione e i suggerimenti;
- b) *nella progettazione e nella sperimentazione di percorsi IFTS*, e delle relative misure di accompagnamento e di sistema presso istituzioni scolastiche e/o sedi formative accreditate dalle Regioni, con la funzione di Poli formativi di settore, allo scopo di fornire competenze a giovani diplomati nei seguenti ambiti: metodologie per la progettazione creativa; nuovi materiali e impieghi; processi e nuove tecnologie di industrializzazione e sviluppo dei prodotti; controllo e gestione della qualità; product management;
- c) *nella progettazione e nella sperimentazione di percorsi liceali del predetto settore*;
- d) *nella progettazione e nella sperimentazione di percorsi di istruzione e formazione professionale presso istituti di istruzione professionale e/o di centri di formazione professionale Regionali*, per i percorsi triennali per operatori e per i percorsi quadriennali per tecnici nei seguenti ambiti: produzione tessile, maglieria e calzetteria, nobilitazione tessile, confezione, arredo;
- e) *nella progettazione e nella sperimentazione di master a vocazione intersettoriale e/o internazionale*, per il settore tessile abbigliamento moda.

In secondo luogo, si dovrà procedere analogamente alla predisposizione di un pacchetto di innovazione gestionale, che a sua volta sarà centrato sugli interventi seguenti:

- f) *predisposizione di un seminario informativo per imprenditori/manager e dirigenti sindacali territoriali*, al fine di presentare l'intera iniziativa formativa, di motivarli e di ricercarne la condivisione e i suggerimenti;
- g) *progettazione e sperimentazione di percorsi IFTS*, e delle relative misure di accompagnamento e di sistema presso le sedi di cui al punto b) allo scopo di fornire ai giovani diplomati competenze nei seguenti ambiti: prodotto moda/marketing/distribuzione, controllo di finanza e gestione, internazionalizzazione;

- h) *progettazione e sperimentazione di attività formative integrative nei percorsi liceali del predetto settore in ambito: ideativo-creativo, tecnologico produttivo, prodotto marketing della moda;*
- i) *progettazione e sperimentazione di attività formative presso gli istituti di istruzione professionale e/o presso i centri di formazione professionale regionali, dedicati alla formazione linguistica e culturale, con riferimento ai Paesi con cui si ha maggiore relazione nel settore tessile abbigliamento moda (da quelli di destinazione finale del prodotto a quelli di sublaborazione);*
- j) *progettazione e sperimentazione di master a vocazione internazionale, per il settore tessile abbigliamento moda.*

2. Attività di accompagnamento

L'attività formativa da sola non basta ad attivare un processo virtuoso, se non è accompagnata da attività che facilitino la conoscenza, l'accettazione, la diffusione delle iniziative.

Pertanto, tenuto conto e in raccordo con le attività dell'Osservatorio nazionale del tessile abbigliamento moda e dell'Organismo bilaterale nazionale di categoria, si può ipotizzare la realizzazione di una serie di peculiari iniziative da scegliere tra:

