

**La formazione nei
principali paesi dell'Unione
europea: un'indagine
comparativa con i principali
paesi del mondo**

Roberta D'Ottavi

Working Papers



N°6/2015



LA FORMAZIONE NEI PRINCIPALI PAESI DELL'UNIONE EUROPEA: UN'INDAGINE COMPARATIVA CON I PRINCIPALI PAESI DEL MONDO

Roberta D'Ottavi



CENTRO ALTIERO SPINELLI Working Papers

N°6 - 2014

Via G. Chiabrera 199

00149 Roma

Tel. +39.06.5733.5212

Fax: +39.60.5733.5366

www.centrospinelli.eu

centrospinelli@uniroma3.it

**La formazione nei principali paesi dell'Unione europea:
un'indagine comparativa con i principali paesi del mondo**

Introduzione

PARTE PRIMA: LA FORMAZIONE NELL'UNIONE EUROPEA

Cap. 1: Il tema della formazione nell'Europa del 2015

- 1.1 Sull'istruzione superiore e la formazione
- 1.2 Sulla formazione professionale
- 1.3 Uno sguardo all'istruzione superiore nell'Unione europea

1.3.1 Europa 2020

- 1.4 La modernizzazione del sistema universitario europeo

Cap. 2: La formazione come processo aperto e le sue attese per il periodo 2013/2020

- 2.1 L'apprendimento permanente

2.1.1 Apprendimento permanente per le persone con disabilità intellettuali

- 2.3 Il processo di Bologna

- 2.4 Implementazione del processo di Bologna

2.4.1 il programma Jean Monnet

- 2.5 Erasmus +

- 2.6 Gli indicatori della strategia Europa 2020

- 2.7 Il supporto tecnico all'attuazione degli obiettivi europei

- 2.8 Il sostegno all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore europea

- 2.9 Collaborazione a livello dell'UE: il quadro di valutazione della mobilità

- 2.10 Uno sguardo all'evoluzione del mondo del lavoro, tra skill, qualificazioni e occupazioni

- 2.11 Le prospettive per le fasce del mercato del lavoro

- 2.12 I giovani italiani ed europei

2.12.1 I lavori verdi

2.12.2 Tipicità del caso italiano

- 2.13 Strategie europee per l'incontro tra domanda e offerta

Cap. 3: Criteri di riferimento in materia di istruzione e formazione nella loro evoluzione

3.1 Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione - ET 2020

3.2 Cicli di lavoro

3.3 Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente

Cap. 4: Caratteristiche strutturali dell'offerta di formazione professionale, in Italia e nella UE

4.1 Formazione tecnica superiore e degli adulti in Italia

4.2 Mobilità nella formazione professionale

4.2.1 I NEET

4.3 Il sistema europeo delle qualificazioni (EQF)

4.4 Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

4.4.1 La trasparenza

4.5 La Raccomandazione sulla qualità dell'Istruzione e formazione professionale

4.6 La Raccomandazione per l'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale

4.7 Il modello europeo della qualità

4.8 L'attuazione dei quadri nazionali delle qualifiche EQF: le problematiche

4.8.1 I QNQ e gli utenti finali

4.8.2 Consapevolezza diffusa tra gli studenti

4.8.3 I QNQ e la convalida

4.8.4 Il QNQ e il mercato del lavoro

4.8.5 I risultati d'apprendimento raggiunti

4.9 Il quadro europeo delle qualifiche e i progressi realizzati ad oggi

4.10 La dimensione globale dei quadri delle qualifiche

Cap. 5: I riconoscimenti ECVET

5.1 La convalida e la certificazione dell'apprendimento pregresso

5.2 Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)

5.3 Il valore del tirocinio

5.3.1 Le world skill competition

Cap. 6: La learning organization, la società europea e l'invecchiamento

6.1 La tendenza, soprattutto nel nord Europa verso le learning organization

6.2 Invecchiamento della popolazione

6.3 Il progetto HEAR ME

6.4 Il *mentoring*

PARTE SECONDA: LA FORMAZIONE NEI PRINCIPALI PAESI DEL MONDO

Cap. 1: Stati Uniti

1.1 Percorsi superiori non universitari integrati: Vocational e Technical Education

1.2 Offerta formativa disponibile per rispondere alla richiesta di Knowledge Worker

1.2.1 criteri nella definizione dei curricula degli Knowledge Worker

1.3 I passaggi legislativi in favore della formazione professionale

1.4 Orientamento

1.5 L'accREDITAMENTO della formazione post-secondaria

1.6 Uno sguardo all'istruzione

1.7 Le istituzioni responsabili delle strategie generali per la formazione professionale avanzata

1.8 Le istituzioni locali che offrono corsi di formazione tecnico- professionale

1.9 L'accREDITAMENTO della formazione post-secondaria e il ruolo federale nell'accREDITAMENTO: Performance standards and measures

1.9.1 Implementazione del sistema di certificazione

1.10 L'evoluzione della domanda di lavoro negli Stati Uniti

1.11 I trend economici

1.12 Modalità di aggiornamento e adattamento del sistema formativo per offrire nuovi profili professionali di Knowledge Worker

1.13 La definizione delle figure professionali in base a competenze e conoscenze

1.14 Il rilievo dell'integrazione tra lavoro e formazione

1.15 Lo School-to-Work Act , 1994

Cap. 2: Argentina e Brasile

2.1 Argentina

2.2 Brasile

Cap. 3: Cina, Confederazione russa, Giappone e India

3.1 Cina

3.1.1 La formazione professionale scolastica

3.1.2 Le competenze professionali

3.2 La Confederazione russa

3.3 Giappone

3.4 India

3.4.1 gli sviluppi recenti nel settore dell'istruzione superiore

3.4.2 Formazione professionale

3.4.3 Schema di formazione all'apprendistato

3.4.4 Le politiche per la formazione

3.4.5 Il Consiglio Pan-indiano per l'Istruzione Tecnica

3.4.6 il quadro del curriculum nazionale

3.4.7 L'istruzione tecnica a livello pre-accademico

3.4.8 La modalità sandwich

3.4.9 La formazione moderna nel settore dell'economia

3.4.10 Il settore informatico

Conclusioni

1. Sull'istruzione superiore

1.2 Sulla formazione professionale

Le principali fonti

Introduzione

Formazione è parola dal significato complesso. Nel nuovo millennio, ha acquisito quello di rappresentare una categoria guida del XXI secolo, sulla quale è divenuto progressivamente e necessariamente forte l'investimento da parte di molti saperi, ma anche dell'immaginario collettivo, sociale, economico e individuale. La formazione rappresenta un tema del tempo presente, come pure un principio di speranza per un futuro ipotizzabile e realizzabile. Dalle scienze umane all'economia, dalla politica all'ingegneria, essa è oramai individuata come un punto di riferimento, accanto ad altre categorie epocali quali la complessità, la globalizzazione, la mondialità, la differenza, per vivere pienamente e consapevolmente il ventunesimo secolo. La formazione rappresenta il proprium della ricerca pedagogica, qui intesa come filosofia della formazione dell'uomo, secondo un'accezione psicologica, ma anche in chiave sociale e antropologica, come un osso di seppia del fare pedagogia, oggi. Le scienze della formazione (psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, linguistica), coordinate dalla pedagogia, si occupano dell'agire formativo e del suo realizzarsi in vari rapporti, interpersonali, comunicativi, sociali, in relazione a quella costellazione di valori a cui la pedagogia stessa si richiama: la libertà dell'individuo, il diritto alla formazione per tutti i soggetti, il rispetto della dignità della persona, lo sviluppo di una democrazia cognitiva e di una cittadinanza attiva, l'emancipazione di tutti i popoli, la diffusione planetaria di saperi e competenze.

I cambiamenti che si stanno vivendo in questo nuovo secolo sono senza precedenti, collegati con il potere della scienza-tecnica e con l'inesorabilità della globalizzazione: certi obiettivi, capacità e conoscenze domani potrebbero non essere più adatti. Tali cambiamenti richiedono nuove formae mentis e nuovi processi formativi. Dunque, la formazione è la categoria più organica e più adeguata – strutturale e reggente – per pensare la condizione postmoderna che caratterizza il nostro tempo. Così, se si riflette attorno alle scienze umane – di cui la pedagogia è certamente tributaria –, si può raggiungere un'articolazione più adeguata rispetto alla densità/ricchezza che la società deve mantenere per salvaguardare la centralità della formazione dell'individuo. Evidentemente siamo ben al di là della nozione corrente, intensamente caratterizzata per una funzionalità tecnica, cognitiva, organizzativa. Anzi, nella postmodernità il formarsi si è fatto sempre più instabile, anche sempre più in crisi, come sempre più articolato e disarticolato, facendo perdere alla nozione di forma il carattere di struttura compatta, fissa e armonica, per farle assumere un volto nuovo, inedito, contrassegnato dalle infrastrutture dinamiche e problematiche del processo formativo, piuttosto che dal traguardo della forma. La ricerca pedagogica attuale non ha cancellato i concetti di educazione e di istruzione, ma li ha affinati guardando ad un mutamento lessicale relativo alla stessa formazione. Una torsione di significato rispetto sia alla prospettiva ideologica (che ha guardato all'educazione come ad un dispositivo di conformazione del soggetto-individuo) sia a quella economico-sociale (che ha insistito sulle competenze tecnico professionali del soggetto lavoratore). Si è in grado così di cogliere la formazione come un

annodamento culturale storicamente significativo, attualmente centrale e neanche tanto prossimamente cruciale.

PARTE PRIMA

LA FORMAZIONE NELLA UE

Capitolo 1

Il tema dell'istruzione e della formazione nell'Europa del 2015

1.1 Sull'istruzione superiore e la formazione

Nell'età della formazione per tutta la vita (si pensi alla formazione in servizio, alle università dell'età libera, all'educazione permanente, ai circoli di studio), nel tempo del disincanto e di una ri-miscelazione tra età, generi, modelli culturali, ruoli sociali, ci si trova sottoposti a un effetto dispersione che è, però, anche un effetto possibilità, poiché ci si forma sempre e ovunque. L'istruzione e la formazione svolgono un ruolo chiave nel trasformare l'Unione europea in una società ed economia della conoscenza di caratura mondiale.

Sostando sul primo punto: il termine inglese *education*, che accoglie in sé la radice latina *educere*, oltre ad essere utilizzato a livello internazionale, potrebbe rappresentare il termine più adeguato, nel bilinguismo che dovrebbe rappresentarsi anche in Italia oramai, in quanto descrittivo di una progressione nell'acquisizione di saperi, al punto da sostituire con piena ragione la corrispondente parola italiana *istruzione*?

Entrambi i termini peraltro, indicano da almeno un ventennio solo parte di un processo che, dando ormai per acquisito il livello irrinunciabile, che porta il nome di istruzione obbligatoria, conduce a quello della formazione, intesa come prosecuzione nello sviluppo di capacità e competenze in ambito accademico e della istruzione superiore, e in quello delle competenze da acquisire o migliorare per l'ingresso o il re-ingresso nel mondo del lavoro.

Con tale premessa, il panorama che si apre a livello mondiale, nella triplice prospettiva comparativa che questa ricerca si propone di analizzare, europeo, asiatico e del continente americano, si delinea analizzando le due tipologie di formazione, universitaria e quella professionale, privilegiando quest'ultima, che rappresenta un insieme di azioni finalizzate ad accrescere le competenze di una persona (conoscenze, atteggiamenti, motivazioni, etc.) e le sue abilità, in particolare quelle necessarie per far fronte alle richieste espresse dal contesto lavorativo. La formazione universitaria d'altro canto, comprende gli istituti di istruzione superiore, in particolare le università, le università specializzate in scienze applicate, gli istituti di tecnologia, le grandi scuole, le scuole di commercio, le scuole di ingegneria, le IUT, le scuole superiori, le scuole professionali, i politecnici, le accademie.

Più in generale, la formazione professionale si riferisce al percorso che ogni persona deve compiere per intraprendere una professione e per far fronte all'ingresso (o reingresso) nel mondo del lavoro.

La complessità del tema relativo alla formazione, rende peraltro necessario optare per l'approfondimento di un settore rispetto all'altro, ed è nell'ambito della formazione

professionale, con le sue diramazioni e complessità, che questo lavoro intende muoversi in particolare, offrendo un contributo sperabilmente utile.

1.2 Sulla formazione professionale

La formazione professionale assume varie sfaccettature: è di tipo iniziale, se rivolta ai giovani che si accostano per la prima volta al mondo del lavoro, è continua, se è rivolta ad adulti esclusi dal mondo del lavoro (disoccupati) e/o che intendono riqualificarsi. Ricomprende quindi azioni di formazione specifiche (corsi di qualifica, di post-diploma e post-laurea, formazione continua, aggiornamento ecc.), strumenti di supporto e di accompagnamento per la formazione (voucher per le donne, borse di studio per frequentare i corsi etc.), e percorsi di formazione e lavoro individualizzati, quali gli work experiences, gli stages, etc.

In particolare, la formazione professionale continua si inserisce nel concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (formazione permanente – *life long learning*). Nella cosiddetta società della conoscenza, l'apprendimento deve rappresentare infatti una componente permanente dell'attività lavorativa e dello sviluppo individuale. Peraltro, l'Europa non è più alla guida della corsa mondiale verso la conoscenza e il talento, mentre l'investimento delle economie emergenti nell'istruzione superiore aumenta rapidamente. Malgrado il fatto che entro il 2020, il 35% di tutti i posti di lavoro nell'Ue richiederanno qualifiche elevate, solo il 26% della manodopera possiede attualmente un diploma d'istruzione superiore. L'Europa è ancora in ritardo per quanto riguarda la quota di ricercatori nella popolazione attiva totale: 6 %, contro il 9 % negli Stati Uniti e l'11 % in Giappone.

La formazione professionale sta assumendo un ruolo sempre più strategico all'interno del sistema produttivo. Essa risponde, da una parte, ai fabbisogni espressi dalle imprese; dall'altra, alle istanze formative dei giovani che intendono acquisire competenze per il loro ingresso nel mercato del lavoro e dei lavoratori che desiderano essere costantemente aggiornati e competitivi, condizione essenziale e strategica per evitare l'uscita dal mercato del lavoro.

Pertanto e con sempre più la ragione della necessità e dell'esigenza sociale ed economica, investire nell'istruzione e nella formazione è essenziale per il futuro. Vari studi dimostrano che adulti altamente qualificati trovano due volte più facilmente lavoro e hanno probabilità quasi tre volte maggiori di guadagnare uno stipendio al di sopra della media rispetto a quelli che sono scarsamente qualificati.

In un mondo che sta diventando sempre più interdipendente, le economie nazionali potranno sfruttare appieno le loro potenzialità soltanto se sono sorrette da un robusto sistema di istruzione e formazione. Un paese che investe in modo intelligente nell'istruzione e nella formazione potrà prosperare negli affari, nella scienza e nelle arti. Inoltre, garantire opportunità educative e formative per tutti contribuisce alla giustizia e alla coesione sociale. Il successo in un mercato globale competitivo poggia su una manodopera qualificata, che produce beni e servizi innovativi e di qualità.

1.3 Uno sguardo all'istruzione superiore nell'Unione europea

Nell'Unione Europea, che è governata da una pluralità di strutture: Consiglio, Commissione e Parlamento, i trattati istitutivi dell'Unione (ultimi quelli di Maastricht, di Amsterdam, di Lisbona) hanno definito le tematiche sulle quali gli Stati hanno trasferito poteri alle istituzioni comunitarie. Tra queste tematiche non vi è, in termini generali, l'Educazione; indirettamente, scelte di competenza comunitaria come l'unificazione del mercato del lavoro o il rafforzamento dell'area europea della ricerca richiedono altresì che gli Stati adottino strategie comuni per importanti aspetti dei loro sistemi formativi.

Proprio a causa delle competenze nazionali sull'assetto dei sistemi di istruzione, il processo di Bologna relativo al segmento superiore del sistema non rappresenta un'azione dell'Unione, bensì un accordo intergovernativo. Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore, SEIS, il cui consolidamento costituisce l'obiettivo del Processo, ha confini ben più larghi rispetto all'Unione. Si noti, nella terminologia, che la dizione Istruzione Superiore comprende, in molti paesi, non solo le Università, ma anche quel canale duale, dal carattere più direttamente professionalizzante, al quale, come già anticipato questo lavoro di ricerca si rifà.

Entrando nel merito delle indicazioni che dai documenti emergono, si osserva anzitutto che, pur nella eterogeneità delle strutture che li hanno prodotti, vi è una forte convergenza sui contenuti. In particolare, l'Unione Europea ha preso atto positivamente del contributo che il processo di Bologna può darle al fine del conseguimento delle sue finalità; anche organizzativamente, l'Unione fornisce un notevole supporto al Processo, dando vita a un Forum con paesi di altri continenti interessati a stabilire forme di collaborazione, partecipando al BFUG, il gruppo dei Bologna Experts (Bologna Follow-up Group) che interagisce nelle riunioni interministeriali, e promuovendolo nei diversi paesi, attraverso campagne di informazione.

L'obiettivo politico generale dell'Unione, al momento, è *Europe 2020*, una fotografia cioè di come, in una prospettiva non lontana, dovrebbe qualificare l'Europa stessa attraverso il conseguimento di cinque precisi risultati in materia di occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale ed energia/clima; poiché i risultati di un precedente ambizioso tentativo, mirato al 2010, hanno deluso, questa volta è stata posta maggiore attenzione agli strumenti concreti da costruire per conseguire i risultati stessi, ed anche all'esigenza di impegni precisi, da parte degli Stati, circa una finalizzazione delle loro politiche nazionali verso il medesimo obiettivo che essi stessi hanno fissato per l'Unione. Quest'ultima, infatti, non può conseguirlo da sola, non solo perché molte competenze sono rimaste agli Stati (principio di sussidiarietà), ma anche perché essa dispone di risorse finanziarie molto modeste.

L'integrazione sopra ricordata, delle azioni comunitarie e di quelle nazionali nel campo dell'istruzione superiore, settore decisivo per tutte e cinque i punti di Europa 2020, si inserisce perciò in questa strategia generale, nella quale le collaborazioni inter istituzionali hanno un ruolo fondamentale.