- a) un *Rapporto periodico sul settore tessile abbigliamento moda* che consenta di fotografare la situazione che questo vive non tanto sul piano congiunturale quanto sul piano delle trasformazioni strutturali e di conseguenza sui fabbisogni formativi evoluti delle risorse umane;
- b) un *Rapporto sulla formazione implicita nelle imprese tessile abbigliamento moda* che dovrebbe aiutare le stesse ad individuare, selezionare e formalizzare il *know how* che viene trasmesso in via informale al loro interno;
- c) un *Rapporto sulla domanda di qualificazione per alcune figure-chiave* trasversali ritenute strategiche per rafforzare la competitività delle imprese;
- d) la predisposizione di un *Manuale di Orientamento*, costruito sulla base delle esperienze significative maturate a livello nazionale e locale, funzionale alla predisposizione di un vero e proprio kit di orientamento da poter distribuire nelle scuole e su cui formare gli insegnanti;
- e) la realizzazione di un *Rapporto sugli atteggiamenti di giovani e famiglie verso il settore tessile abbigliamento moda*, finalizzato a meglio comprendere i meccanismi in base ai quali la domanda sociale decide l'iscrizione dei figli, ma anche a meglio predisporre un sistema di comunicazione appropriato da parte delle aziende e delle loro Associazioni nei confronti di famiglie e di giovani; il Rapporto potrà essere realizzato in uno o più distretti tessile abbigliamento moda significativi, nei quali l'orientamento divenga determinante in vista del reperimento di risorse umane qualificate e motivate;
- f) la predisposizione di un *Manuale di Alternanza*, costruito sulla base delle esperienze maturate a livello nazionale e locale nel settore specifico, attraverso un processo di valorizzazione di ciò che di meglio è stato prodotto sino ad oggi, anche con la predisposizione di un vero e proprio kit di alternanza da poter mettere a disposizione delle scuole e delle aziende;
- g) la diffusione negli stessi territori dell'esperienza «Simucenter» (Impresa Formativa Simulata);

- h) *Progetto di Mobilità Formativa Sud/Nord*, destinato ad accogliere dal Mezzogiorno giovani in formazione presso gli IFTS, gli ITIS, gli IPSIA, i Centri di Formazione Professionale Regionale o altro, al fine di prepararli al lavoro nel campo del tessile abbigliamento moda.

Si potrebbe pensare ad una sorta di TRAINING CARD che assicuri il soggiorno, la formazione, l'orientamento e il rimborso delle spese di viaggio periodico. A questo strumento si può affiancare anche una BORSA DI PREINSE-RIMENTO, se i giovani si fermassero a lavorare nell'area di accoglienza;

- i) *Progettazione ed avvio di un'anagrafe delle Professionalità-chiave*, con la possibilità di un suo utilizzo attivo per la valorizzazione delle professionalità ivi contenute ed avente lo scopo di favorire l'inserimento di lavoratori qualificati, tenendo conto anche della possibile mobilità in uscita di persone, con curricula interessanti, da aziende che cessano l'attività e/o ristrutturano.

Tali soggetti possono essere riutilizzati in altre aziende, magari anche in altre Regioni, con la predisposizione di uno strumento di accompagnamento del tipo MOBILITY CARD (ad esempio un quadro o un operaio qualificato di una regione potrebbe accettare di andare in altra regione, anche a seguito delle attività intraprese insieme tra imprenditori del settore appartenenti a questi territori).

Ma si può pensare anche ad un ulteriore strumento, sul piano della formazione, a valere sulle iniziative di formazione continua: potrebbe essere utile infatti ipotizzare Pacchetti Formativi brevi per professionalità medie o elevate che cambiano azienda.

- j) *Predisposizione di un Rapporto su Ricerca & Innovazione nel tessile abbigliamento moda*, mettendo in evidenza i soggetti che vi sono impegnati (centri di eccellenza, CNR, università, centri studi sindacali, centri privati, ecc.) e i relativi Programmi di Attività, inseriti anche in un network avente dimensione europea;
- k) *Predisposizione di un Repertorio dell'Innovazione*, che raggruppi quelle novità che si ritengono utili per il settore e quei soggetti che le perseguono, in Italia e all'estero (sul piano dei nuovi materiali, dei nuovi processi produttivi, dell'incorporazione dei servizi avanzati nei confronti dei clienti, ecc.), con l'attenzione rivolta sia alla tecnologia sia all'innovazione derivante dai servizi;
- l) *Promozione di un workshop sull'Innovazione*, aperto ai vari operatori e magari itinerante nelle diverse aree interessate al settore tessile abbigliamento moda;
- m) *Costituzione di un network tra enti e strutture di ricerca*, per la realizzazione di progetti mirati all'applicazione e alla diffusione di tecnologie innovative di prodotto e di processo, con particolare riferimento all'uso di nuovi materiali, all'automazione e alla prototipazione rapida;
- n) *Predisposizione di un Rapporto sulle relazioni industriali nel settore*, al fine di monitorare e diffondere le buone pratiche esistenti.

Federazione Imprese Tessili e Moda Italiane *Il Presidente* Paolo Zegna
FILTEA-CGIL *Il Segretario generale* Valeria Fedeli
FEMCA-CISL *Il Segretario generale aggiunto* Sergio Spiller
UILTA-UIL *Il Segretario generale* Pasquale Rossetti

Le norme più recenti

Un primo passo verso una riorganizzazione complessiva del sistema di istruzione è stato fatto con le misure sulla scuola introdotte nella Legge 27 dicembre 2006, n. 296 «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge Finanziaria 2007)»¹.

La successiva Legge 2 aprile 2007, n. 40², con la quale il Parlamento ha approvato con modifiche il Decreto Legge sulle liberalizzazioni, contiene ulteriori importanti disposizioni per la ridefinizione dell'ordinamento della scuola secondaria superiore.

In questa sezione del volume si richiamano, in particolare, gli articoli e i commi che contribuiscono maggiormente a delineare il nuovo quadro in cui si proietta il rilancio dell'istruzione tecnica e professionale.

1. LEGGE 27 DICEMBRE 2006, N. 296

Art. 1

MIGLIORAMENTO
ISTRUZIONE
PROFESSIONALE

605 Per meglio qualificare il ruolo e l'attività dell'amministrazione scolastica attraverso misure e investimenti, anche di carattere strutturale, che consentano il razionale utilizzo della spesa e diano maggiore efficacia ed efficienza al sistema dell'istruzione, con uno o più decreti del Ministro della Pubblica Istruzione sono adottati interventi concernenti:

[...]

f) il miglioramento dell'efficienza ed efficacia degli attuali ordinamenti dell'istruzione professionale anche attraverso la riduzione, a decorrere dall'anno scolastico 2007/2008, dei carichi orari settimanali delle lezioni, secondo criteri di maggiore flessibilità, di più elevata professionalizzazione e di funzionale collegamento con il territorio.

1. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 299 del 27 dicembre 2006 - Supplemento ordinario n. 244.
2. «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»; pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2007 - Supplemento ordinario n. 91.

[...]

- 622** L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni. Resta fermo il regime di gratuità ai sensi degli articoli 28, comma 1, e 30, comma 2, secondo periodo, del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito regolamento adottato dal Ministro della Pubblica Istruzione ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della Legge 23 agosto 1988, n. 400. Nel rispetto degli obiettivi di apprendimento generali e specifici previsti dai predetti curricula, possono essere concordati tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le singole regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le strutture formative che concorrono alla realizzazione dei predetti percorsi e progetti devono essere inserite in un apposito elenco predisposto con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione. Il predetto decreto è redatto sulla base di criteri predefiniti con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano. Sono fatte salve le competenze delle Regioni a statuto speciale e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione, nonché alla Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. L'innalzamento dell'obbligo di istruzione decorre dall'anno scolastico 2007/ 2008.

INNALZAMENTO
ISTRUZIONE
SCOLASTICA
OBBLIGATORIA

[...]

- 624** Fino alla messa a regime di quanto previsto dal comma 622, proseguono i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 28 del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. Restano, pertanto, confermati i finanziamenti destinati dalla normativa vigente alla realizzazione dei predetti percorsi. Dette risorse per una quota non superiore al 3 per cento sono destinate alle misure nazionali di sistema ivi compreso il monitoraggio e la valutazione. Le strutture che realizzano tali percorsi sono accreditate dalle regioni sulla base dei criteri generali definiti con decreto adottato dal Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale, previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

PROSECUZIONE
PERCORSI
SPERIMENTALI DI
ISTRUZIONE
E FORMAZIONE
PROFESSIONALE

[...]