1.3.1 Europa 2020

L'obiettivo principale di *Europa 2020* in materia d'istruzione prevede che, entro il 2020, almeno il 40% dei giovani sia in possesso di un diploma d'istruzione superiore o equivalente. I livelli di qualificazione sono fortemente aumentati un po' ovunque in Europa nel corso dell'ultimo decennio, ma rimangono ancora molto insufficienti per rispondere alla crescita prevista dei posti di lavoro a forte intensità di conoscenza, per rafforzare la capacità europea di trarre vantaggio dalla globalizzazione o perpetuare il modello sociale europeo. Moltiplicare il numero di diplomati dell'istruzione superiore deve inoltre essere un catalizzatore a favore del cambio sistemico, del miglioramento della qualità e dell'elaborazione di nuovi modi per impartire l'insegnamento.

D'altro canto, anche se gli effetti dell'invecchiamento demografico variano a seconda degli Stati membri, il gruppo di giovani al termine del periodo scolastico nel quale l'insegnamento superiore recluta i suoi studenti tende a restringersi.

Di conseguenza, l'Europa ha bisogno di attrarre un campione più vasto della società verso l'istruzione superiore, compresi i gruppi svantaggiati e vulnerabili, e di mobilitare tutte le risorse necessarie a raccogliere questa sfida; in molti Stati membri è inoltre essenziale ridurre i tassi di abbandono nell'istruzione superiore.

Ma l'insegnamento terziario non può da solo rispondere a questo sviluppo delle aspirazioni e delle realizzazioni: il successo verrà anche dalle politiche volte a migliorare i risultati educativi precedenti e a ridurre l'abbandono scolastico, conformemente all'obiettivo della strategia *Europa 2020* e alla recente raccomandazione del Consiglio, relativa all'abbandono scolastico precoce.

Europa 2020 si concretizza, per il settore dell'istruzione e della formazione, con la strategia specifica *Education and Training, ET 2020*, che definisce il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione fino al 2020. Il quadro affronta, in particolare, i seguenti quattro obiettivi strategici:

1. fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
2. migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
4. incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

1.4 La modernizzazione del sistema universitario europeo

Per emergere dalla crisi e preparare l'Europa al prossimo decennio la Commissione europea ha proposto la strategia *Europa 2020*, che succede a quella approvata a Lisbona, condividendone alcuni aspetti, e propone un progetto per l'economia sociale di mercato europea per questo nuovo prossimo decennio, sulla base di tre obiettivi prioritari strettamente interconnessi che si rafforzano a vicenda. Un rapido cenno alla modernizzazione del sistema universitario europeo, che si colloca all'interno della strategia Europa 2020, la cui necessità deriva da una forte preoccupazione: malgrado che in un contesto difficile per l'occupazione dovuto alla crisi economica, l'istruzione superiore rappresenti una scelta intelligente, la capacità delle università di svolgere il loro ruolo nella società e a contribuire alla prosperità dell'Europa rimane sottoutilizzata. L'Europa non è più alla guida della corsa mondiale verso la conoscenza e il talento, mentre l'investimento delle economie emergenti nell'istruzione superiore aumenta rapidamente

Per quanto riguarda la dimensione sociale dell'istruzione superiore, il punto di partenza è l'amara constatazione che vi sono tuttora troppe persone meritevoli che non partecipano all'istruzione superiore per motivi sociali, culturali o economici o a causa di sistemi di sostegno e orientamento insufficienti. Pur nell'ovvia consapevolezza che i problemi non possono essere risolti solo mediante l'istruzione e la formazione, i ministri europei affermano che è essenziale in termini sia economici che sociali dotare le persone delle capacità e competenze di cui necessita l'Europa, anche mediante sforzi tesi a garantire maggiore equità nell'accesso e nella partecipazione all'istruzione superiore nonché nel suo completamento. La Commissione Europea inserisce organicamente gli interventi relativi al Processo di Bologna nell'insieme delle iniziative proprie; tra queste ultime, occorre richiamare l'attenzione su *U-Multirank*, uno strumento di classificazione e di informazione – ormai completato, dopo una lunga elaborazione –, il quale, a differenza dei *rankings* finora disponibili, giudicherà i livelli raggiunti dalle università e dalle altre istituzioni di istruzione superiore guardando non solo alla dimensione scientifica (ricerca di eccellenza), ma in termini pluridimensionali, cioè anche dai punti di vista della didattica, dell'inclusione sociale, della terza missione.

La crisi economica globale ha messo in evidenza debolezze strutturali con gravi conseguenze per milioni di persone. Il tasso di disoccupazione giovanile supera il 20% in tutta l'UE ed è superiore al 50% in alcuni Stati membri. Tuttavia, la crisi mondiale non è l'unica causa della disoccupazione. Contribuiscono al fenomeno anche un'istruzione inadeguata e la mancanza di qualifiche.

Il costo dell'alfabetismo— soltanto nei paesi sviluppati— ammonta a oltre 500 miliardi di euro all'anno. Nell'UE circa il 20 % dei giovani non raggiunge il livello minimo di competenze in lettura, matematica e scienze. Sei milioni abbandonano la scuola al termine della secondaria inferiore se non prima. Non è difficile immaginare l'impatto di questo deficit

di competenze: da un recente sondaggio è emerso che soltanto un adulto poco qualificato su due ha un impiego, mentre il tasso di disoccupazione per gli adulti con un elevato livello di qualifiche è decisamente molto più alto.

Questo significa che acquisire competenze è il modo più sicuro. Numerosi datori di lavoro sono alla ricerca di personale qualificato. Uno su tre ha difficoltà a trovare persone con il livello di qualifiche adeguato. Ciò vale in particolare per la maggior parte dei settori innovativi, come l'ingegneria, la scienza e la tecnologia, dove ci sono migliaia di posti vacanti. Il mancato incontro tra domanda di competenze da parte dei datori di lavoro e offerta da parte di coloro che cercano un impiego viene definito divario di competenze. Si tratta di uno dei problemi più gravi che i paesi europei hanno di fronte in campo educativo e formativo. Per chiudere questo divario servono dei ponti. Quelli più solidi sono appunto l'istruzione e la formazione.

Cap. 2

L'istruzione e la formazione, un processo aperto.

2.1 L'apprendimento permanente

Dal 2007 al 2013 il Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, (*Life Long Programme*), aveva riunito al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Il suo obiettivo generale è stato di contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future (Strategia di Lisbona). In particolare nel periodo 2007/13 erano stati messi in opera quattro sotto-programmi che finanziavano progetti ai diversi livelli di istruzione e formazione: *Comenius*, che è rivolto all'ambito scolastico, Erasmus che è rivolto all'ambito dell'istruzione superiore, *Leonardo da Vinci*, destinato all'istruzione e formazione professionale ed infine *Grundtvig*, che conteneva iniziative per promuovere l'educazione degli adulti.

L'apprendimento permanente è uno dei fattori più importanti per soddisfare le esigenze di un mercato del lavoro in evoluzione, e le istituzioni di istruzione superiore svolgono un ruolo centrale nel trasferimento della conoscenza e nel rafforzamento dello sviluppo regionale, anche attraverso il continuo sviluppo delle competenze e il potenziamento di alleanze per la conoscenza.

Le nostre società hanno bisogno di istituzioni di istruzione superiore che contribuiscano in termini innovativi allo sviluppo sostenibile; pertanto, l'istruzione superiore deve assicurare un legame più forte tra ricerca, insegnamento e apprendimento a tutti i livelli.

I corsi di studio devono riflettere il cambiamento delle priorità nella ricerca e l'emergere di nuove discipline, così come la ricerca deve sostenere l'insegnamento e l'apprendimento.

Nella logica dell'integrazione tra programmi ed obiettivi strategici dell'Unione, i sotto-programmi hanno finanziato linee di azione che sono rivolte primariamente a predisporre o ad applicare le decisioni e le Raccomandazioni europee, come quelle sulla *Assicurazione di qualità (EQARF)* o sul *riconoscimento dei crediti (ECVET)*, di cui si parlerà più avanti.

2.1.1 Apprendimento permanente per le persone con disabilità intellettuali

Per le persone con disabilità intellettuali l'apprendimento permanente non significa soltanto imparare nuove competenze. Comporta anche l'inserimento nella società, la possibilità di affermarsi e di avere un maggiore controllo sulla propria vita quotidiana. Tuttavia, spesso i corsi di formazione e le classi non sono adatti alle persone con queste disabilità. A volte i materiali didattici sono difficili da leggere, come è difficile comprendere quanto l'insegnante sta dicendo. Ecco perché organizzazioni di diversi paesi dell'UE si sono riunite per mettere a

punto il progetto *Pathways*. I partecipanti hanno definito corsi di formazione, libri e strumenti online per spiegare come rendere le informazioni più accessibili. Questo progetto consentirà alle persona con disabilità intellettuali di usufruire più facilmente dell'apprendimento permanente.

2.3 Evoluzione del processo di Bologna

Il Processo di Bologna ha cambiato il volto dell'istruzione superiore in Europa.

Infatti, tutti i paesi hanno apportato cambiamenti significativi che hanno reso possibile la nascita dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (European Higher Education Area - EHEA), e che hanno gettato le basi per un'istruzione superiore capace di soddisfare una crescente serie di esigenze sociali; la struttura dell'istruzione superiore è stata modificata, sono stati sviluppati sistemi di assicurazione di qualità, si sono stabiliti meccanismi per favorire la mobilità, e sono state individuate varie questioni legate alla dimensione sociale dell'istruzione superiore. La portata di un progetto, basato sulla cooperazione volontaria, che stabilisce e attua obiettivi comuni per i sistemi di istruzione superiore di 47 paesi non ha precedenti.

2.4 Implementazione del processo di Bologna

Una documentazione molto analitica non solo sulle azioni svolte, ma sull'intero quadro dell'istruzione superiore europea segnala in particolare tre aspetti è il *Rapporto di implementazione del Processo di Bologna*, risultato dell'impegno congiunto di Eurostat, Eurydice ed Eurostudent sotto la supervisione del Gruppo di follow-up di Bologna. In esso si citano tre punti nodali:

1. il riferimento al rinnovamento nelle metodologie dell'insegnamento (nel testo italiano, tradotto in modo non del tutto felice dall'originale inglese, apprendimento centrato sullo studente): è importante che l'idea di tale rinnovamento, indispensabile affinché l'istruzione di massa non perda qualità rispetto a quella elitaria, abbia trovato spazio a livello politico, e perciò non sia più un argomento dei soli studiosi dei sistemi educativi;

2. l'attenzione ai corsi di dottorato e più in generale al rapporto tra didattica e ricerca: ciò aumenta il ruolo che l'Unione Europea può svolgere nel settore dell'istruzione superiore, poiché sulla ricerca essa ha poteri anche formali;

3. il rilievo dato alla questione della mobilità, che è, tra l'altro, un filo conduttore che lega l'intero insieme delle politiche che stiamo esaminando, anche perché rappresenta, nell'opinione pubblica non specializzata, l'obiettivo più visibile di una europeizzazione della istruzione superiore e appare decisiva sia per del lavoro.

A livello europeo, in preparazione della Conferenza Ministeriale dell'anno in corso 2015 dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, in cui saranno passati in rassegna i progressi nelle priorità di cui sopra, si terrà a Yerevan, in Armenia, nell'anno in corso 2015. Insieme con i principali soggetti interessati, si sta provvedendo a chiedere a Eurostat, Eurydice e Eurostudent di monitorare i progressi nell'attuazione delle riforme del Processo di Bologna e della strategia Mobilità per un miglior apprendimento; a implementare un sistema di revisione e peer learning volontario nei paesi che ne fanno richiesta e avviare un progetto pilota per promuovere il peer learning sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore; a elaborare una proposta di revisione delle ESG per l'adozione; promuovere la qualità, la trasparenza, l'occupabilità e la mobilità nel terzo ciclo, raccordando ulteriormente fra loro lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca; operare per garantire che la Guida ECTS per l'utente rifletta pienamente il lavoro in atto sui risultati di apprendimento e sul riconoscimento dell'apprendimento pregresso; coordinare il lavoro per assicurare che i Quadri dei Titoli funzionino nella pratica, sottolineando il loro collegamento con i risultati di apprendimento, e studiare le modalità con cui il Qf-Ehea potrà tener conto dei titoli a ciclo breve presenti nei contesti nazionali; sostenere il lavoro di un gruppo di paesi che esplorino le possibili metodologie per ottenere il riconoscimento automatico dei titoli accademici comparabili; esaminare la legislazione e le prassi nazionali in materia di corsi di studio e titoli congiunti, per eliminare gli ostacoli alla cooperazione e alla mobilità ancora incorporati nei contesti nazionali; elaborare le linee guida dello Spazio europeo dell'istruzione superiore per le politiche di trasparenza e continuare a monitorare gli strumenti di trasparenza già esistenti o in corso di elaborazione.

2. 4.1 Il programma Jean Monnet

Incoraggia l'insegnamento, la ricerca e la riflessione sull'integrazione europea nel mondo. Dal 1990 fino al 2011 il programma ha contribuito a istituire circa 3700 progetti nel settore degli studi sull'integrazione europea, compresi 165 centri europei d'eccellenza Jean Monnet, 880 cattedre e quasi 2 200 corsi permanenti e moduli europei. Al programma partecipano attualmente 72 paesi di tutto il mondo

2.5 Erasmus +

Il 20 % degli europei in realtà, è poco qualificato e ha quindi difficoltà ad accedere al mercato del lavoro e a partecipare pienamente alla società, dato il ruolo chiave dell'istruzione per il futuro benessere dei cittadini, delle nazioni e dell'Europa nel suo complesso, l'UE ha messo a punto un nuovo e ambizioso programma: Erasmus+ . Il nuovo programma si propone di favorire lo sviluppo personale e le prospettive professionali dei cittadini europei. Sostiene tutti i settori dell'istruzione e della formazione, nonché la formazione informale per i giovani, il volontariato e lo sport amatoriale. Sostituisce diversi programmi precedenti, con una

semplificazione delle norme e procedure di applicazione. Erasmus+ si articola in tre azioni chiave

Azione chiave 1 - Mobilità nell'apprendimento: sostiene le attività di studio, lavoro, insegnamento, formazione o sviluppo delle qualifiche e competenze professionali all'estero. Azione chiave 2 - Collaborazione e partnership: opportunità di collaborazione tra istituti che operano nel campo dell'istruzione, della formazione e della gioventù, nonché tra il mondo della scuola/università e quello del lavoro. Azione chiave 3 - Riforma delle politiche: sostiene il processo di riflessione, dialogo e ricerca necessario per riformare le politiche e i sistemi per l'istruzione, la formazione e la gioventù.

2.6 Gli indicatori della strategia *Europa 2020*

La definizione dei benchmark europei e il processo di riflessione e di confronto internazionale sui fabbisogni formativi e sulle necessità di innovazione dei sistemi educativi hanno dato un impulso ai processi di riforma della scuola dei paesi europei. Non si può affermare che i tempi e i modi delle riforme nazionali siano stati dettati da Bruxelles; in particolare è ancora relativamente presto per verificare l'impatto delle ultime Raccomandazioni approvate in materia di Quadro di qualifiche, riconoscimento dei crediti e modelli di qualità. Tuttavia è innegabile che il crescente confronto internazionale in sede di Unione europea e gli input che sono provenuti dalle analisi condotte in sede Océ hanno accresciuto la sensibilità dei diversi Paesi verso l'adeguamento del proprio sistema di istruzione e formazione in modo da rispondere alle sfide che vengono evidenziate nelle varie sedi. Esaminando i maggiori processi di riforma dei sistemi di istruzione e formazione che sono stati attuati durante gli ultimi anni si possono osservare due diversi approcci di politica formativa. Il primo approccio, più tradizionale, è sostanzialmente centrato sulla *modifica della regolazione del sistema formativo*, reindirizzando o riqualificando le risorse destinate al sistema (insegnanti, scuole) o introducendo nuovi processi, o correggendo quelli esistenti. Il secondo approccio, che si è sviluppato in Europa a partire dall'ultimo decennio del secolo scorso, è focalizzato sul *controllo dei risultati e viene definito outcome driven (o performance based) approach*.

Questi due approcci differiscono tra loro, ma non sono vicendevolmente esclusivi, dal momento che le strategie che motivano il secondo approccio non negano l'importanza di innovare i processi, ma si basano sul principio che solo una forte attenzione ai risultati raggiunti incoraggi le scuole a migliorare i processi.

Il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro; innalzare al 3% del PIL i livelli d'investimento pubblico e privato nella ricerca e lo sviluppo; ridurre le emissioni di gas a effetto serra del 20% rispetto ai livelli del 1990 e portare al 20% la quota delle fonti di energia rinnovabili nel consumo finale di energia; il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve avere una laurea o un diploma; 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio povertà.

L'istruzione, la formazione e l'apprendimento permanente giocano un ruolo chiave per raggiungere questi obiettivi. Vengono inoltre individuate sei iniziative faro, focalizzate sui temi prioritari:

1. *L'Unione dell'innovazione*, per migliorare l'accesso e l'utilizzo dei finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione. 2. *Youth on the move*, per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro. 3. *Un'agenda europea del digitale*, per accelerare la diffusione di Internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese. 4. *Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse*, per contribuire a scindere la crescita economica dal consumo delle risorse, favorire il passaggio a un'economia a basse emissioni di carbonio, incrementare l'uso delle fonti di energia rinnovabile, modernizzare il nostro settore dei trasporti e promuovere l'efficienza energetica. 5. *Una politica industriale* per l'era della globalizzazione, per migliorare il clima imprenditoriale, specialmente per le PMI, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile in grado di competere su scala mondiale. 6. *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, per modernizzare i mercati del lavoro e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.

2.7 Il supporto tecnico all'attuazione degli obiettivi europei

L'Unione Europea si avvale di agenzie tecniche internazionali che nel campo dell'Istruzione e della formazione professionale conducono un'attività di ricerca, analisi, documentazione e sostegno tecnico alla Commissione. Tra queste

Il *Cedefop* (European Centre for the Development of Vocational Training), istituito nel 1975 e localizzato a Salonico, è una agenzia europea che facilita lo sviluppo dell'istruzione e formazione professionale nell'Unione europea: è il centro di riferimento dell'Unione per l'istruzione e la formazione professionale. Il Cedefop fornisce know-how scientifico e tecnico in aree specifiche e promuove scambi di idee tra i diversi partner europei; fornisce informazioni e analisi dei sistemi, delle politiche, delle ricerche e delle attività di istruzione e formazione professionale. I compiti del Cedefop sono di predisporre documentazione selezionata ed analisi dei dati; contribuire a sviluppare e coordinare attività di ricerca; valorizzare e disseminare l'informazione; incoraggiare approcci comuni alle problematiche dell'istruzione e formazione professionale; fornire un forum di dibattito e scambio di idee.