- RISORSE PER
AMPLIAMENTO
OFFERTA FORMATIVA
- 627** Al fine di favorire ampliamenti dell'offerta formativa e una piena fruizione degli ambienti e delle attrezzature scolastiche, anche in orario diverso da quello delle lezioni, in favore degli alunni, dei loro genitori e, più in generale, della popolazione giovanile e degli adulti, il Ministro della Pubblica Istruzione definisce, secondo quanto previsto dall'articolo 9 del regolamento di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, criteri e parametri sulla base dei quali sono attribuite le relative risorse alle istituzioni scolastiche.
- GRATUITÀ PARZIALE
LIBRI DI TESTI
- 628** La gratuità parziale dei libri di testo di cui all'articolo 27, comma 1, della Legge 23 dicembre 1998, n. 448, è estesa agli studenti del primo e del secondo anno dell'istruzione secondaria superiore. Il disposto del comma 3 del medesimo articolo 27 si applica anche per il primo e per il secondo anno dell'istruzione secondaria superiore e si applica, altresì, limitatamente all'individuazione dei criteri per la determinazione del prezzo massimo complessivo della dotazione libraria, agli anni successivi al secondo. Le istituzioni scolastiche, le reti di scuole e le associazioni dei genitori sono autorizzate al noleggio di libri scolastici agli studenti e ai loro genitori.
- ASSEGNAZIONE LIBRI
DI TESTO IN
COMODATO
- 629** Le Amministrazioni interessate possono, a fronte di particolari esigenze, disporre che il beneficio previsto dall'articolo 27, comma 1, della citata Legge n. 448 del 1998 sia utilizzato per l'assegnazione, anche in comodato, dei libri di testo agli alunni, in possesso dei requisiti richiesti che adempiono l'obbligo scolastico.
- [...]
- ISTRUZIONE TECNICA
SUPERIORE (IFTS)
- 631** A decorrere dall'anno 2007, il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), di cui all'articolo 69 della Legge 17 maggio 1999, n. 144, è riorganizzato nel quadro del potenziamento dell'alta formazione professionale e delle misure per valorizzare la filiera tecnico-scientifica, secondo le linee guida adottate con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione formulata di concerto con il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale e con il Ministro dello Sviluppo Economico, previa intesa in sede di Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281, ai sensi del medesimo decreto legislativo.
- RIORGANIZZAZIONE
CENTRI PROVINCIALI
ISTRUZIONE DEGLI
ADULTI
- 632** Ferme restando le competenze delle Regioni e degli Enti locali in materia, in relazione agli obiettivi fissati dall'Unione Europea, allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati «Centri provinciali per l'istruzione degli adulti». Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, da determinare in sede di contrattazione collettiva nazionale, nei limiti del numero

delle autonomie scolastiche istituite in ciascuna regione e delle attuali disponibilità complessive di organico. Alla riorganizzazione di cui al presente comma, si provvede con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281, ai sensi del medesimo Decreto Legislativo.

- 633** Per gli anni 2007, 2008 e 2009, è autorizzata la spesa di 30 milioni di euro, da iscriverne nello stato di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione, con lo scopo di dotare le scuole di ogni ordine e grado delle innovazioni tecnologiche necessarie al migliore supporto delle attività didattiche.

FINANZIAMENTI
INNOVAZIONE
TECNOLOGICA

[...]

- 875** Al fine di assicurare una più efficace utilizzazione delle risorse finanziarie destinate all'attuazione degli interventi di cui al comma 285, è istituito, nello stato di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione, il Fondo per l'istruzione e formazione tecnica superiore. Al Fondo confluiscono le risorse annualmente stanziare a valere sull'autorizzazione di spesa di cui al comma 288, sul fondo iscritto nella Legge 18 dicembre 1997, n. 440, nonché le risorse assegnate dal CIPE, per quanto riguarda le aree sottoutilizzate, per progetti finalizzati alla realizzazione dell'istruzione e formazione tecnica superiore, con l'obiettivo di migliorare l'occupabilità dei giovani che hanno concluso il secondo ciclo di istruzione e formazione.

ISTITUZIONE FONDO
ISTRUZIONE E
FORMAZIONE
TECNICA SUPERIORE
(IFTS)

2. LEGGE 2 APRILE 2007, N. 40

Art. 13

(Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica)

[...]

1. Fanno parte del sistema dell'istruzione secondaria superiore di cui al Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui all'articolo 191, comma 2, del testo unico di cui al Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore. Nell'articolo 2 del Decreto Legislativo n. 226 del 2005, al primo periodo del comma 6 sono soppresses le parole: «economico» e «tecnologico», e il comma 8 è sostituito dal seguente: «8. I percorsi del liceo artistico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi». Nel medesimo Decreto Legislativo n. 226 del 2005 sono abrogati il comma 7 dell'articolo 2 e gli articoli 6 e 10.

ISTITUTI TECNICI E
PROFESSIONALI NEL
SISTEMA DI
ISTRUZIONE
SECONDARIA

SOPPRESSI LICEI
ECONOMICI E
TECNOLOGICI, (MAI
ATTUATI)

ARTICOLAZIONE LICEO
ARTISTICO IN INDIRIZZI

1-bis. Gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui al comma 1 sono riordinati e potenziati come istituti tecnici e professionali, appartenenti al sistema dell'istruzione secondaria superiore, finalizzati istituzionalmente al conseguimento del diploma di cui al medesimo comma 1; gli istituti di istruzione secondaria superiore, ai fini di quanto previsto dall'articolo 3 del regolamento di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, attivano ogni opportuno collegamento con il mondo del lavoro e dell'impresa, ivi compresi il volontariato e il

ISTITUTI TECNICI E
PROFESSIONALI
FINALIZZATI AL
CONSEGUIMENTO DEL
DIPLOMA DI
ISTRUZIONE
SECONDARIA
SUPERIORE

RAFFORZATI
COLLEGAMENTI STABILI
CON MONDO DEL
LAVORO,
VOLONTARIATO E
PRIVATO SOCIALE,
UNIVERSITÀ, RICERCA
E ENTI LOCALI

privato sociale, con la formazione professionale, con l'università e la ricerca e con gli Enti locali.

RIDUZIONE NUMERO
INDIRIZZI DI STUDIO

1-ter. Nel quadro del riordino e del potenziamento di cui al comma 1-bis, con uno o più regolamenti adottati con Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della Legge 23 agosto 1988, n. 400, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari da rendere entro il termine di trenta giorni dalla data di trasmissione dei relativi schemi, decorso il quale i regolamenti possono comunque essere adottati, sono previsti: la riduzione del numero degli attuali indirizzi e il loro ammodernamento nell'ambito di ampi settori tecnico-professionali, articolati in un'area di istruzione generale, comune a tutti i percorsi, e in aree di indirizzo; la scansione temporale dei percorsi e i relativi risultati di apprendimento; la previsione di un monte ore annuale delle lezioni sostenibile per gli allievi nei limiti del monte ore complessivo annuale già previsto per i licei economico e tecnologico dal Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e del monte ore complessivo annuale da definire ai sensi dell'articolo 1, comma 605, lettera f), della Legge 27 dicembre 2006, n. 296; la conseguente riorganizzazione delle discipline di insegnamento al fine di potenziare le attività laboratoriali, di stage e di tirocini; l'orientamento agli studi universitari e al sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

MONTE ORE ANNUALE
SOSTENIBILE DAGLI
ALLIEVI

1-quater. I regolamenti di cui al comma 1-ter sono adottati entro il 31 luglio 2008. Conseguentemente, all'articolo 27, comma 4, primo periodo, del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, le parole: «a decorrere dall'anno scolastico e formativo 2008-2009» sono sostituite dalle seguenti: «a decorrere dall'anno scolastico e formativo 2009-2010».