La Fondazione europea per la formazione (European Training Foundation -ETF), un'agenzia dell'Unione Europea situata a Torino. E' stata istituita nel 1990 per contribuire allo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione professionale dei Paesi partner dell'Unione. La missione dell'ETF è aiutare i Paesi in transizione ed in via di sviluppo a promuovere il potenziale del

loro capitale umano attraverso la riforma dell'istruzione, della formazione e del mercato del lavoro nel contesto della politica delle relazioni esterne dell'UE. Alla base dell'attività dell'ETF c'è la convinzione che lo sviluppo del capitale umano nella prospettiva del *lifelong learning* può fornire un contributo fondamentale all'accrescimento della prosperità, alla creazione di una crescita sostenibile e ad incoraggiare l'inclusione sociale nei Paesi in transizione ed in via di sviluppo.

La missione di *Eurydice*, che è fornire ai responsabili dei sistemi e delle politiche educative europee analisi ed informazioni a livello europeo che li possano sostenere nel processo decisionale. In particolare l'attività si focalizza su come i sistemi educativi si strutturano ed organizzano attraverso descrizioni dettagliate e rassegne dei sistemi educativi nazionali; studi tematici comparativi su specifiche tematiche di interesse comunitario; indicatori e statistiche; materiali di riferimento e strumenti riferiti all'istruzione.

2.8 Il sostegno all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore europea

La futura cooperazione nell'istruzione superiore all'interno dell'UE dovrebbe essere parte di una più vasta strategia volta a stabilire il dialogo con i paesi partner di tutto il mondo, ad evidenziare i valori e le competenze dell'Ue e a sostenere l'istruzione superiore nei paesi in via di sviluppo in quanto parte integrante dell'Ue e di un approccio esaustivo allo sviluppo del settore dell'istruzione.

La Commissione promuoverà la coerenza tra le azioni Ue e le azioni nazionali a favore della ricerca attraverso il Forum strategico per la cooperazione scientifica e tecnologica internazionale.

L'internazionalizzazione e l'apertura dei sistemi d'istruzione superiore richiedono un approccio comune che comprenda un'ampia gamma di settori d'azione e di parti interessate al fine di attrarre i migliori studenti, i professionisti e i ricercatori di tutto il mondo, aumentare la rilevanza internazionale e la visibilità e favorire le reti mondiali d'eccellenza. La Commissione prenderà in considerazione la possibilità di elaborare una strategia specifica per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore.

L'Unione Europea svolge un ruolo di supporto, mentre gli Stati membri sono responsabili dei contenuti e dell'organizzazione dei loro sistemi di istruzione e formazione professionale. L'UE rispetta la diversità delle norme e priorità nazionali e non ha la competenza per armonizzare le disposizioni legislative e regolamentari dei paesi europei (articoli 165 e 166 del trattato sul funzionamento dell'Unione europea). di legiferare in materia di istruzione, formazione e politiche giovanili. La sua funzione è quella di coordinare, agevolare e assistere i processi di apprendimento in ambito europeo, nonché di incoraggiare la collaborazione tra gli Stati membri ed integrare i loro interventi. L'UE:

sostiene studenti, dottorandi, tirocinanti, insegnanti, formatori e docenti universitari affinché possano studiare, insegnare o acquisire un'esperienza professionale all'estero, nonché i giovani per consentire loro di partecipare a scambi studenteschi o attività di volontariato all'estero; incoraggia gli Stati membri a riformare e modernizzare i sistemi di istruzione e formazione perché possano affrontare meglio le sfide di oggi e domani; facilita l'adeguamento ai cambiamenti e l'inserimento nel mercato del lavoro, specie mediante [l'istruzione e formazione professionale; promuove la collaborazione tra governi, università, istituti scolastici, centri di formazione e imprese.

2.9 Collaborazione a livello dell'UE: il quadro di valutazione della mobilità

La Vocational Education ha elaborato il quadro di valutazione della mobilità con la partecipazione degli Stati membri. Il quadro di valutazione individua cinque fattori chiave che influenzano la motivazione e le capacità dei giovani di studiare o seguire un corso di formazione all'estero. Dal quadro è emerso che il sostegno offerto varia notevolmente da un paese all'altro. Germania, Belgio, Spagna, Francia e Italia forniscono le informazioni e l'orientamento più completi sulle opportunità di mobilità. Cipro, Lussemburgo e la regione germanofona del Belgio danno grande importanza all'apprendimento delle lingue nelle scuole, un fattore che può influire notevolmente sulla scelta di studiare, formarsi o lavorare all'estero.

La regione fiamminga del Belgio, la Germania, l'Italia e l'Austria si distinguono per la disponibilità di sistemi di sostegno finanziario ben articolati per studenti provenienti da ambienti svantaggiati che desiderano studiare o seguire una formazione all'estero.

2.10 Uno sguardo all'evoluzione del mondo del lavoro, tra skill, qualificazioni e occupazioni

Un'indagine previsionale del Cedefop ha analizzato le skills, le qualificazioni e le occupazioni richieste dalla domanda di lavoro (secondo la classificazione ISCO) in tutti i paesi dell'Unione europea, comprese la Svizzera e la Norvegia.

I dati che sono emersi da quell'indagine hanno mostrato una forte crescita delle occupazioni ad alto contenuto di conoscenza e di capacità specialistiche e tecniche, ma anche un rischio di polarizzazione. Bisognava già allora analizzare le tendenze e la struttura dell'occupazione. Secondo quelle indagini avremo circa 80 milioni di opportunità di lavoro in Europa, di cui 7 milioni in termini di occupazione aggiuntiva.

Gli altri 73 milioni sono soprattutto occupazione sostitutiva, dovuta ai pensionamenti o all'uscita dal mercato del lavoro. Tra gli 80 milioni di posti di lavoro che si apriranno è interessante capire non solo in che settori saranno create queste occupazioni ma anche che tipologia di occupazioni saranno. Sono stati analizzati i dati per occupazione sostitutiva (i 73 milioni) e quella aggiuntiva (i 7 milioni), che riflette sia la struttura attuale sia le tendenze del mercato, ed emerge una netta tendenza verso lavori ad alta intensità di conoscenza e di

qualificazione, nel senso di una alta necessità di persone che abbiano un ottimo livello non solo di conoscenze ma anche di competenze. Questo è un fenomeno molto forte, che riguarda soprattutto tre gruppi di professioni, sempre secondo la classificazione internazionale ISCO: tutte le professioni ad alto contenuto intellettuale, dal *senior official al management*, comprese quelle nelle piccole imprese, che in Italia sono moltissime. Poi tutta la fascia dei professionisti di qualsiasi tipologia; infine la categoria di quelli che vengono definiti tecnici e professionisti associati, che riguarda in particolare il business, ma ancora una volta tutti i settori dell'attività economica.

In Europa si sta avendo una forte concentrazione dei nuovi posti di lavoro creati in queste tre aree e in particolare nel gruppo dei tecnici e professionisti associati. Nel 2020 il 42% dell'occupazione totale in Europa sarà costituita da queste categorie. I senza lavoro diminuiranno in 18 mesi dall'8% del maggio 2013 al 7.8% della fine del 2014. Rispetto al tasso di disoccupazione giovanile attestatosi sul 16.5% nel 2013, l'OCSE sta lavorando ad un *Action plan for youth* per rafforzare le strutture di diversificazione e rendere, come avviene già nell'esperienza danese, un unico modello flessibilità e sicurezza, in cui le barriere dovute al lavoro in affitto e ai licenziamenti siano suppliti da un alto livello di compensazione per il disoccupato temporaneo.

Oltre a questa forte tendenza l'indagine ha registrato una riduzione di tutte quelle professioni che sono state in qualche modo spazzate sia dalla globalizzazione, quindi dalla diversa allocazione delle imprese e in generale della struttura operativa e produttiva dei paesi a livello mondiale, sia dall'innovazione tecnologica. In particolare si segnala una tendenziale riduzione di quelle occupazioni con contenuti di routine, che vengono sostituite dalla innovazione tecnologica. Tipico il caso degli impiegati: ci saranno ancora tanti posti di lavoro (perché molti andranno in pensione) con peraltro una diminuzione in termini di occupazione aggiuntiva tra gli impiegati. E ci sarà una riduzione anche di quelle occupazioni legate a quei settori che sono molto colpiti dalla globalizzazione; in particolare agricoltura e pesca, confermando una tendenza decennale, ma anche il settore industriale, e questo riguarda tutti i lavoratori sia ad alti che bassi livelli di skills.

Quando si parla di polarizzazione è infine interessante osservare la crescita delle occupazioni elementari. Ne risulta chiaramente una curva: da un lato si trova la crescita molto forte delle professioni ad alto contenuto di conoscenza e competenze, una riduzione di quelle a contenuto di routine spiazzate dalla globalizzazione, e poi una crescita, anche se non forte come quella del primo gruppo, delle occupazioni elementari. Sono occupazioni che in teoria non richiedono forti competenze e specializzazione. I dati nel dettaglio dicono che si tratta soprattutto di occupazioni nel settore delle costruzioni (parliamo dei manovali nell'edilizia), nel settore industriale, nel commercio e nel piccolo commercio e nelle pulizie.

2.11 Le prospettive per le fasce del mercato del lavoro

In generale per l'Europa, ma anche in Italia, si sta osservando un mutamento della struttura della popolazione e soprattutto delle forze di lavoro, per cui le coorti fino a 50 anni vanno diminuendo da qui al 2020. In quell'anno si osserverà un decremento delle forze lavoro sotto i 50 anni e un incremento della forze lavoro sopra i 50 anni. Questo cambia drasticamente, in maniera strutturale la composizione del mercato del lavoro e di conseguenza non solo le politiche attive per il mercato del lavoro, ma anche le politiche per la formazione continua. Un grosso lavoro di riqualificazione e formazione va fatto verso le coorti più adulte della popolazione. Per affrontare i problemi demografici e rispondere ai fabbisogni professionali, occorre incrementare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro. In Italia, sono bassi i tassi di attività femminili, ma è presente una popolazione femminile (sotto i 40 anni) più istruita e qualificata degli uomini. Valorizzare il potenziale umano di talenti femminili, diventa un obbligo per coniugare innovazione e occupazione. Secondo quell'analisi del Cedefop, nel periodo compreso fra il 2006 e il 2020 nell'UE ancora dei 25 (non erano comprese Bulgaria e Romania) le nuove opportunità di lavoro potrebbero aggirarsi intorno ai 100 milioni. Oltre alla creazione di 19,6 milioni di posti di lavoro aggiuntivi si potrebbe contare su altri 80,4 milioni di lavori alternativi in seguito a pensionamenti o a ritiri dal mercato del lavoro. Per quanto riguarda la distribuzione dei settori di occupazione, è probabile che prosegua il lento ma costante passaggio dall'agricoltura e dalle industrie manifatturiere tradizionali ai servizi, nonostante la recente recessione. Nel 2020 quasi tre quarti dei posti di lavoro apparterranno al settore dei servizi. È probabile che questo settore registri un aumento sostanziale in termini di creazione di posti di lavoro fino al 2020, in particolare per quanto riguarda i servizi alle imprese. Nel settore primario si potrebbe verificare una perdita di 2,9 milioni di posti di lavoro, mentre l'edilizia dovrebbe tendere a stabilizzarsi. Si prevede che il settore manifatturiero subisca una perdita netta di 800.000 posti di lavoro, malgrado un incremento dell'ingegneristica; tuttavia, per gli effetti della forte domanda dovuta alle sostituzioni di lavoratori in uscita dal mercato del lavoro, resterebbero ancora notevoli opportunità di lavoro nel settore manifatturiero, che si confermerà un settore cruciale per le economie della UE. Diversi fattori correlati incentiveranno la domanda di competenze maggiori e più adeguate: la globalizzazione e i maggiori scambi internazionali, il passaggio a un'economia a bassa emissione di carbonio, l'applicazione di tecnologie, in particolare le ITC, e i cambiamenti nell'organizzazione del lavoro, in parte conseguenza a loro volta di mutamenti tecnologici e del potenziamento delle capacità professionali. Nel prossimo decennio si assisterà a una domanda crescente di forza lavoro altamente qualificata e flessibile e a un aumento di posti di lavoro per i quali il possesso di solide competenze è determinante. Si può avere conferma della tendenza generale all'aumento della domanda di competenze esaminando il livello d'istruzione richiesto, sebbene questo sia una variabile solo approssimativa del livello di competenze richiesto. Tra il 2006 e il 2020 nell'UE-25 la percentuale di posti di lavoro che richiedono un livello elevato d'istruzione dovrebbe passare dal 25,1 % al 31,3%; anche le posizioni lavorative che richiedono qualifiche intermedie dovrebbero aumentare leggermente, passando dal 48,3% al 50,1%. Ciò equivale a 38,8 e 52,4 milioni di opportunità di lavoro

rispettivamente di alto e medio livello. Parallelamente, la quota dei posti di lavoro che richiedono un livello d'istruzione basso sarà destinata a diminuire dal 26,2% al 18,5%, malgrado i 10 milioni di opportunità lavorative.

2.12 I giovani italiani ed europei

Per i giovani si ha un incremento dei livelli di istruzione e formazione rispetto al passato. Non si è ancora raggiunto il benchmark europeo, si è ancora lontani rispetto agli obiettivi di Lisbona. La grave lacuna dell'Italia è il tasso di drop out, cioè dei giovani che abbandonano gli studi dopo l'obbligo scolastico, molto più alto della media europea. C'è il rischio di avere, anche nella coorte giovanile, un segmento che rischia di rimanere ai margini durante tutta la propria esistenza: non solo ai margini del mercato del lavoro ma anche sociali, a rischio della trappola della povertà. Anche qui c'è un complesso lavoro da fare che riguarda da un lato l'offerta formativa che viene data a questi ragazzi e dall'altro lato si tratta di un lavoro con le famiglie, di politiche di inclusione. Quindi l'Italia presenta una forbice: da un lato una tendenza della struttura economica e del lavoro verso livelli più avanzati, però con il rischio di avere una offerta di lavoro non sufficientemente preparata.

Nelle Linee guida riguardanti il settore della formazione in Italia si parla della necessità di anticipare e prevedere i fabbisogni professionali del mercato anche a livello micro. Ma come possono le imprese conoscere tali fabbisogni e fare previsioni occupazionali sul medio e lungo periodo, in un momento che le vede soffocate dalle emergenze della crisi e dalla incertezza dei mercati?

È un problema che riguarda non solo l'Italia ma anche altri paesi. Quello che occorre fare è creare con intelligenza, informazione sul mercato del lavoro. Coniugare indagini di tipo macroeconomico, dai grandi scenari e di medio-lungo periodo con indagini e informazioni a livello micro di tipo quantitativo e qualitativo, soprattutto a livello settoriale. È vero che la singola impresa, a meno che non sia una grande impresa multinazionale, non ha in genere una visione di lungo periodo, è troppo soggetta all'andamento del mercato, né ha i dipartimenti interni di risorse umane per sviluppare i dati previsionali. Però le imprese sono in grado di esplicitare e descrivere i propri fabbisogni in termini di come le loro occupazioni cambiano e quali sono le competenze richieste per svolgere certi lavori nel breve periodo. Secondo me è importante quindi agire su tre livelli. Primo, continuare con le indagini macro, che vengono fatte regolarmente e forniscono tendenze robuste, per ogni paese. Si tratta poi di mettere in piedi delle *survey enterprise*, cioè delle ricerche a livello di impresa. Ad esempio in Italia *Excelsior*, lavora sulle *vacancies*, anche se ci sono vari altri modelli in Europa. Per rilevare i fabbisogni a breve periodo è importante capire quali sono le caratteristiche del lavoro e le competenze richieste per svolgerlo. Infine, poichè il mercato del lavoro agisce soprattutto a livello settoriale e in parte locale, è importante la costruzione di opportune sedi di confronto. A livello europeo sono chiamati *sector councils*, cioè comitati che coniugano il livello

settoriale con il livello geografico, istituiti per cogliere i bisogni, anche a breve termine, di sviluppo dei settori, delle occupazioni e le competenze in esse richiesti. Questo viene fatto attraverso forum, il dialogo, i metodi qualitativi.

A livello settoriale e geografico il mondo del business e le parti economiche e sociali sono in grado di trasmettere i segnali sui propri fabbisogni occupazionali e professionali. Le autorità che gestiscono istruzione e formazione devono cercare di capire i segnali e adeguare l'offerta formativa.

Sapendo che in un certo territorio un settore è in crisi irreversibile, è necessario cercare di capire quali settori hanno prospettive di espansione nel medio e nel breve medio periodo e cercare di creare aggiustamenti e di anticipare le risorse umane e le competenze adeguate per la crescita dei nuovi settori e, in caso di crisi, la mobilità dei lavoratori. Altrimenti si assiste a paradossi come quello di alcune zone a vocazione agricolo-turistica, dove l'unico istituto superiore è un istituto di ragioneria che produce solo *mismatching*. Una lacuna che rischia di condannare i giovani alla disoccupazione o a fare completamente un altro lavoro.

2.12.1 I lavori verdi

L'occupazione femminile è molto legata ai settori. In Europa si sta insistendo molto con forti campagne, anche verso le famiglie, affinché le donne intraprendano studi che sono stati tradizionalmente scelti dagli uomini e viceversa. Si pensi alle occupazioni bianche, in grande espansione in termini occupazionali, legate all'invecchiamento della popolazione, che devono diventare un settore misto. Quindi la peculiarità dell'Italia è che da un lato ha un grande potenziale di capitale umano e dall'altro bassi tassi di attività femminile. Si presenta dunque una straordinaria area di intervento, molto positiva, con un interessante potenziale.

2.12.2 Tipicità del caso italiano

Un livello di istruzione complessivamente inferiore a quello dei Paesi avanzati, un ritardo nell'adozione delle nuove tecnologie, pochi investimenti dello Stato ma anche delle famiglie in cultura (libri come cinema, concerti, mostre), una scuola che solo recentemente sta rinnovandosi, provenendo da programmi scolastici troppo tradizionali e tradizionalisti. Sono fattori che pesano non solo sulla formazione e sul benessere sociale degli italiani, ma direttamente sull'economia e sullo sviluppo del nostro Paese, che negli anni ha progressivamente perso capacità di crescere e competere, indietreggiando nelle classifiche di mezzo mondo. Si sta vivendo una congiuntura economica molto difficile, che impone gravi sacrifici a gran parte delle famiglie italiane, ma la causa non sta solo nella crisi e nella recessione. A pesare è il forte e diffuso indebolimento della capacità del nostro paese di crescere e competere, di captare le innovazioni, di pensare in grande, di analizzare i cambiamenti e di immaginare beni e prodotti richiesti dal mercato, disegnando quindi le apposite professionalità necessarie e produrli.

I ritardi produttivi dipendono innanzitutto dai ritardi educativi. I livelli quantitativi e qualitativi di istruzione formale dei nostri giovani sono in media ancora distanti da quelli degli altri paesi avanzati. Questo è particolarmente grave se si osserva che un paese come l'Italia, povero di risorse materiali e in ritardo su molti fronti non solo economici, dovrebbe mirare a investire nella scuola e nella conoscenza non 'sotto' o 'sulla' ma 'al di sopra' della media degli altri paesi. Le competenze degli italiani risultano dunque inadeguate rispetto al ritmo degli altri Paesi e sono il segno di un analfabetismo funzionale, che significa proprio mancanza di competenze, di lettura e comprensione, logiche ed analitiche, commisurate alle moderne esigenze di vita e di lavoro.

Un meccanismo che diventa un circolo vizioso se si guarda inoltre al paradosso tutto italiano per cui, nonostante un alto livello di istruzione e di professionalità sia merce rara, non viene pagato di più. Studiare insomma non paga, né dal punto di vista economico, né nella ricerca spicciola di lavoro. Se infatti in Europa studiare conviene perché avere una laurea rende più probabile trovare un lavoro, in Italia studiare conviene meno: per i laureati tra i 25 e i 39 anni, la probabilità di essere occupati era infatti nel 2011 pari a quella dei diplomati (73%) e superiore di soli 13 punti percentuali a quella di chi aveva conseguito la licenza media.

Molto interessante osservare che nel gruppo della crescita delle occupazioni ad alta intensità di conoscenza e di qualificazioni l'Italia registra un aumento ancora più forte rispetto alla media europea soprattutto nella categoria dei tecnici e professionisti associati, vale a dire coloro che lavorano sia nell'industria, sia nel settore medico (ad esempio, gli infermieri), che nel terziario ma in ogni caso tutte quelle occupazioni che hanno forti competenze tecniche. In questo gruppo la crescita rispetto al decennio precedente in Italia sarà del 19% e in Europa del 12%. L'Italia segue anche le tendenze relative alla riduzione degli impiegati: se in Europa l'occupazione degli impiegati diminuirà del 5% in Italia questo dato sarà del 15%. Anche nel nostro paese, infine, crescono le occupazioni elementari: se la media europea cresce del 9% in Italia l'aumento è del 12%. Quindi in un certo senso, esiste un fenomeno di tendenziale "polarizzazione", in Italia ancora più accentuato rispetto alla media europea.

I dati parlano di una struttura della forza lavoro che cambierà molto da qui al 2020. In Italia vi è peraltro una debolezza: rispetto alla media europea e rispetto ai grandi paesi più avanzati (Francia, Germania, Regno Unito, Spagna) – un dato veicolato dalla rilevazione del Cedefop – al crescere di un certo livello di occupazione e di competenze richieste, cresce anche la domanda per maggiore qualificazione. Un fenomeno molto forte dappertutto, fortissimo in Italia. Il nostro paese si trova svantaggiato in questa fase perché l'offerta di popolazione con certi livelli di qualificazioni (si intendano le qualificazioni formali in quanto sono le uniche misurabili a livello paneuropeo) presenta livelli più bassi rispetto al resto dell'Europa.

Questo dato ha motivi storici ed è anche molto legato all'invecchiamento della popolazione, quindi alle coorti di età. Se si considerano le generazioni più giovani in Italia, queste hanno livelli di istruzione più elevati rispetto alle generazioni più anziane. Il rischio che sta affrontando l'Italia, ma non solo, sul medio periodo (2020) è che si abbia una domanda di

lavoro orientata verso settori e occupazioni avanzate mentre le imprese non trovano personale con competenze adeguate sia a livello medio che alto, un problema di mismatch molto forte, come già detto. Le indagini previsionali mostrano le macro tendenze, importantissime perché molto robuste, che però vanno poi declinate a livello micro, di singole professioni. La raccomandazione per l'Italia è di investire molto in fretta sia sui livelli di istruzione formale sia sui livelli di qualificazione reale per fornire alle persone le competenze giuste. Questo non vale solo per i giovani, nella istruzione e formazione iniziale, ma anche per gli adulti. L'Italia sconta un ritardo strutturale; però da un punto di vista delle tendenze e della velocità di recupero rispetto agli altri paesi lo scenario è incoraggiante: seppur partendo da un livello bassissimo, l'offerta di forza lavoro qualificata sta crescendo molto velocemente, anche rispetto ad altri paesi europei. Tuttavia, il nostro paese parte da una base talmente bassa per cui rischia di trovarsi spiazzato sul mercato del lavoro e nella competitività globale. Lo sforzo che sta avvenendo già spontaneamente anche da parte delle persone che tendono ad aumentare i propri livelli di istruzione e qualificazione, va incentivato ancora di più se vogliamo essere coerenti con la domanda di lavoro e saper innovare. La sfida dell'Italia e dell'Europa si gioca attraverso l'innovazione, che si fa se si hanno le risorse umane adeguate per spingere per nuovi processi, prodotti, per creare valore aggiunto.

2.13 Strategie europee per l'incontro tra domanda e offerta

Una pubblicazione del Cedefop affronta la difficoltà dell'incontro tra domanda e offerta di competenze per il mercato del lavoro; un problema anche in Italia dove sempre più sono le figure professionali, i mestieri, le skills che le imprese non trovano. Il dialogo sociale può essere un faro, può dare i segnali principali sia per cogliere in maniera veloce le tendenze sul breve e sul lungo periodo. Sul breve periodo è molto importante cogliere a livello territoriale, soprattutto in una situazione di crisi economica, i fabbisogni professionali. Se si cercano soluzioni per lavoratori in cassa integrazione, bisogna pensare locale, ma in una logica globale, non ha senso investire (con politiche industriali e formative) in settori o professioni in declino strutturale. Per arrivare a questo, serve una buona base di conoscenza di macro tendenze e a livello locale serve il dialogo. In sintesi, è molto importante coniugare i tre livelli: lungo periodo, il breve periodo e il dialogo tra le parti sociali, business e attori di governo coinvolti per capire segnali principali e aggiustare in maniera più flessibile possibile la parte professionalizzante di istruzione e formazione anche a livello universitario. I mondi della istruzione e della formazione da un lato, e il mercato del lavoro dall'altro parlano due linguaggi diversi, largamente autoreferenziali, mentre sappiamo che la partita dell'apprendimento in Europa si gioca sulle competenze.

Cap. 3

Criteria di riferimento in materia di istruzione formazione

3.1 Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione - ET 2020

Riconoscendo che la cooperazione nell'ambito del programma di lavoro summenzionato, inclusi il processo di Copenaghen e le iniziative nel contesto del processo di Bologna, ha condotto a considerevoli progressi — segnatamente a sostegno delle riforme nazionali in materia di apprendimento permanente, della modernizzazione dell'insegnamento superiore e della messa a punto di strumenti europei comuni in grado di favorire la qualità, la trasparenza e la mobilità — ma che restano ancora da affrontare sfide sostanziali se l'Europa intende realizzare l'ambizione di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, il Consiglio d'Europa ha concordato che l'istruzione e la formazione hanno avuto già un ruolo cruciale da svolgere nel raccogliere le numerose sfide socio economiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa e i suoi cittadini devono far fronte attualmente e negli anni a venire, nella sua prima fase 2010.

Gli investimenti efficienti in capitale umano attraverso sistemi di istruzione e formazione sono una componente essenziale della strategia dell'Europa per raggiungere i principali obiettivi della strategia di Lisbona, ovvero livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile e basata sulla conoscenza, promuovendo nel contempo la realizzazione personale, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, promuove determina un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. Il quadro indica di:

- 1.fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- 2.migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- 4.incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Sulla base delle raccomandazioni dell'Agenda 2020, per riuscire a rendere l'Europa un sistema economico e sociale integrato in grado di coniugare competitività ed equità sociale, è centrale il ruolo delle attività e dei percorsi di educazione e formazione che i singoli stati membri saranno in grado di varare. I cittadini europei devono essere messi in condizione di raggiungere livelli di istruzione e formazione mediamente più elevati di quelli attuali, essere coinvolti in percorsi formativi professionalizzanti e non lungo l'arco della vita, allo scopo di poter aspirare e svolgere lavori tipici di una economia avanzata e di una piena realizzazione della cittadinanza attiva. Conviene peraltro che siano rispettati i principi dettati per il periodo fino al 2020, per i quali la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione dovrebbe essere attuata in una prospettiva di apprendimento permanente facendo un uso efficace del *Metodo di Coordinamento Aperto* (MCA) e sviluppando sinergie tra i differenti settori dell'istruzione e della formazione. Nel pieno rispetto della competenza degli Stati membri per i rispettivi sistemi di istruzione e del carattere volontario della cooperazione

europea nei settori dell'istruzione e della formazione, l'MCA dovrebbe basarsi su quanto segue:

- i quattro obiettivi strategici per la cooperazione europea di cui sopra;
- gli strumenti e approcci di riferimento comuni;
- l'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche, compresa la diffusione dei risultati;
- il monitoraggio periodico e la presentazione periodica di relazioni;
- elementi concreti e dati di tutte le agenzie europee, reti europee e organizzazioni internazionali competenti;
- il pieno sfruttamento delle opportunità disponibili nell'ambito dei programmi comunitari, in particolare nel settore dell'apprendimento permanente.

La strategia Europa 2020 è la strategia decennale per la crescita sviluppata dall'Unione Europea. Essa non mira soltanto a uscire dalla crisi che continua ad affliggere l'economia di molti paesi, ma intende anche colmare le lacune del nostro modello di crescita e creare le condizioni per un diverso tipo di sviluppo economico, più intelligente, sostenibile e solidale.

A livello nazionale occorre rimuovere molti ostacoli alla concorrenza e alla creazione di posti di lavoro. Ma solo se gli sforzi saranno combinati e coordinati si avrà l'impatto voluto sulla crescita e l'occupazione.

La realizzazione di Europa 2020 dipende in misura determinante dalle strutture e dai processi di governance che l'Ue ha cominciato a introdurre dal 2010. Lo strumento più importante è il semestre europeo, un ciclo annuale di coordinamento economico che comporta indirizzi politici impartiti a livello Ue dalla Commissione Europea e dal Consiglio, impegni a realizzare riforme degli Stati membri e raccomandazioni specifiche per paese, elaborate dalla Commissione e sancite al più alto livello dai leader nazionali riuniti in sede di Consiglio Europeo. I paesi membri sono tenuti a tener conto di queste raccomandazioni nelle loro politiche e nei loro bilanci.

3.2 Cicli di lavoro

Il periodo fino al 2020 sarà diviso in una serie di cicli. Per monitorare i progressi e identificare le sfide, nonché per contribuire all'elaborazione di politiche fondate su elementi concreti, una serie di livelli di riferimento del rendimento medio europeo, i criteri di riferimento europei, dovrebbe sostenere gli obiettivi strategici delineati nelle suddette conclusioni per il periodo 2010-2020.

Questi criteri di riferimento si basano su quelli esistenti adottati nell'ambito del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010. Essi dovrebbero basarsi unicamente su dati comparabili e tenere conto delle diverse situazioni nei singoli Stati membri, e non dovrebbero essere

considerati obiettivi concreti che i singoli paesi debbano raggiungere entro il 2020. Gli Stati membri sono invece invitati ad esaminare, sulla base delle priorità nazionali e tenendo conto dell'evoluzione della congiuntura economica, come e in quale misura possono contribuire al raggiungimento collettivo dei criteri di riferimento europei mediante azioni nazionali.

3.3 Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente

Per favorire una maggiore partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, in particolare la partecipazione degli adulti scarsamente qualificati, entro il 2020, una media di almeno il 15 % di adulti è stabilito dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.

Per assicurare che tutti i discenti raggiungano un livello adeguato nelle competenze di base, specialmente nella lettura, nella matematica e nelle scienze, entro il 2020, la percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15 %.

Data la domanda crescente di diplomati dell'istruzione superiore, e pur riconoscendo l'uguale importanza dell'istruzione e della formazione professionale, entro il 2020, la percentuale di persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un diploma d'istruzione superiore dovrebbe essere almeno del 40 %. (Abbandono prematuro di istruzione e formazione)

Quale contributo per assicurare che un numero massimo di discenti completi la propria istruzione e formazione, entro il 2020, la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10 %.

Con riferimento all'istruzione della prima infanzia, per aumentare la partecipazione all'istruzione della prima infanzia quale punto di partenza per il futuro successo scolastico, in particolare nel caso di chi proviene da un ambiente svantaggiato, entro il 2020, almeno il 95 % dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'istruzione della prima infanzia.

Inoltre, il Consiglio invita la Commissione a proseguire i lavori in merito a:

-apprendimento delle lingue, dare ai cittadini gli strumenti per comunicare in due lingue, oltre alla lingua materna, incoraggiare l'apprendimento delle lingue, se del caso, nell'istruzione e formazione professionale e per gli adulti, e fornire ai lavoratori migranti l'opportunità di apprendere la lingua del paese ospitante;

-sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori, concentrarsi sulla qualità dell'istruzione iniziale e sul sostegno a inizio carriera per i nuovi insegnanti e sforzarsi di innalzare la qualità delle opportunità di sviluppo professionale continuo degli insegnanti, dei formatori e di altro personale del settore dell'istruzione (ad esempio quello coinvolto in attività di gestione e di orientamento);

-governance e finanziamento, promuovere l'agenda di modernizzazione per l'istruzione superiore (compresi i programmi) e il quadro per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale, e sviluppare la qualità dell'offerta, anche sotto il profilo dell'organico, nel settore della formazione degli adulti; favorire politiche e prassi fondate su elementi concreti, dedicandosi in particolare ad elaborare argomenti a favore della sostenibilità degli investimenti pubblici e, se del caso, privati.

- sviluppare la cooperazione in merito a competenze di base nella lettura, nella matematica e nelle scienze, analizzare e diffondere le buone pratiche e i risultati della ricerca disponibili riguardo alle capacità di lettura degli alunni e formulare conclusioni sui modi di migliorare il tasso di alfabetizzazione in tutta l'Unione europea; intensificare l'attuale cooperazione al fine di migliorare l'apprendimento della matematica e delle scienze nei livelli più elevati d'istruzione e di formazione, rafforzando l'insegnamento delle scienze. È richiesta un'azione concreta per migliorare il livello delle competenze di base, comprese quelle degli adulti.

-nuove competenze per nuovi lavori, garantire che la prevista evoluzione delle esigenze in termini di competenze e la risposta ai bisogni del mercato del lavoro siano adeguatamente prese in considerazione nei processi di pianificazione in materia d'istruzione e di formazione.

- proseguire i lavori in merito all'abbandono prematuro di istruzione e formazione, rafforzare la prevenzione, stabilire una più stretta cooperazione tra i settori generali e professionali dell'istruzione ed eliminare gli ostacoli al ritorno all'istruzione e alla formazione dopo l'abbandono.

-sviluppare la cooperazione in merito all'insegnamento pre primario, favorire un accesso equo generalizzato e rafforzare la qualità degli insegnamenti e del sostegno agli insegnanti;

-per i migranti, intensificare l'apprendimento reciproco in materia di buone pratiche per l'istruzione dei discendenti provenienti da un contesto migratorio;

-per i discendenti con bisogni specifici, incoraggiare un'istruzione inclusiva e un apprendimento personalizzato grazie ad un sostegno regolare, alla tempestiva individuazione di bisogni specifici e a servizi coordinati; integrare questi servizi nell'istruzione tradizionale e creare vie d'accesso ad altre forme d'istruzione e di formazione.

-proseguire i lavori in merito a competenze trasversali fondamentali, in conformità con la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006 (2), tenere maggiormente conto delle competenze fondamentali nei programmi, nella valutazione e nelle qualifiche.

-sviluppare la cooperazione in merito a istituzioni favorevoli all'innovazione, incoraggiando la creatività e l'innovazione grazie alla messa a punto di metodi d'insegnamento e di apprendimento specifici (ivi compresi l'uso dei nuovi strumenti informatici e la formazione degli insegnanti);

-partenariati, creare partenariati tra istituti e organismi d'istruzione e di formazione e le imprese, gli istituti di ricerca, gli operatori culturali e le industrie creative, e promuovere un triangolo della conoscenza funzionante.

In virtù di quanto esposto, *l'Osservatorio istituzionale ISFOL* a carattere permanente e sistematico, monitora i risultati conseguiti dall'Italia all'interno del contesto europeo, utilizzando ed analizzando i benchmarks appositamente varati dall'Unione Europea e gli indicatori di particolare rilevanza nel sistema dell'istruzione e della formazione in ambito nazionale (ai diversi livelli) ed internazionale.

Nell'ambito di quanto specificato, particolare attenzione viene dedicata inoltre al tema dell'inattività della popolazione, attraverso lo studio sistematico dei dati relativi ai NEET (15-29enni non inseriti in contesti di educazione e formazione e non occupati), con approfondimenti particolari rispetto alle principali variabili (sesso, età, residenza, nazionalità, pregresse esperienze lavorative, titolo di studio, contesti di apprendimento non formali ed informali); ai dati economici e finanziari inerenti i sistemi di istruzione e formazione nazionali ed internazionali.

Capitolo 4 Caratteristiche strutturali dell'offerta di formazione professionale in Italia e nel resto d'Europa

4.1 Formazione tecnica superiore e formazione degli adulti in Italia

Il sistema della formazione tecnica superiore nasce in Italia nel 1999 (art. 69 della legge 144/99) per garantire la corrispondenza tra formazione di alto livello di tipo tecnico e fabbisogni professionali e formativi provenienti dal territorio. Quale canale formativo di specializzazione, mira a facilitare l'accesso dei giovani al mondo del lavoro e la riqualificazione di adulti occupati e non occupati, trasferendo competenze di tipo tecnico-professionali di medio e alto livello con riferimento a specifiche aree economiche professionali.