POTENZIAMENTO
LABORATORI,
TIROCINI E STAGE

ORIENTAMENTO ALLE
SCELTE UNIVERSITARIE
E AL SISTEMA
ISTRUZIONE TECNICA
SUPERIORE

1-quinquies. Sono adottate apposite linee guida, predisposte dal Ministro della Pubblica Istruzione e d'intesa, ai sensi dell'articolo 3 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281, con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del medesimo Decreto Legislativo, al fine di realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle regioni compresi in un apposito repertorio nazionale.

RACCORDO TRA
ISTRUZIONE TECNICO-
PROFESSIONALE E
ISTRUZIONE E
FORMAZIONE
PROFESSIONALE DI
COMPETENZA DELLE
REGIONI

1-sexies. All'attuazione dei commi da 1-bis a 1-quinquies si provvede nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

ISTITUZIONE DI POLI
TECNICO-
PROFESSIONALI
ALMENO UNO PER
PROVINCIA

2. Fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e nel rispetto delle competenze degli Enti locali e delle Regioni, possono essere costituiti, in ambito provinciale o sub-provinciale, «Poli tecnico-professionali» tra gli istituti tecnici e gli istituti professionali, le strutture della formazione professionale accreditate ai sensi dell'articolo 1, comma 624, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, e le strutture che operano nell'ambito del sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore denominate «istituti tecnici superiori» nel quadro della riorganizzazione di cui all'articolo 1, comma 631, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296. I «Poli» sono costituiti sulla base della programmazione dell'offerta formativa, comprensiva della formazione tecnica superiore, delle regioni, che concorrono alla loro realizzazione in relazione alla partecipazione delle strutture formative di competenza regionale. I «Poli», di natura consortile, sono costituiti secondo le modalità previste dall'articolo 7, comma 10, del regolamento di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, con il fine di promuovere in modo stabile

NATURA CONSORTILE
DEI POLI

e organico la diffusione della cultura scientifica e tecnica e di sostenere le misure per la crescita sociale, economica e produttiva del Paese. Essi sono dotati di propri organi da definire nelle relative convenzioni. All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica. Sono fatte salve le competenze delle Regioni a statuto speciale e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai loro statuti e alle relative norme di attuazione.

3. Al testo unico delle imposte sui redditi di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 22 dicembre 1986, n. 917, e successive modificazioni, sono apportate le seguenti modificazioni:

a) all'articolo 15, comma 1, dopo la lettera i-septies) è aggiunta la seguente: «i-octies) le erogazioni liberali a favore degli istituti scolastici di ogni ordine e grado, statali e paritari senza scopo di lucro appartenenti al sistema nazionale di istruzione di cui alla Legge 10 marzo 2000, n. 62, e successive modificazioni, finalizzate all'innovazione tecnologica, all'edilizia scolastica e all'ampliamento dell'offerta formativa; la detrazione spetta a condizione che il versamento di tali erogazioni sia eseguito tramite banca o ufficio postale ovvero mediante gli altri sistemi di pagamento previsti dall'articolo 23 del Decreto Legislativo 9 luglio 1997, n. 241»;

b) all'articolo 100, comma 2, dopo la lettera o) è aggiunta la seguente: «o-bis) le erogazioni liberali a favore degli istituti scolastici di ogni ordine e grado, statali e paritari senza scopo di lucro appartenenti al sistema nazionale di istruzione di cui alla legge 10 marzo 2000, n. 62, e successive modificazioni, finalizzate all'innovazione tecnologica, all'edilizia scolastica e all'ampliamento dell'offerta formativa, nel limite del 2 per cento del reddito d'impresa dichiarato e comunque nella misura massima di 70.000 euro annui; la deduzione spetta a condizione che il versamento di tali erogazioni sia eseguito tramite banca o ufficio postale ovvero mediante gli altri sistemi di pagamento previsti dall'articolo 23 del decreto legislativo 9 luglio 1997, n. 241.»;

c) all'articolo 147, comma 1, le parole: «e i-quater)» sono sostituite dalle seguenti: «i-quater) e i-octies)».