Il sistema si articola in due canali: 1.percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS); 2. percorsi realizzati all'interno dei nuovi Istituti Tecnici Superiori (ITIS)

Vi si intendono sia le attività di istruzione e formazione permanente rivolte a tutti i cittadini sia le attività di formazione continua. In particolare, le attività di istruzione permanente implicano l'acquisizione di competenze di base generali mentre la vera e propria formazione permanente rimanda a competenze pre-professionalizzanti maggiormente connesse al mondo del lavoro per l'inserimento professionale nella società della conoscenza. Con il termine di formazione continua, come già detto, ci si riferisce più specificatamente alla formazione sul lavoro e quindi alla riqualificazione professionale e l'attività di aggiornamento del lavoratore. In questo ambito rientra la formazione degli occupati che abbia carattere di sviluppo e completamento (aggiornamento e perfezionamento) di competenze professionali già acquisite. Si tratta quindi di attività formative rivolte ai soggetti adulti, occupati o disoccupati, al fine di adeguarne o di svilupparne conoscenze e competenze professionali, in stretta connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo e in relazione ai mutamenti del mondo del lavoro.

4.2 Mobilità nella formazione professionale

La mobilità all'estero può aiutare i giovani iscritti ad una scuola professionale o che seguono un corso di formazione ad acquisire le competenze necessarie per sostenere l'attuale competitività del mercato del lavoro. Studenti della scuola secondaria superiore iscritti ad un istituto professionale, tirocinanti e apprendisti possono svolgere un tirocinio o apprendistato all'estero, presso un'impresa, un'organizzazione non governativa (*ONG*) o un ente pubblico, oppure una scuola professionale che preveda un'esperienza pratica in azienda. I tirocini possono durare da due settimane ad un anno.

4.2.1 I NEET

La *European Foundation for improvement of living and working conditions* ha pubblicato l'anteprima di una ricerca sui giovani che non studiano, non lavorano e non sono impegnati in attività formativa. Si tratta dei NEET già citati, i giovani *Non working nor training*, ovvero, stando all'analisi condotta dall'Eurofound, ragazzi di età compresa tra i 15 e i 24 anni, che vivono questa condizione di inattività sociale pressoché completa e che sono circa 7,5 milioni, ossia l'12,8%. Fatta eccezione per il Lussemburgo, il fenomeno interessa tutti i 27 paesi UE, ma in misura diversa: la situazione peggiore spetta alla Bulgaria, con il 21,8%, ma l'Italia la segue da vicino, con un preoccupante 20%, ben lontano dal 4,4% dell'Olanda, che occupa l'ultimo posto della classifica. Oltre a indagare sulle cause del fenomeno, sottolineando la compresenza di fattori diversi (sui quali spiccano la disabilità e la condizioni di immigrazione), la ricerca ne pone in rilievo i costi economici e sociali: si parla infatti di una perdita quantificabile in 90 miliardi di euro l'anno (16 miliardi per l'Italia); ma di certo più preoccupante è l'altra faccia del problema, vale a dire l'atteggiamento di totale sfiducia nelle istituzioni riscontrato tra i ragazzi NEET, che si riflette anche nella non partecipazione politica. Sul piano delle 'contromisure', la ricerca pone l'accento sull'integrazione scolastica e sulle misure in grado di incentivare il passaggio dalla scuola al lavoro.

4.3 Il sistema europeo delle qualificazioni (EQF)

La strategia *Europa 2020* pone lo sviluppo di conoscenze, la capacità e le competenze quale premessa per la crescita economica e dell'occupazione al fine di migliorare l'ingresso e la progressione nel mercato del lavoro, facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e di apprendimento, promuovere la mobilità geografica e professionale. I temi delle competenze e della loro definizione e certificazione si collocano come snodo strategico da affrontare non solo per conferire qualità al sistema formativo ma anche praticabilità al processo di integrazione tra sistemi nella logica del *long life learning*. L'integrazione acquista senso se dotata di modelli e strumenti che rendano possibile sia il dialogo costante con la realtà socio-economica, sia la effettiva possibilità di capitalizzare le esperienze di apprendimento condotte dagli individui in luoghi, in momenti e in contesti formativi diversi.

In tale prospettiva si afferma l'esigenza di costruire un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze che permetta all'individuo di poter valorizzare e spendere le proprie competenze acquisite in un determinato contesto geografico, nel mercato europeo del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione.

Il sistema italiano di certificazione delle competenze è previsto dall'art. 4 (co. 58) della legge 92 del 2012, che delega il governo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, con riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze e ne stabilisce i criteri e principi direttivi. I successivi co. 64-68 dello stesso

articolo disegnano il sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze, mentre, il decreto legislativo n. 13 del 16.1.2013 ne disciplina l'attuazione.

Il d.lgs. 13/2013 costituisce quindi il tassello fondamentale per valorizzare il diritto delle persone all'apprendimento permanente, in un'ottica personale, sociale e occupazionale. Il decreto si articola in due linee di intervento prioritarie:

- a) la costituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;
- b) la definizione degli standard minimi del servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze (di processo, di attestazione, di sistema).

Nell'ambito della costruzione del sistema nazionale di certificazione, l'*Isfol* svolge ricerca e assistenza tecnica per l'individuazione di procedure e strumenti per la validazione delle competenze e nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli. Sono inoltre presenti le indagini condotte sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi di IFP, IFTS, ma anche dei tirocini e dell'apprendistato, nonché più in generale dell'offerta di orientamento. Questo filone di ricerche comprende anche numerosi approfondimenti sui soggetti che usufruiscono della formazione: i giovani NEET citati sopra, i lavoratori adulti, i giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo e secondo grado e le loro famiglie (incluse le indagini sull'orientamento), gli immigrati, i percettori di forme di sostegno del reddito. A questi si aggiungono le indagini campionarie sulla qualità del lavoro, quelle sulle attività di formazione (INDACO) promosse dalle imprese anche attraverso i Fondi paritetici interprofessionali e sulla partecipazione degli adulti alle diverse attività di formazione continua compresa la formazione all'imprenditorialità e alla managerialità.

4.4 Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

L'Unione Europea ha approvato nel 2008 una Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (European Qualification Framework -EQF), che deve servire a fornire un linguaggio comune per descrivere le qualifiche e ad aiutare gli Stati membri, i datori di lavoro e gli individui a confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e di formazione nella UE attraverso la definizione di un unico quadro di riferimento.

L'EQF sposta l'attenzione della certificazione dalle caratteristiche delle attività formative frequentate (durata, contenuti, ecc.) ai risultati di apprendimento conseguiti (learning outcomes), in termini di conoscenze, abilità e competenze. Non importa come la competenza è stata acquisita (durata dell'esperienza di apprendimento, tipo di istituzione), ma importa il risultato finale: questo approccio facilita non solo il trasferimento e l'impiego di qualifiche di diversi paesi e sistemi di istruzione e formazione, ma anche la convalida della formazione non formale e informale. Il Quadro europeo include tutti i titoli di studio e le qualifiche, da quelli

di base a quelli universitari e postuniversitari. Esso si articola in otto livelli di riferimento, che descrivono le conoscenze e le capacità (i risultati dell'apprendimento) che lo caratterizzano. Questo permette di classificare il livello di conoscenze, abilità e competenze indipendentemente dal modo in cui è stato acquisito. Tutti gli Stati membri dovranno indicare la corrispondenza dei titoli e delle qualifiche rilasciate a livello nazionale con gli otto livelli stabiliti a livello europeo, che vanno dal livello 1 (il livello di base, corrispondente al bagaglio di conoscenze e competenze conseguibile al termine del percorso della scuola obbligatoria), al livello 8, corrispondente al bagaglio di conoscenze e competenze conseguibile al termine di un percorso universitario post-laurea. Il livello 1 è caratterizzato dal possesso di conoscenze di base, abilità di base necessarie a svolgere mansioni semplici, lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato; il livello 8 è caratterizzato dal possesso di conoscenze all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi, abilità e tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti o possesso di autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca

Per *Risultato dell'apprendimento* si intende ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Per *Conoscenza* si intende il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Per *Abilità* si intende la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come: *cognitive* (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o *pratiche* (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Le *Competenze* vengono definite come la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Nell'ambito della Raccomandazione europea vengono avanzate le seguenti richieste agli Stati membri: 1) Usare il Quadro europeo delle qualifiche come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi nazionali. 2) Rapportare i sistemi nazionali delle qualifiche al Quadro europeo delle qualifiche entro il 2010, in particolare collegando in modo trasparente i livelli delle qualifiche nazionali ai livelli europei e, ove

opportuno, sviluppando quadri nazionali delle qualifiche conformemente alla legislazione e alle prassi nazionali. 3) Adottare misure affinché entro il 2012 tutti i nuovi *certificati di qualifica, i diplomi e i documenti Europass* rilasciati dalle autorità competenti contengano un chiaro riferimento all'appropriato livello del Quadro europeo delle qualifiche.

Tra i punti fondamentali dei processi di transizione previsti al fine di indagare le caratteristiche strutturali dell'offerta di formazione professionale in Italia e UE, è compreso l'andamento dei costi delle iniziative di formazione professionale nei diversi contesti territoriali.

4.4.1 La trasparenza

Prima di adottare la Raccomandazione sul Quadro europeo delle qualifiche l'Unione europea aveva già formalizzato, introducendo *Europass*, uno strumento per facilitare la mobilità dei cittadini favorendo la trasparenza dei titoli e delle qualifiche possedute. Europass è stato varato con una decisione del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, e si compone di 5 elementi:

Europass Curriculum Vitae, Europass language passport, Europass certificate supplement, Europass diploma supplement ed Europass mobility

4.5 La Raccomandazione sulla qualità dell'Istruzione e formazione professionale

La qualità delle istituzioni scolastiche e formative è da qualche anno oggetto di grande attenzione da parte delle riflessioni e degli interventi nazionali e comunitari. La crescente autonomia di cui godono scuole e centri di formazione professionale richiede infatti una accresciuta capacità di governo, nonché un maggiore controllo interno ed esterno sui processi organizzativi e sui risultati raggiunti, al fine di verificare l'efficiente ed efficace utilizzazione delle risorse pubbliche e private. A questo si aggiunge, per quanto riguarda in particolare l'istruzione e la formazione professionale, l'esigenza di innalzare la qualità dell'offerta, per almeno tre ragioni significative:

-aumentare la capacità di attrazione di una offerta formativa talvolta giudicata o percepita dall'utenza, reale o potenziale, di rango inferiore rispetto a quella rappresentata dall'istruzione liceale e tecnica;

-rafforzare la capacità di risposta della formazione professionale a fabbisogni del mondo produttivo molto articolati ed in continua evoluzione;

-aumentare l'efficacia dell'intervento formativo, rispondendo alle necessità di un'utenza molto composita.

4.6 La Raccomandazione per l'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale

L'esigenza di collegare strettamente la valutazione con il processo di decision making è anche alla base del modello a cui fa riferimento la Raccomandazione europea sulla garanzia di qualità nell'istruzione e formazione professionale. Nel quadro delle iniziative assunte alla luce della strategia di Lisbona, l'Unione Europea ha promosso nel 2000 un percorso tecnico e politico volto a rafforzare i dispositivi di garanzia della qualità nei sistemi di istruzione e di formazione professionale. Nel 2001 il Parlamento ed il Consiglio Europeo hanno invitato gli Stati membri ad istituire sistemi trasparenti di valutazione. Secondo la Commissione europea la valutazione dovrebbe fornire dati affidabili sulla base dei quali si possono basare efficaci politiche a lungo termine. Nel 2009 il percorso si concluse con l'approvazione, da parte del Parlamento e del Consiglio Europeo, della Raccomandazione per l'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training-EQARF). L'EQARF è uno strumento di sostegno da utilizzare su base volontaria da parte degli Stati membri e da tutti i soggetti interessati per promuovere e monitorare il miglioramento continuo dell'Istruzione e Formazione Professionale, sulla base di criteri e principi comuni. La Raccomandazione europea chiede agli Stati Membri di impostare una strategia nazionale che si raccordi con il Quadro europeo di riferimento. Il Quadro di riferimento europeo per l'assicurazione di qualità si basa su un modello circolare di gestione dell'attività formativa articolato in quattro fasi (progettazione, Sviluppo, Valutazione e Revisione), e per ciascuna fase definisce criteri per l'assicurazione ed il miglioramento continuo della qualità.

4.7 Il modello europeo della qualità

Il modello europeo è molto simile al *Quality cycle* proposto dal Deming, ma in questo caso viene posta un' enfasi molto maggiore sul controllo dei risultati. Le quattro fasi del modello vengono illustrate dalla *Raccomandazione* attraverso un elenco di criteri e descrittori di qualità, che esemplificano le azioni da compiere per ciascuna delle fasi, a livello di sistema ed a livello di soggetto erogatore della formazione. Si tratta di indicazioni molto utili, perché conferiscono maggiore concretezza ad un modello che altrimenti rischierebbe di essere percepito come prevalentemente teorico. Infine la Raccomandazione propone un set di indicatori, relativi ai diversi aspetti dell'azione formativa. L'uso degli indicatori non è obbligatorio, ma rappresenta un utile punto di riferimento per confrontare alcuni aspetti strategici del processo formativo, quali i livelli di partecipazione, il successo formativo, il tasso di occupazione, l'utilizzazione delle competenze acquisite, l'inserimento dei soggetti svantaggiati, etc.

4.8 L'attuazione dei quadri nazionali delle qualifiche EQF: le problematiche

Iniziati nell'autunno del 2004, i quadri delle qualifiche sono diventati parte integrante di quasi tutti i sistemi di istruzione e formazione in Europa. E sono sempre di più i paesi non europei (quali i paesi dell'area Asia-Pacifico) che sviluppano e attuano tali quadri.

Durante tale periodo, il Cedefop ha sistematicamente mappato ed analizzato l'emergere dei quadri delle qualifiche in scenari e a scopi diversi.

Sebbene un paese possa dare attuazione ad un quadro nazionale delle qualifiche anche in assenza di un quadro normativo, purché all'unanimità, per la piena attuazione e legittimazione nazionale può essere necessario un quadro normativo di riferimento. Il processo legislativo segue iter e forme diverse a seconda dei paesi: mentre alcuni scelgono di modificare le leggi esistenti, altri promulgano nuove leggi. Ad ottobre 2014, sono 28 i paesi che hanno chiarito il rispettivo fondamento normativo, i più recenti dei quali sono la Croazia, la Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia, la Romania e la Svizzera. Al momento, il Belgio (parte francofona), la Polonia, la Slovenia, la Spagna, la Svezia e la Turchia si stanno preparando all'adozione formale. In Finlandia l'attuazione è stata rapida; ma il suo caso dimostra come l'adozione di un QNQ non sia solamente un processo tecnico, bensì un processo che richiede anche di sostegno politico.

Per garantire l'operatività del quadro è necessario mettere a punto tutte le procedure e i criteri del caso. Tra questi, l'attribuzione delle qualifiche ai livelli, la piena attuazione delle linee direttrici a garanzia della qualità, nonché l'integrazione di qualifiche esterne, private e convalidate. I seguenti paesi sono in procinto di mettere a punto tali linee direttrici e hanno pertanto raggiunto una fase operativa iniziale: Belgio (parte a lingua tedesca), Croazia, Estonia, Germania, Islanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Montenegro, Norvegia e Portogallo.



Per raggiungere la piena operatività, è essenziale dare attuazione al requisito cruciale, ovvero l'adozione di un approccio incentrato sui risultati dell'apprendimento. Per diversi paesi, ciò significa dover dibattere approfonditamente le referenziazioni tra le diverse qualifiche ed il loro valore relativo. È comunque in crescita il numero dei paesi che sviluppano gli standard delle qualifiche facendo riferimento ai livelli QNQ. E molti utilizzano i livelli basati sui risultati dell'apprendimento per rafforzare la coerenza tra qualifiche e gli enti erogatori. Per dispiegare il loro pieno potenziale, i QNQ dovrebbero divenire parte integrante delle politiche dell'istruzione, formazione e occupazione. L'attuazione dei QNQ esige, peraltro, l'adozione di una prospettiva di lungo termine.

I QNQ sono stati messi a punto allo scopo di aumentare la trasparenza e devono pertanto essere accertabili e prevedibili. L'Inghilterra è l'esempio di un paese in cui una moltitudine di mutevoli quadri delle qualifiche è d'ostacolo alla trasparenza.

4.8.1 I QNQ e gli utenti finali

I QNQ acquistano la piena operatività solamente se gli utenti finali, vale a dire gli studenti, i genitori, i docenti e i consulenti all'orientamento, sono al corrente della loro esistenza. Nella maggior parte dei paesi con QNQ recenti questa consapevolezza non è stata ancora raggiunta. Dove il quadro ha invece maturato una certa esperienza, come nel caso dello Scottish credit and qualification framework (SCQF – quadro dei crediti e delle qualifiche scozzese), la consapevolezza degli utenti è alta (vedi il Riquadro 1).

La decisione di includere i livelli QNQ e EQF nei certificati e nei diplomi, così come nelle banche dati delle qualifiche, può risultare decisiva affinché i singoli studenti e gli altri utenti finali ne vengano a conoscenza. Sono da notare i progressi fatti in tal senso da paesi come la Repubblica Ceca, la Danimarca, l'Estonia, l'Irlanda, la Francia, la Germania, la Lituania, Malta e il Portogallo. In Inghilterra e Irlanda del Nord, dove gli enti certificatori sono liberi di decidere se fare o no riferimento ai rispettivi livelli EQF, i progressi sono stati più lenti.

Per dare visibilità ad un QNQ e, con ciò, aiutare gli studenti a pianificare la loro carriera scolastica e formativa, è essenziale che i suoi livelli siano utilizzati come punto di riferimento in tutte le fasi e per un'ampia gamma di scopi: le banche dati delle qualifiche dovrebbero riflettere i livelli del quadro, anche gli standard e i programmi dovrebbero fare riferimento ai suddetti livelli; è peraltro opportuno che i consulenti utilizzino il quadro come strumento e che

tutti i risultati ottenuti a seguito di un percorso di istruzione o formazione siano rapportati ai livelli QNQ (e EQF).

4.8.2 Consapevolezza diffusa tra gli studenti

Nel 2013 una valutazione indipendente ha esaminato il livello di consapevolezza, percezione e comprensione del quadro dei crediti e delle qualifiche scozzese tra studenti, genitori, personale docente ed amministrativo (1). Si tratta di una valutazione che offre uno spaccato prezioso sul livello di attuazione del quadro. Di seguito le principali conclusioni per quanto riguarda gli studenti:

Il 53% degli studenti ha riferito di essere a conoscenza del SCQF. Il grado di conoscenza varia tra le diverse branche dell'istruzione, ed è maggiore nelle scuole (63%).

Gli studenti a conoscenza del quadro (66%) hanno una ragionevole comprensione dei suoi principi e scopi. Sono consapevoli dei livelli e dei crediti e di come il quadro presenti la progressione e la transizione lungo l'intero corso dell'istruzione e formazione.

Metà degli studenti al corrente del quadro lo hanno utilizzato. La maggior parte di coloro che lo hanno usato frequenta un istituto scolastico; il quadro li sostiene nella pianificazione dell'istruzione

4.8.3 I QNQ e la convalida

Uno stretto legame tra i QNQ e le disposizioni per la convalida dell'apprendimento non formale e informale aumenta l'interesse del singolo studente nei confronti del QNQ. Ciò presuppone che tutte le forme di apprendimento siano valutate applicando standard identici basati sui risultati dell'apprendimento. Mentre alcuni paesi, come la Francia, hanno già integrato appieno la convalida nei rispettivi sistemi nazionali delle qualifiche, molti altri non hanno ancora stabilito un chiaro legame. In base ai dati tratti dall'Inventario europeo sulla convalida dell'apprendimento informale e non-formale, metà dei paesi partecipanti (16) sta ancora dibattendo come meglio collegare i QNQ alla convalida. 20 paesi sostengono di aver già definito tale legame, anche se solo parzialmente o limitatamente a qualifiche specifiche. Tale legame potrebbe, forse, essere ulteriormente rafforzato dando seguito alla raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, che fissa come termine indicativo il 2018.

4.8.4 Il QNQ e il mercato del lavoro

La maggior parte dei quadri nazionali delle qualifiche sono stati sviluppati a partire dalle qualifiche regolamentate e riconosciute dalle autorità nazionali (quali i ministeri dell'istruzione e formazione). Negli ultimi anni, i paesi hanno prestato maggiore attenzione alle cosiddette qualifiche esterne, rilasciate in ambiti non formali e dal settore privato. Il fatto di includere tali qualifiche nei quadri, oltre ad aumentare la trasparenza generale, rafforza i legami tra l'istruzione e la formazione iniziale erogata prevalentemente dal settore pubblico e la

formazione continua offerta da altri erogatori ed aziende. Ma per mantenere viva la fiducia nel sistema di istruzione e formazione considerato nel suo complesso serve un'adeguata garanzia della qualità. Austria, Danimarca, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia, tra gli altri, hanno adottato o stanno elaborando criteri a garanzia della qualità che siano applicabili tanto alle qualifiche esterne che agli organismi che le rilasciano. Tra il 2012 e il 2014 i Paesi Bassi hanno realizzato un progresso significativo: diverse qualifiche rilasciate da erogatori privati sono ora formalmente incluse nel quadro olandese. Il futuro successo dei quadri nazionali delle qualifiche dipenderà largamente da quanto essi siano considerati pertinenti al di fuori dell'istruzione e formazione pubblica formale.

4.8.5 I risultati d'apprendimento raggiunti

Il fatto di poter disporre di risultati d'apprendimento basati sui livelli del QNQ contribuisce alla trasparenza, in quanto chiarisce cosa ci si può aspettare da chi ha conseguito una data qualifica. Ma non basta sapere quali risultati dell'apprendimento si possano attendere al conseguimento di un titolo per generare fiducia nelle qualifiche: di pari importanza sono i risultati dell'apprendimento effettivamente conseguiti. L'indagine PIAAC mostra come un'istruzione e una formazione che operano allo stesso livello per quanto riguarda i risultati d'apprendimento previsti possano, di fatto, condurre al conseguimento di risultati d'apprendimento diversi. È opportuno che i paesi affrontino questa discrepanza sviluppando ulteriormente i QNQ e la cooperazione a livello di EQF.

4.9 Il quadro europeo delle qualifiche – i progressi realizzati ad oggi

Tra il settembre del 2009 e il novembre del 2014, 26 paesi hanno presentato i rispettivi rapporti di referenziazione dei quadri nazionali all'EQF; i restanti paesi lo dovrebbero fare entro il 2015, portando così a compimento la prima tappa del processo di referenziazione all'EQF. Nonostante il ritardo rispetto agli obiettivi originali della raccomandazione EQF, il processo ha prodotto risultati generalmente positivi: tutti i paesi sono attivamente impegnati a soddisfare gli obiettivi espressi nella raccomandazione EQF e i requisiti delineati nei criteri alla base del processo di referenziazione. Le informazioni raccolte a seguito della referenziazione contribuiscono direttamente anche ad una maggiore trasparenza delle qualifiche a livello nazionale ed europeo. I rapporti di referenziazione (4) includono tutti i livelli e le tipologie delle qualifiche nazionali, sia in lingua locale che in lingua inglese. In diversi paesi si tratta di dati che non esistevano prima dell'EQF. L'approccio comune sostenuto da 10 criteri di referenziazione e procedure (5) semplifica il confronto tra paesi.

I metodi di lavoro sviluppati dallo European Qualifications Framework Advisory Group (il gruppo consultivo sull'EQF) contribuiscono anch'essi ad aumentare la fiducia reciproca, in quanto i membri di tale gruppo agiscono nella consapevolezza che il successo dell'EQF dipende dalla trasparenza e dalla volontà di offrire ed accettare riscontri costruttivi.

Permangono, tuttavia, talune problematiche. Generalmente i rapporti nazionali non informano, ad esempio, su come siano state prese le decisioni di attribuzione dei livelli alle qualifiche o

alle tipologie di qualifiche. A volte, invece, non è chiaro quali siano le qualifiche incluse o meno nel QNQ, perché si è in attesa di decisioni legali o politiche o perché le informazioni non sono fornite nel formato corretto. In molti casi, i rapporti mancano di descrivere come i diversi aspetti della referenziazione siano correlati l'un l'altro – ad esempio, se e come la garanzia di qualità possa consentire il passaggio ad un approccio basato sui risultati dell'apprendimento per stabilire i livelli di qualifica. Dibattendo le suddette questioni isolatamente l'una dall'altra, si rischia di compromettere la presentazione coerente e trasparente di informazioni e dati.

I rapporti di referenziazione devono essere peraltro continuamente aggiornati. Malta, ad esempio, ha già aggiornato due volte il suo primo rapporto del 2009; l'Estonia e il Belgio (Fiandre) stanno finalizzando il primo aggiornamento del loro rapporto. Per la credibilità dell'EQF è essenziale tenere aggiornati tutti i dati, in maniera che esso rifletta subito e sempre le eventuali modifiche apportate ad un quadro o alle qualifiche.

4.10 La dimensione globale dei quadri delle qualifiche

L'inventario globale dei quadri nazionali delle qualifiche, pubblicato congiuntamente da Cedefop, ETF e Unesco nel 2013/14, comprende oltre 140 quadri. La maggior parte sono stati sviluppati e adottati negli ultimi dieci anni. Sebbene si tratti di quadri a valenza prevalentemente nazionale, i QNQ sono sempre più utilizzati per rafforzare la cooperazione tra paesi e regioni.

Nel 2012, l'Irlanda e la Nuova Zelanda hanno acconsentito all'allineamento dei loro QNQ. L'accordo chiarisce il rapporto tra i livelli dei due quadri e agevola il riconoscimento reciproco tra i due paesi. La Nuova Zelanda sta attualmente cercando di estendere questo approccio alla Malesia e alla Scozia.

Oltre a collegare direttamente i propri QNQ, i paesi possono anche adottare quadri regionali, quali l'EQF e il quadro dell'area Asia-Pacifico (ASEAN) (dal primo gennaio 2015). Allo scopo di rafforzare la cooperazione, nel 2014 il gruppo consultivo sull'EQF ha avviato colloqui con l'Australia, la Nuova Zelanda e Hong Kong. L'allineamento tecnico dei tre QNQ all'EQF è atteso per il 2015, a vantaggio del mutuo riconoscimento. Anche diversi altri paesi non europei si sono mostrati interessati ad utilizzare l'EQF a scopo di referenziazione, ma le tempistiche non sono ancora state definite.

Dai colloqui emerge quanto i quadri delle qualifiche possano fungere da strumenti di cooperazione politica.

Anche l'Unesco ha preso atto di come i quadri delle qualifiche possano contribuire a promuovere la cooperazione internazionale in materia di qualifiche. Riprendendo una decisione del Forum Globale di Shanghai sull'istruzione e la formazione tecnica e professionale (TVET) del 2012, l'Unesco ha esaminato sin dal 2013 la fattibilità tecnica e concettuale di livelli di riferimento mondiali per le qualifiche. Le attività prendono come

punto di partenza l'avanzamento nell'attuazione dei quadri nazionali e regionali delle qualifiche e si propongono di verificare se un insieme di livelli di referenziazione comuni possa aiutare la cooperazione e la mutua comprensione.

Attualmente il ruolo svolto dai quadri delle qualifiche nell'aumentare la trasparenza e nel promuovere il mutuo riconoscimento resta modesto. Ma gli approcci qui illustrati dimostrano quanto esso si stia rafforzando.

Cap. 5

Le Raccomandazioni europee sui riconoscimenti ECVET

5.1 La convalida e la certificazione dell'apprendimento pregresso

I sistemi educativi si basano sull'offerta di percorsi scolastici e formativi erogati sotto la vigilanza di una autorità centrale. Al termine di questi percorsi, sulla base della verifica dell'apprendimento dei contenuti dell'attività formativa, viene rilasciato il titolo o la qualifica corrispondente.

Tuttavia l'apprendimento non avviene solo nelle attività formative intenzionali e riconosciute (*formazione formale*), ma anche per mezzo di attività formative svolte al di fuori del contesto educativo tradizionale, p.e. sul lavoro (*formazione non formale*). E si realizza anche nella esperienza di vita quotidiana (*formazione informale*). Generalmente vengono riconosciuti solo i risultati dell'apprendimento formale; per le persone è difficile farsi riconoscere le competenze acquisite in contesti diversi da quelli tradizionali (p.e. le competenze acquisite sul lavoro, od in esperienze formative all' estero od in altri luoghi). Allo scopo di valorizzare tutte le forme di apprendimento, promuovendo il *life long learning* e valorizzando il capitale umano, anche sotto la spinta delle politiche europee per incoraggiare e riconoscere l'apprendimento permanente, negli ultimi anni in alcuni Paesi europei (Francia, Regno Unito, Olanda, ecc.), sono state definite nuove procedure per riconoscere l'apprendimento pregresso (*Assessment of Prior Learning -APL*). Tali procedure esaminano, convalidano ed in alcuni casi certificano con valore ufficiale quello che la persona ha imparato o ha imparato a fare, indipendentemente da come è avvenuto il processo di apprendimento (cioè dal percorso seguito). Il riconoscimento delle competenze acquisite facilita l'ulteriore apprendimento, perché offre ai cittadini la possibilità di ottenere riconoscimenti ufficiali, utili anche per migliorare la propria posizione professionale, utilizzando quello già si sa fare, senza doversi sottoporre ad ulteriori lunghi percorsi di formazione formale. Le procedure per la validazione e la certificazione delle competenze presuppongono che siano definiti degli standard di riferimento, rispetto ai quali la convalida viene effettuata; questi standard possono consistere negli obiettivi formativi dei percorsi di studio (per quanto riguarda la concessione di titoli di studio), oppure nei Repertori delle professioni (quando la certificazione riguarda l'ambito professionale). E' evidente che quanto più gli standard di riferimento saranno decritti seguendo una logica modulare (dunque per unità di apprendimento, oppure di competenze), tanto più sarà agevole riconoscere e convalidare quanto si sa o si sa fare ed individuare quello che bisogna ancora apprendere per conseguire il titolo di studio o la qualifica. Il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite può essere effettuato a vari livelli: esse possono essere descritte, in modo da rendere trasparente quello che si è imparato a conoscere od a fare ed il percorso che ha permesso di arrivare a tale risultato; possono essere validate, quando si individua la corrispondenza tra le conoscenze e le competenze possedute e quanto richiesto da

un percorso formativo formale, evitando così la frequenza di determinati corsi o lezioni; ed infine possono essere certificate, quando vengono riconosciute ufficialmente come titolo di studio o come qualifica oppure parte di essi. Le modalità di verifica possono essere diverse, e vanno da quelle di tipo tradizionale, come l'esame della documentazione prodotta, interviste, interrogazioni e svolgimento di compiti scritti, a quelli più specifici dell'ambito professionale, come l'osservazione sul posto di lavoro o l'esame dei prodotti dell'attività svolta. E' evidente che quanto più anche i percorsi formativi formali saranno organizzati secondo una logica modulare, per competenze, tanto più sarà semplice riconoscere le competenze già acquisite in modo da richiedere la frequenza solo per l'acquisizione delle conoscenze e competenze mancanti.

5.2 Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)

Allo scopo di facilitare la capitalizzazione e il trasferimento dei risultati dell'apprendimento (conoscenze, abilità e competenze) di una persona che passa da un contesto di apprendimento ad un altro e/o da un sistema di qualifica ad un altro, e sostenere il riconoscimento dei risultati di apprendimento indipendentemente da dove vengono acquisiti, il Parlamento ed il Consiglio europeo hanno approvato nel 2009 una Raccomandazione sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale, lo *European Credits for Vocational Education and Training* - ECVET. Esso riguarda l'intero sistema di istruzione e formazione professionale e consente di conferire crediti in relazione ad esperienze di apprendimento, indipendentemente dal fatto che vengano realizzati all'interno di percorsi formali o non formali. L'ECVET promuove la flessibilità dei sistemi di formazione: i risultati di apprendimento sono valutati e convalidati in modo da trasferire crediti da un sistema di qualifiche all'altro, o da un percorso di formazione ad un altro. Secondo questo sistema gli allievi possono accumulare nel tempo e farsi riconoscere i risultati di apprendimento richiesti per ottenere una certa qualifica, in differenti Paesi od in differenti situazioni senza frequentare ulteriori percorsi di istruzione e formazione. L'ECVET può essere applicato in un contesto regionale o nazionale (in caso di mobilità interregionale o di mobilità tra sistemi formali e non-formali) e in caso di mobilità transnazionale. In particolare è stata creata una struttura metodologica per riconoscere gli apprendimenti acquisiti durante periodi di mobilità, attraverso la definizione di un linguaggio comune e stimolando la fiducia reciproca. Allo scopo di facilitare il trasferimento dei crediti la *Raccomandazione ECVET* propone una metodologia per la descrizione della qualifica in termini di unità di risultati di apprendimento, ai quali sono associati dei punti credito. In pratica le qualifiche o i programmi di istruzione/formazione possono essere divisi in unità o parti di unità. Un 'unità è definita all'interno dell'ECVET come la più piccola parte della qualifica, ed è basata sul risultato. L'unità costituisce oggetto della valutazione e può, eventualmente, essere certificata. Ciascuna unità corrisponde, inoltre, ad una specifica combinazione di conoscenze, capacità e competenze e può essere di differente misura, in accordo con i sistemi nazionali di istruzione e formazione.

5.3 Il valore del tirocinio

Per favorire l'occupabilità dei giovani agevolandone l'ingresso nel mercato del lavoro, l'Unione europea intende valorizzare, diffondere e potenziare lo strumento del tirocinio. Per il rilancio dell'occupazione giovanile e' necessario realizzare iniziative volte a sostenere e incrementare le esperienze di mobilità transnazionale di elevato livello qualitativo: una delle sfide consiste nell'aumentare la mobilità transfrontaliera dei tirocinanti nell'Unione così da contribuire alla promozione di un autentico mercato del lavoro europeo (*Raccomandazione del Consiglio del 10 marzo 2014 su un quadro di qualità per i tirocini*).

In questo contesto si colloca l'indagine sui *tirocini transnazionali* che l'Isfol ha avviato insieme all'*Indire*, al fine non soltanto di individuare e definire il profilo dei giovani che svolgono questo tipo di esperienza (sesso, età, titolo di studio, ecc.), ma anche di rilevare il livello qualitativo e gli esiti - formativi e occupazionali della mobilità transnazionale.

Per mettere a punto iniziative e azioni che consentano di incrementare il livello qualitativo dei tirocini transnazionali, infatti, occorre preliminarmente avere una rappresentazione adeguata del fenomeno in termini di efficacia formativa, spendibilità dell'esperienza, esiti occupazionali. I risultati dell'indagine potranno dunque essere utilizzati dai decisori politici e dalle parti sociali per proporre strategie di intervento volte a garantire un più proficuo utilizzo del tirocinio transnazionale come strumento per facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro sia in Italia che all'estero.

5.3.1 *Le world skill competition*

Lo World Skills Competition è un evento di punta, che si tiene ogni due anni ed è il più grande evento sulle competenze di eccellenza professionale nel mondo che rispecchia in pieno l'industria globale . I concorrenti rappresentano il meglio dei loro coetanei e sono selezionati dalle competizioni di abilità nei paesi World Skills membri. Sono tutti sotto l'età di 23 anni (ad eccezione di quattro abilità che hanno il limite di età di 25) . Dimostrano capacità tecniche, sia individualmente sia collettivamente per eseguire compiti specifici per i quali studiano e / o lavorano nel loro posto di lavoro . Il concorso prevede anche la partecipazione di leader nel settore, del governo e l'istruzione, con l'opportunità di scambiare informazioni e buone pratiche in materia di industria e formazione professionale. Nuove idee e processi che ispirare i giovani in età scolare a dedicarsi a carriere tecniche e tecnologiche verso un futuro migliore .

Capitolo 6

Nuove prospettive e tendenze nella società europea

6.1 La tendenza, soprattutto nel nord Europa verso le *learning organization*

Si tratta di una organizzazione del lavoro, nel contesto di un'azienda, creata per sostenere l'innovazione attraverso l'uso di autonomia e discrezione dei dipendenti, sostenuta dall'apprendimento e dalle opportunità di formazione. Oggi gli impiegati della maggior parte delle organizzazioni sono davvero dei *knowledge workers*— individui che assimilano, gestiscono e traducono immense quantità d'informazioni di importanza cruciale per il vantaggio competitivo e il successo finale dell'azienda in cui operano

Una organizzazione che apprende è un'organizzazione che promuove strumenti di gestione interessati con il miglioramento di apprendimento individuale e organizzativo. Organizzazioni di apprendimento sono quelle con una capacità di adattarsi e competere attraverso l'apprendimento. La *Learning Organization* è un modello di organizzazione che sviluppa modalità che permettono di migliorare conoscenze e competenze, che assicurano alla struttura organizzativa una migliore capacità di adattamento al cambiamento, allo sviluppo e alla crescita.

La *Learning Organization* è una strategia utile per vitalizzare una determinata struttura organizzativa, in quanto facilita l'apprendimento di tutti i suoi membri e continuamente trasforma se stessa.