4. All'onere derivante dal comma 3, valutato in 54 milioni di euro per l'anno 2008 e in 31 milioni di euro a decorrere dall'anno 2009, si provvede:

a) per l'anno 2008, mediante utilizzo delle disponibilità esistenti sulle contabilità speciali di cui all'articolo 5-ter del Decreto Legge 28 dicembre 2001, n. 452, convertito, con modificazioni, dalla Legge 27 febbraio 2002, n. 16, che a tale fine sono vincolate per essere versate all'entrata del bilancio dello Stato nel predetto anno. Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, da emanare entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore del presente decreto, sono stabiliti i criteri e le modalità per la determinazione delle somme da vincolare su ciascuna delle predette contabilità speciali ai fini del relativo versamento;

b) a decorrere dal 2009 mediante corrispondente riduzione dell'autorizzazione di spesa di cui all'articolo 1, comma 634, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296.

5. Il Ministro dell'Economia e delle Finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

6. Il Ministro dell'Economia e delle Finanze provvede al monitoraggio degli oneri di cui al comma 3, anche ai fini dell'adozione dei provvedimenti correttivi di cui

EROGAZIONI LIBERALI
A FAVORE DELLE
SCUOLE PUBBLICHE

DETRAZIONI FISCALI

all'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni. Gli eventuali decreti emanati ai sensi dell'articolo 7, secondo comma, n. 2, della Legge 5 agosto 1978, n. 468, prima della data di entrata in vigore dei provvedimenti o delle misure di cui al presente comma, sono tempestivamente trasmessi alle Camere, corredati da apposite relazioni illustrative.

6-bis. Il Ministro della Pubblica Istruzione riferisce, dopo due anni di applicazione, alle competenti Commissioni parlamentari sull'andamento delle erogazioni liberali di cui al comma 3.

7. I soggetti che hanno effettuato le donazioni di cui al comma 3 non possono far parte del consiglio di istituto e della giunta esecutiva delle istituzioni scolastiche. Sono esclusi dal divieto coloro che hanno effettuato una donazione per un valore non superiore a 2.000 euro in ciascun anno scolastico. I dati concernenti le erogazioni liberali di cui al comma 3, e in particolare quelli concernenti la persona fisica o giuridica che le ha effettuate, sono dati personali agli effetti del codice in materia di protezione dei dati personali, di cui al Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 196.

8. Le disposizioni di cui al comma 3 hanno effetto a decorrere dal periodo di imposta in corso dal 1° gennaio 2007.

8-bis. Al Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, sono apportate le seguenti modificazioni:

a) al comma 1, dell'articolo 1 dopo le parole: «costituito dal sistema» sono aggiunte le seguenti: «dell'istruzione secondaria superiore» e conseguentemente le parole: «dei licei» sono soppresse; al medesimo comma, le parole: «Esso è il secondo grado in cui» sono sostituite dalle seguenti: «Assolto l'obbligo di istruzione di cui all'articolo 1, comma 622 della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, nel secondo ciclo»;

b) all'articolo 2, comma 3, i riferimenti agli allegati C/3 e C/8 sono soppresi;

c) all'articolo 3, comma 2, ultimo periodo, sono soppresi i riferimenti agli articoli 6 e 10;

d) all'allegato B le parole da: «Liceo economico» fino a: «i fenomeni economici e sociali» e da: «Liceo tecnologico» fino alla fine sono soppresse.

8-ter. Dalle abrogazioni previste dall'articolo 31, comma 2, del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, sono escluse le disposizioni del testo unico di cui al Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, che fanno riferimento agli istituti tecnici e professionali.