Si tratta quindi di un'organizzazione che, nell'ambito di una struttura aziendale: promuove l'apprendimento tra i suoi componenti, e che apprende essa stessa da tale processo; propone processi culturali adatti a creare il clima e i sistemi necessari per assicurarsi un apprendimento continuo; è in continuo cambiamento e promuove l'apprendimento focalizzato sull'individuo, sul gruppo e sulla struttura; è dotata delle capacità necessarie per creare, acquisire e trasferire in maniera efficiente e veloce la conoscenza.

Con il passaggio da un'economia industriale ad un'economia dei servizi, ora il maggior investimento di risorse riguarda la proprietà intellettuale anziché i capitali materiali, a differenza di un trend ancora prevalente solo dieci anni fa. Le organizzazioni devono quindi riconoscere l'interesse privilegiato che assume la capacità dei *knowledge worker* di interagire con fattori condizionanti in rapida trasformazione e di gestire la vasta quantità di dati con i quali di giorno in giorno si confrontano.

Le aziende devono trasformarsi in *organizzazioni orientate all'apprendimento*, ed essere capaci di apprendere esse stesse e di offrire ai propri impiegati gli strumenti necessari per assumere il ruolo di *knowledge worker*. Le organizzazioni orientate all'apprendimento operano con rapidità, rispondono costantemente ai cambiamenti che intervengono nell'ambiente o nel proprio settore di mercato, alle nuove informazioni e alle esigenze dei propri impiegati. Per questo tipo di organizzazioni, la chiave del successo sta nel creare le opportunità affinché i *knowledge workers* collaborino al meglio.

I progetti di sviluppo si concentrano sulle prestazioni e la qualità della vita lavorativa nei luoghi di lavoro. Possono comportare miglioramento della qualità della vita lavorativa, per esempio, il miglioramento delle possibilità dei dipendenti di sviluppare ulteriori competenze ed esercitare un'influenza sul loro lavoro, il benessere sul posto di lavoro, la cooperazione e la fiducia all'interno della comunità di lavoro. Reti di apprendimento consistono in *joint forum di apprendimento* e luoghi di lavoro come unità di ricerca e sviluppo (quali università, istituti di ricerca, politecnici o altre istituzioni educative) All'interno dell'Unione europea, i programmi più ambiziosi in termini di finanziamento e sensibilizzazione si trovano nei paesi nordici, che figurano tra i primi ad adottare forme di apprendimento di organizzazione del lavoro

6.2 Invecchiamento della popolazione

Nel corso dei prossimi vent'anni, l'Europa centrale dovrà affrontare diverse sfide demografiche, connesse all'abbassamento del tasso di fertilità, all'invecchiamento della sua popolazione e all'aumento delle migrazioni. La risposta alla sfida demografica rappresenta per l'Unione europea un banco di prova significativo, in vista del superamento della crisi e dell'avvio di una fase di sviluppo economico e sociale sostenibile. Tutto questo richiede una efficiente ed efficace cooperazione tra governi, parti sociali e organizzazioni a livello nazionale e internazionale.

Il progetto *Central European Platform for an Ageing Society* (CE-Ageing Platform) ha in questi anni contribuito a individuare e sviluppare soluzioni alle sfide di una società che invecchia, aumentando l'inclusione sociale dei più anziani e contribuendo a predisporre delle specifiche strategie regionali.

Nel corso del 2012, il progetto ha elaborato una serie articolata di raccomandazioni indirizzate ai policy maker e la strategia proposta è stata pubblicata nel mese di febbraio 2013, sotto forma di Libro verde *Green Paper Ce-Ageing Strategy*, in merito al quale è stata aperta una consultazione pubblica.

6.3 Il progetto HEAR ME

L'Highly Educated Retirees Mentoring Early School Leavers è un progetto che ha coinvolto pensionati o persone prossime alla pensione che desideravano lavorare con i giovani. I volontari, tutti con un'istruzione superiore, erano tenuti a frequentare una serie di corsi di tutoraggio. Svolgevano quindi funzioni di tutor, offrendo un aiuto e orientamento a ragazzi che avevano abbandonato precocemente la scuola, in modo da sostenere i loro obiettivi educativi e professionali. a qui l'importanza della dimensione europea nelle politiche per l'istruzione, la formazione ei giovani. Serve una collaborazione a livello europeo perché le nostre economie sono strettamente interconnesse e negli ultimi decenni si è venuto a creare un mercato del lavoro europeo. La mobilità e le conoscenze linguistiche assumono una crescente

importanza. Gli Stati membri possono imparare gli uni dagli altri, mentre studenti, apprendisti, volontari, insegnanti, scuole e università possono beneficiare della collaborazione transfrontaliera.

L'UE ha pertanto adottato un approccio ampio e globale all'apprendimento, comprendente una serie completa di diversi metodi e ambienti, come l'apprendimento non tradizionale, informale e permanente. Apprendimento non tradizionale significa imparare al di fuori dell'ambiente scolastico e formativo usuale attraverso attività programmate che comportano alcune forme di sostegno, come:

- l'apprendimento on line strutturato;
- la formazione in azienda;
- l'animazione socioeducativa;
- i programmi di alfabetizzazione e formazione professionale per coloro che hanno abbandonato la scuola.

Apprendimento informale significa un insegnamento che non è organizzato o strutturato in termini di obiettivi, tempi o istruzioni. Riguarda le competenze acquisite (a volte non intenzionalmente) attraverso la vita e l'esperienza professionale. Per esempio competenze di gestione dei progetti informatiche acquisite sul lavoro;

- competenze linguistiche o interculturali acquisite durante un soggiorno all'estero;
- competenze acquisite attraverso il volontariato, le attività culturali e sportive o svolte a casa (ad esempio, accudire un bambino)

6.4 Il Mentoring

Cinque anni fa, in Germania, il *servizio di esperti di alto livello (SES)* denominato iniziativa *Vera* (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen - prevenzione della sospensione del tirocinio) è stato lanciato per evitare perdite nella formazione e migliorare il processo di formazione intervenendo rapidamente per aiutare i giovani ad aiutare se stessi. Una storia di successo vero e proprio: 3000 apprendisti hanno approfittato dell'iniziativa.

Molti contratti di formazione si sono prematuramente sciolti in Germania. Nella media nazionale, un giovane su cinque non riesce a completare la propria formazione. Anche se ci sono numerosi progetti che offrono sostegno, *VerA* un passo oltre, garantendo un supporto su misura. L'iniziativa *VerA* è stata lanciata alla fine del 2008 da *SES*, una delle principali organizzazioni di volontariato tedesco per esperti e specialisti, che sono in pensione. Ciò che rende così speciale *VerA* è il modello tandem: di regola, ad ogni partecipante viene assegnato un tutor di formazione volontaria per l'assistenza one-to-one.

Questi mentori sono appositamente addestrati da esperti SES. Più di 2000 attuali su oltre 11.000 esperti pensionati, iscritti al SES hanno intrapreso questa formazione speciale. Un falegname esperto supporta un aspirante falegname, un panettiere o un pasticciere supporta un apprendista. Come osservato nel corso degli anni, è la competenza professionale e sociale degli esperti che rende la formazione *mentoring* di così tanto successo.

PARTE SECONDA

**ISTRUZIONE E FORMAZIONE IN UN'INDAGINE COMPARATIVA NEI
PRINCIPALI PAESI DEL MONDO**

Cap. 1

Stati Uniti

1.1 Percorsi superiori non universitari integrati: Vocational e Technical Education

A livello mondiale, la formazione professionale è generalmente intesa come una preparazione per occupazioni che richiedono un titolo di studio inferiore o pari al diploma di scuola secondaria e, più genericamente, ogni forma di istruzione finalizzata ad un lavoro e, quindi, non indirizzata agli studenti che aspirano a frequentare un corso di laurea di 4 anni.

Il sistema formativo statunitense presenta una profonda differenza rispetto al sistema italiano, in primis, e a quello europeo, che ne rende la comprensione complessa. La differenza risiede nell'organizzazione fortemente decentrata dell'intero sistema: ciascuno Stato americano gode di ampia autonomia legislativa ed esecutiva nel campo educativo e ha discrezionalità di intervento in merito a programmi, curricula, finanziamenti, sistemi di classificazione e valutazione. Questo riguarda naturalmente anche la formazione tecnico-professionale. Il presente capitolo, pur proponendo – laddove giudicato di interesse - uno sguardo alle realtà dei singoli Stati, intende analizzare i programmi e le azioni del governo federale statunitense.

Storicamente, l'istruzione tecnico-professionale negli Stati Uniti - Vocational and Technical Education - ha avuto lo scopo di preparare al lavoro individui con titoli di studio inferiori al diploma di High school. Negli ultimi 20 anni, quella missione è gradualmente mutata e la formazione professionale ha cominciato a porsi obiettivi più ampi. formazione professionale ha il fondamentale obiettivo di incoraggiare gli studenti della High school a continuare i loro studi verso il livello di istruzione successivo (post secondary education), e di incoraggiare gli studenti che frequentano i due anni di college (2-year postsecondary education) a proseguire frequentando un corso di laurea (4-year postsecondary education)

Oggi la politica nella formazione professionale ha il fondamentale obiettivo di incoraggiare gli studenti della High school a continuare i loro studi verso il livello di istruzione successivo (post secondary education), e di incoraggiare gli studenti che frequentano i due anni di college (2-year postsecondary education) a proseguire frequentando un corso di laurea (4-year postsecondary education) .

E' possibile individuare due grandi filoni della formazione professionale negli Stati Uniti: la Secondary Vocational Education, indirizzata ai giovani studenti della High school (9-12 grades), e la Post-secondary Vocational Education, indirizzata ai diplomati della High school.

In generale le più importanti caratteristiche del sistema di formazione tecnico-professionale negli Stati Uniti sono le seguenti:

Non è un sistema strutturato, ma una "collezione di pratiche" che si è evoluta organicamente in modo non pianificato centralmente e che presenta una serie di differenze tra i diversi

Stati. Ha l'obiettivo di fornire a giovani e adulti conoscenze e competenze sia tecniche sia accademiche, per favorire il loro inserimento nel mondo del lavoro o avvantaggiarli (conferendo anche crediti formativi) in eventuali percorsi formativi post-secondari.

È un sistema guidato dal mercato del lavoro e determinato a livello locale, in quanto è costruito sulla base della domanda e offerta di lavoro all'interno di ogni singolo Stato. In questo contesto, il controllo federale avviene secondo modalità di "reazione a ciò che si è fatto" e non di "impostazione delle cose da fare" e consiste in gran parte nel fornire incentivi alle azioni locali.

In pratica negli Stati Uniti la formazione tecnico-professionale è erogata nella forma di corsi organizzati nell'ambito di programmi curriculari più ampi. In pochissimi casi allo studente viene richiesta una iscrizione formale ad un programma di formazione professionale. Al limite gli è richiesto, nell'atto di iscriversi presso un'istituzione post-secondaria, di dichiarare la disciplina professionale in cui vuole specializzarsi. Sarà poi lo studente stesso a decidere se seguire un programma di corsi completo per acquisire un degree o un certificate, o se seguire alcuni corsi mirati senza certificazione.

E' comunque possibile affermare che un corso di formazione tecnico- professionale di livello post-secondario per l'acquisizione di competenze specifiche in un settore professionale si conclude generalmente con l'acquisizione di un certificate.

Secondo le statistiche fornite dall'American Association of Community College, tra il 1996 e il 1997 il numero di certificate rilasciati dai primi 10 Community College nelle principali discipline di formazione tecnico-professionale è:

Health professions & related sciences, Business management & admin. Services, Mechanics and repairers, Protective services, Precision production trades, Vocational home economics, Personal and miscellaneous services, Engineering-related technologies, Construction trades, Transportation & material moving workers

1.2 Offerta formativa disponibile per rispondere alla richiesta di Knowledge Workers

Negli Stati Uniti i percorsi curriculari prevedono, sia a livello secondario, sia post-secondario, l'integrazione della formazione accademica (Academic) e della formazione professionale (Vocational).

La formazione professionale si è storicamente organizzata su sette grandi aree, alle quali si sono aggiunti oggi i più recenti programmi sulle nuove tecnologie informatiche (Technology Education). L'elenco delle aree è fornito dalla American Vocational Association:

Agricultural Education; Business Education; Family & Consumer Sciences Education; Health Occupations Education; Marketing Education; Technical Education; Trade & Industrial Education.

La formazione professionale di livello secondario è organizzata sulle seguenti “aree di studio”:
Agriculture and renewable resources , Business, Marketing and distribution, Health care, Public and protective services , Trade and industry, Technology and communications , Personal and other services, Food service and hospitality, Childcare and education.

In ogni caso è importante sottolineare – sempre sulla base dei dati del National Center for Education Statistics - che quasi l’80% delle istituzioni post-secondarie ha adottato o prodotto liste di competenze professionali per lo sviluppo dei curricula di formazione professionale.

Gli studi promossi nel corso degli anni Novanta dal Department of Education non offrono tuttavia un quadro particolarmente positivo. Le statistiche dicono che, nel 1996, circa la metà degli studenti americani ha seguito programmi di formazione professionale. Ma l’andamento è in decrescita. Riguardo al tipo di corsi professionali scelti dagli studenti, il National Center for Education Statistics (Department of Education) ha reso noti questi dati:

i corsi più seguiti nell’anno accademico sono stati Business, Health e Ingegneria/scienze tecnologiche. L’istruzione di tipo tecnico, nell’insieme, ha immesso sul mercato del lavoro il 12% dei corsisti.

La percentuale di studenti frequentanti corsi di formazione in business, marketing, informatica e scienze/ingegneria tecnologica è scesa significativamente tra il 1990 e il 1996.

Nella scelta dei corsi la differenza tra uomini e donne rimane netta: gli uomini sono la maggioranza nei corsi di economia e commercio, servizi di sicurezza, informatica e scienze/ingegneria tecnologiche; le donne prevalgono nei corsi di Business, Health e altri.

Emerge un dato estremamente preoccupante: mentre la maggior parte (4 su 5) degli studenti che seguono corsi di formazione post- secondaria ha già un lavoro, l’esperienza professionale connessa al tipo di corso frequentato è invece molto rara.

1.2. I criteri nella definizione dei curricula degli Knowledge Worker

Le istituzioni formative americane hanno un grande margine di libertà nel definire i curricula dei corsi di formazione, così che non risulta semplice individuare e descrivere un corso che sia sufficientemente rappresentativo e che si distingua qualitativamente. Annualmente L’Office of Vocational and Adult Education seleziona e premia in base a criteri precisi i migliori corsi di formazione professionale. I criteri scelti sono:

-Solido collegamento tra formazione secondaria, post-secondaria e continua e forti legami con il mondo produttivo, degli affari e l'intera comunità;

-Sforzi riformistici per migliorare l'intero sistema, attraverso il coordinamento con le politiche locali per l'occupazione e l'allineamento con le leggi federali (Perkins Act, Goals 2000: Educate America Act, e the School-to-Work Opportunities Act);

-Sequenze di corsi, curricula e/o programmi che combinino assieme competenze accademiche, professionali e apprendimento contestuale;

-Uso di indicatori di performance per valutare la qualità dei programmi;

-Esperienze di lavoro reali nel settore industriale di riferimento; Partecipazione di membri di categorie "speciali" e azioni per promuovere la parità tra i sessi; Strategie e azioni ripetibili in edizioni successive;

Tra gli Stati premiati nel corso degli ultimi anni c'è l'Alaska. Tra i programmi promossi da questo Stato si distingue quello in Business & Office Technology

1.3 I passaggi legislativi in favore della formazione professionale

Di fronte ai limiti precedentemente ricordati, il governo americano è intervenuto, a partire soprattutto dalla seconda metà degli anni '90, attraverso un'azione normativa volta a facilitare l'integrazione formazione-lavoro. Di seguito si riportano le leggi più significative.

-Il Carl D. Perkins Vocational Applied Technology Education Act del 1990

Questa legge (Perkins Act) fornisce una definizione della formazione tecnico-professionale negli Stati Uniti: programmi organizzati di istruzione che offrono serie di corsi direttamente finalizzati all'inserimento nel mercato del lavoro, con un titolo diverso dal diploma o da una laurea. La legge prevede che i fondi federali stanziati dal Perkins Act – amministrati dall'Office of Vocational and Adult Education (OVAE) – siano resi disponibili presso le agenzie dell'istruzione dei vari Stati americani o direttamente presso le istituzioni educative post- secondarie.

Il Perkins Act prevede che lo Stato ricevente i fondi debba sviluppare e implementare un ampio sistema di standard e indicatori delle performance. La legge definisce l'impegno del governo federale a fornire agli Stati uno schema di riferimento per la costruzione di un sistema di indicatori di qualità dei programmi tecnico-professionali. Naturalmente, uno Stato può decidere se realizzare il sistema ponendosi obiettivi più ampi rispetto a quelli indicati dalla legge e se apportare delle modifiche allo schema federale di riferimento, ritenendole necessarie rispetto alle caratteristiche economiche, geografiche, demografiche del territorio.

-Lo School-to-Work Act del 1994

La legge prevede lo stanziamento di fondi federali per la realizzazione di un sistema di "School-to-Work" all'interno degli Stati americani. Lo School-to-Work Act si pone un nuovo, fondamentale obiettivo da perseguire attraverso nuovi strumenti: non più solo lo studio di testi scolastici e la memorizzazione di nozioni e fatti, ma corsi in aula uniti a concrete esperienze di lavoro che siano occasione di formazione e apprendimento.

-Il Workforce Investment Act del 1998

Questa legge (WIA) riforma l'intero sistema di Vocational and Adult Education, per dare vita ad un "one-stop" system di investimenti nella forza-lavoro e di attività di formazione per giovani e adulti. Il WIA fornisce un framework per la costruzione di un unico sistema nazionale per la formazione e l'occupazione. Un framework disegnato per andare incontro alle esigenze del mercato del lavoro e il cui obiettivo è fare incontrare i bisogni (in termini di skills richieste) dei datori di lavoro con i bisogni (di formazione, istruzione, esperienza professionale) degli utenti dei corsi di formazione.

-Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act del 1998

Approvata nel 1998, questa legge (Perkins III) definisce la visione del governo americano sull'istruzione tecnico-professionale per il 21° secolo. Perkins III promuove una riforma e un continuo miglioramento dell'istruzione tecnico-professionale in maniera che ai giovani venga garantita l'acquisizione di quelle competenze e conoscenze richieste - alla luce anche del nuovo contesto della new- economy - dal mercato del lavoro e necessarie a prepararli per un corso di istruzione di livello universitario, per un apprendimento ulteriore, per una carriera a più alto livello di specializzazione e retribuzione. In questo senso la legge va vista come un completamento del WIA.

1.4 Orientamento

Per venire incontro alla domanda di orientamento sulla formazione professionale, L'Office of Vocational and Technical Education ha elaborato il *Career Guidance and Counselling Programs*.

Sono programmi di orientamento e consulenza disegnati per assistere gli individui nella scelta dei percorsi formativi e professionali da intraprendere. Hanno l'obiettivo di aumentare la capacità degli individui di conoscere se stessi, di comprendere le competenze di cui hanno bisogno, di pianificare la loro carriera. Per far questo i programmi puntano a sviluppare i seguenti aspetti: rendere noti i complessi cambiamenti nel mercato del lavoro; ampliare conoscenze, competenze e abilità; migliorare le capacità decisionali; incrementare la motivazione e l'autostima; costruire le relazioni interpersonali; massimizzare le opportunità di

carriera; aumentare le opportunità di occupazione; promuovere un collocamento professionale efficace; stringere le relazioni tra datori di lavoro.

I programmi di orientamento e consulenza possono essere promossi da tutte le istituzioni formative e di orientamento al lavoro: scuole elementari, medie e superiori, istituti tecnici, Community college, Università, centri di orientamento professionale, uffici per il lavoro e così via.

Nel 1998, il Workforce Investment Act ha sottolineato l'importanza dell'orientamento, prevedendo che - attraverso la creazione di centri di orientamento e formazione locali- gli utenti abbiano diritto a: ricevere una valutazione preliminare delle competenze, abilità, attitudini, necessità; ottenere un'ampia e completa informazione sui servizi all'occupazione e sulle opportunità di formazione professionale presenti sul territorio locale; essere informati sulle opportunità di finanziamento dei programmi educativi; essere continuamente assistiti e ricevere consulenza durante il percorso formativo e durante la ricerca di lavoro; avere accesso alle più aggiornate informazioni sull'evoluzione del mercato del lavoro, la domanda, le skills richieste.

Oltre ai contenuti dei programmi, grande importanza è data al ruolo dei "counselors", i quali devono aiutare gli individui, giovani e adulti, ad acquisire conoscenze, abilità ed esperienze necessarie a scoprire i propri interessi e le proprie possibilità; lavorare insieme a insegnanti e formatori, genitori, datori di lavoro e l'intera comunità per influenzare lo sviluppo educativo e professionale individuale; aiutare gli individui a definire una connessione tra quello che stanno imparando e le opportunità di carriera.

1.5 L'accREDITAMENTO della formazione post-secondaria

Tutte le istituzioni formative private e la maggioranza delle istituzioni pubbliche di livello post-secondario sono legalmente indipendenti e totalmente autoregolate in merito a questioni di natura accademica, amministrativa, di gestione delle risorse e delle relazioni istituzionali. Dunque, negli Stati Uniti non esiste un Ministero o un'altra autorità federale che svolga un controllo o una verifica sui servizi formativi offerti nei singoli Stati. I singoli Stati assumono, a seconda dell'orientamento interno, gradi variabili di controllo ma, in generale, le istituzioni di istruzione superiore operano con totale autonomia. Di conseguenza, tra i soggetti erogatori di formazione post-secondaria, può esservi una notevole differenza nel contenuto e nella qualità dei programmi.

In un contesto così deregolamentato, le pratiche di accreditamento sono cresciute e hanno assunto un significato importante, anche perché una istituzione o un programma di istruzione post-secondaria deve comunque essere accreditato presso un'agenzia riconosciuta dal Department of Education per far sì che i propri studenti rientrino nel piano federale di aiuti finanziari.

1.6 Uno sguardo all'istruzione

Negli Stati Uniti l'istruzione è tra i servizi pubblici gestiti localmente da ciascuno Stato. Sono gli Stati e le comunità locali, così come le organizzazioni pubbliche e private di ogni tipo, che istituiscono scuole e collegi, sviluppano i curricula e stabiliscono i criteri di iscrizione e di attribuzione dei gradi di istruzione. A livello centrale il principale organo in campo educativo è il Department of Education (www.ed.gov). Il DE ha nel corso dei decenni acquisito un ruolo sempre più forte da un punto di vista legislativo. Oggi gli Stati americani, pur mantenendo una totale autonomia decisionale, tengono fortemente in considerazione gli orientamenti dettati dalle leggi federali, specie in tema di formazione professionale e parità scolastica. Nonostante la grande autonomia delle istituzioni statali, al DE sono collegate – specie da un punto di vista finanziario - numerose agenzie e servizi per l'istruzione operanti all'interno degli Stati. Questi svolgono anche una fondamentale funzione di “raccordo” e coordinamento tra le direttive federali e gli orientamenti statali.

1.7 Le istituzioni responsabili delle strategie generali per la formazione professionale avanzata

A livello centrale il DE ha istituito l'OVAE, l'Office of Vocational and Adult Education, che ha il compito di promuovere e sviluppare, insieme al Division of National Programs (DNP), i programmi federali per la formazione professionale e continua. L'OVAE amministra i fondi stanziati dal Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act (Perkins Act) per i programmi tecnico-professionali offerti dalle istituzioni formative secondarie e post-secondarie.

Anche a livello statale esistono uffici o dipartimenti, legati al sistema delle State Education Agency, esclusivamente preposti alla gestione dei programmi di formazione tecnico-professionale. A questi uffici è affidato il compito di gestione e distribuzione dei fondi federali e statali per l'istruzione. La seguente tabella riporta l'elenco completo per ciascuno Stato americano.

1.8 Le istituzioni locali che offrono corsi di formazione tecnico- professionale

Al contrario della formazione professionale secondaria, svolta prevalentemente da istituzioni pubbliche, le istituzioni che svolgono attività di formazione tecnico-professionale post-secondaria negli Stati Uniti appartengono sia al settore pubblico sia al settore privato e possono essere classificate come segue:

-Public 4-year institutions: istituzioni universitarie pubbliche che rilasciano il bachelor's degree o titoli di livello superiore.

-Public 2-to 3-year institutions: istituzioni pubbliche che rilasciano l'associate degree o “subbaccalaureate certificates”, certificazioni relative a corsi della durata inferiore a 4 anni (ma superiore a 2). Sono anche chiamate Community college.

-Public less-than-2-year institutions: sono istituzioni pubbliche che non rilasciano titoli di livello universitario ma riconoscono subbaccalaureate certificates acquisiti in meno di due anni. Sono anche chiamate Vocational-technical institutes.

-Private not-for-profit 4-year institutions: istituzioni universitarie private – non a scopo di lucro - che rilasciano il bachelor's degree o titoli di livello superiore. Tra queste istituzioni, i Community college sono tra i più diffusi: ne esistono circa 1.100, molti di piccole dimensioni, con meno di 5.000 studenti, ma alcuni ne ospitano oltre 40.000. Questi collegi offrono, oltre alla formazione accademica e professionale finalizzata al riconoscimento di una qualifica specifica e/o di crediti formativi, altri due importanti servizi di formazione:

-formazione personalizzata per il settore privato;

-appalti col settore pubblico, di solito col sussidio del governo federale.

Accanto ai Community college, tra le istituzioni che erogano formazione professionale, vi sono le cosiddette Proprietary schools, cresciute in questi ultimi anni per via dei finanziamenti federali, ma spesso accusate di offrire corsi di scarsa qualità.

Private non for-profit 2 to 3-year institutions: istituzioni private – non a scopo di lucro - che rilasciano l'associate degree o subbaccalaureate certificates, certificazioni relative a corsi della durata inferiore a 4 anni (ma superiore a 2). In questo gruppo sono compresi tutti gli istituti privati che offrono corsi di durata inferiore a 4 anni.

Private for profit institutions: istituzioni private che offrono, a scopo di lucro, sia certificates che titoli di laurea. Sono spesso chiamate Private proprietary institutions.

I dati che seguono riescono a dare un'idea abbastanza reale della portata del sistema educativo in USA. Vi sono: oltre 117.000 istituzioni educative, di cui oltre 106.000 di livello primario e secondario; oltre 7.500 scuole professionali di livello post-secondario che offrono programmi di formazione a livello non universitario (che non rilasciano, cioè, un degree); oltre 3.500 istituzioni che offrono programmi di istruzione superiore di livello universitario (che rilasciano un degree).

Oltre 51 milioni di studenti frequentano corsi di istruzione primaria e secondaria, mentre oltre 14 milioni si iscrivono annualmente in corsi di livello post-secondario (in tutte le loro tipologie).

Esiste un numero non precisato di programmi di formazione offerti da associazioni professionali, organizzazioni di lavoratori, fornitori indipendenti, che ogni anno, secondo alcune stime, erogano servizi formativi a circa 76 milioni di adulti. Pur essendo caratterizzato da una grande autonomia a tutti i livelli, un sistema così complesso e articolato richiede alcune forme di coordinamento, integrazione e controllo di tipo accentrato.

1.9 L'accreditamento della formazione post-secondaria e il ruolo federale nell'accreditamento: Performance standards and measures

Tutte le istituzioni formative private e la maggioranza delle istituzioni pubbliche di livello post-secondario sono legalmente indipendenti e totalmente autoregolate in merito a questioni di natura accademica, amministrativa, di gestione delle risorse e delle relazioni istituzionali. Dunque, negli Stati Uniti non esiste un Ministero o un'altra autorità federale che svolga un controllo o una verifica sui servizi formativi offerti nei singoli Stati. I singoli Stati assumono, a seconda dell'orientamento interno, gradi variabili di controllo ma, in generale, le istituzioni di istruzione superiore operano con totale autonomia. Di conseguenza, tra i soggetti erogatori di formazione post-secondaria, può esservi una notevole differenza nel contenuto e nella qualità dei programmi.

In un contesto così deregolamentato, le pratiche di accreditamento sono cresciute e hanno assunto un significato importante, anche perché una istituzione o un programma di istruzione post-secondaria deve comunque essere accreditato presso un'agenzia riconosciuta dal Department of Education per far sì che i propri studenti rientrino nel piano federale di aiuti finanziari.

Esistono due tipi di accreditamento, uno definito "istituzionale" e un altro "specialistico" o "programmatico". Il primo è normalmente riconosciuto ad una istituzione nella sua globalità, il secondo è riconosciuto a singoli programmi, corsi, dipartimenti che sono parte di un'istituzione più ampia (ad esempio, un college all'interno di un'Università o un percorso curricolare nell'ambito di una disciplina accademica).

Una delle questioni più urgenti negli USA è definire il ruolo del governo federale e del settore privato nello sviluppo e nell'implementazione degli skill standards.

1.9.1 Implementazione del sistema di certificazione

L'implementazione dei sistemi di performance standards and measures si è sviluppata in due fasi: (1) Una valutazione annuale degli studenti, dei programmi, delle istituzioni formative a fronte degli standard posti dallo Stato; (2) un processo pianificato di miglioramento dei programmi.

Il Perkins Act richiede che ogni anno gli Stati misuri l'efficacia dei sistemi realizzati.

1.10 L'evoluzione della domanda di lavoro negli Stati Uniti

Il livello di istruzione degli americani negli ultimi anni è certamente cresciuto. Tra il 1992 e il 1996 il numero di adulti con un titolo inferiore al diploma di High school è diminuito del 5% (circa 2 milioni di persone). In direzione opposta, la percentuale di adulti con una

istruzione di livello post-secondario è aumentata del 10% (circa 3 milioni di persone) e quella di coloro che ottengono una laurea è aumentata del 14%²⁹. Tuttavia, a questa evoluzione sul piano dell'istruzione si è affiancata, nel corso degli anni '90, una rapida evoluzione sul piano economico e occupazionale che pone – agli Stati americani come al resto del mondo – un'esigenza di riforma dell'offerta formativa.

1.11 I trend economici

Nel corso degli anni '90 gli Stati Uniti sono passati da un'economia di tipo manifatturiero ad un'economia che si fonda largamente sul settore dei servizi e, più in generale, sulle attività legate al trattamento delle informazioni. Tradizionalmente i sistemi di classificazione dei settori produttivi hanno distinto, anche dal punto di vista occupazionale, due settori: le industrie produttrici di servizi – Service producing industry - (trasporti, comunicazioni, finanza, assicurazioni, servizi di pubblica utilità, ecc.) e le industrie produttrici di beni materiali – Goods producing industries - (agricoltura, costruzioni, manifatture in genere, ecc.). Nel 1997, il 74,4% della popolazione statunitense occupata lavorava nelle Service-producing industries. Il 35,8% si concentrava in un settore più ristretto ma ancora in più forte crescita, quello delle esigenze del cliente, imprese di servizi (Service industry). Il Bureau of Labor Statistics prevede che tra il 1996 e il 2006 tutte le nuove professioni si inseriranno nel settore Service-producing, con almeno due terzi di queste professioni nelle imprese di servizi (Service industry)

1.12 Modalità di aggiornamento e adattamento del sistema formativo per offrire nuovi profili professionali di Knowledge Workers

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT, Information Communication Technology) ha cambiato la struttura dell'economia americana e mondiale. Il risultato è che le economie mondiali, e prima fra tutte quella statunitense, stanno diventando knowledge-based: economie, cioè, in cui la creazione, distribuzione e l'uso di informazione e conoscenza – incluso il capitale tecnologico e umano – sono di enorme e crescente importanza.

Di fronte a queste nuove istanze, la tradizionale struttura dei programmi di formazione professionale è apparsa insufficiente. Le osservazioni raccolte sono numerose:

appare anacronistico mantenere un'area separata per la Technical Education, quando tutti i settori dell'economia stanno diventando sempre più tecnici;

i settori economici di maggiore sviluppo, come la formazione, le comunicazioni, i trasporti, i servizi di accoglienza, non trovano una facile collocazione nella struttura;

l'area Home Economics è poco definita: nata per formare su attività domestiche non retribuite, accoglie oggi corsi per nutrizionisti, assistenti all'infanzia, etc.

l'area Trade & Industrial è troppo ampia e non rispecchia la rapida crescita delle industrie knowledge-based.

La risposta governativa a questa serie di cambiamenti economici, tecnologici, sociali e congiunturali si è sviluppata, e continua ancora oggi a svilupparsi, su due piani: quello formativo e quello della definizione e classificazione delle competenze professionali.

Su piano formativo vi è stato un cambiamento negli orientamenti formativi, culturalmente rivoluzionario: il sistema educativo e professionale americano – in maniera non diversa da quello europeo - ha tradizionalmente basato le sue azioni sulla dicotomia che distingue formazione cognitiva e formazione manuale. Oggi questa dicotomia ha perso la sua validità e il nuovo corso della formazione vede nell'apprendimento in aula unito a quello sul lavoro la giusta strategia per formare i lavoratori della new-economy, i knowledge workers

1.13 La definizione delle figure professionali in base a competenze e conoscenze

La velocità e frequenza con cui le occupazioni e i requisiti professionali richiesti nella new economy variano, rendono difficilissimo definire e classificare professioni e competenze. La classificazione delle figure professionali in base ai gruppi industriali si definisce National Skills Standard Board (NSSB)

Negli Stati Uniti è stato rilevato uno scarso collegamento tra le esigenze di competenze professionali manifestate dai datori di lavoro e le istituzioni formative. Manca un framework condiviso di classificazione e definizione delle competenze professionali.

L'NSSB, in partnership con il Department of Education's Office of Vocational and Adult Education e lo School-to- Work Opportunities Office, ha recentemente avviato un progetto definito Building Linkages. Questa iniziativa, che ha come presupposto il coinvolgimento di attori istituzionali, produttivi, educativi a livello locale e statale, si pone l'obiettivo di individuare modalità di integrazione dei sistemi riconosciuti a livello di singoli Stati per realizzare un sistema di carriera unico, che consenta anche di avere certificazioni delle competenze ugualmente valide in tutti gli Stati.

1.14 Il rilievo dell'integrazione tra lavoro e formazione

Gli Stati Uniti hanno avviato un processo di cambiamento della Vocational Education che vede proprio nell'integrazione tra la formazione e l'esperienza professionale un punto di primaria importanza. L'atto più significativo in questa direzione è stata la promulgazione dello School-to-Work Act, nel 1994. La legge prevede che ciascuno Stato sviluppi - con il contributo di una molteplicità di organizzazioni che hanno interesse di formare risorse giovani e altamente specializzate (istituzioni educative governative,

imprenditori, datori di lavoro, organizzazioni professionali e altre organizzazioni comunitarie)
- uno School-to-Work Program, che abbia maggiore senso e aderenza rispetto alle particolari esigenze locali.

1.15 Lo School-to-Work Act , 1994

I requisiti generali proposti possono essere riassunti tramite

-l'apprendimento basato sul lavoro: i datori di lavoro con cui i programmi di formazione sono concertati devono offrire esperienze di lavoro - work experience o stage - finalizzate all'apprendimento e sviluppo di skills specialistiche. Questi momenti di formazione danno al giovane l'opportunità di vivere la complessità, i problemi, le esigenze di un reale ambiente di lavoro;

-l'apprendimento basato sulla formazione: nell'ambito dello School-to-Work, i programmi di formazione in classe devono adattarsi alle concrete applicazioni professionali. I formatori realizzano i curricula e i moduli formativi insieme ai datori di lavoro, in modo tale che essi estendano e approfondiscano le stesse problematiche che i giovani affrontano durante lo stage. La formazione deve soprattutto basarsi sullo sviluppo di progetti e lavori in team, con modalità più vicine possibili a quelle adottate nei reali ambienti di lavoro;

-attività connesse: alle attività di formazione in aula e sul posto di lavoro si affiancano azioni che ne assicurano il coordinamento e l'integrazione. Tra le attività previste ci sono momenti di incontro e confronto degli studenti e organizzazioni di servizio che possono aiutarli ad inserirsi nel mondo del lavoro, con gli stessi datori di lavoro, con consulenti ed esperti. Queste attività sono anche l'occasione per focalizzarsi sui problemi di inserimento. Lo School-to-Work Act si spinge tuttavia oltre, suggerendo agli Stati uno strumento di azione: la local partnership. Questa non si concretizza semplicemente in patti o accordi occasionali per la formazione professionale, ma nella costituzione di un'entità responsabile dei programmi School-to-Work locali

Cap. 2

I principali paesi sudamericani

2.1 Argentina

Nell'ultimo decennio, la formazione professionale ha cominciato a porsi obiettivi più ampi anche in questa area geografica e politica. Il presente capitolo analizza i programmi e le azioni dei governi dei paesi che rappresentano le realtà fondamentali di riferimento per la formazione. L'importanza data alla formazione da più di 120 anni, mostra uno dei più alti tassi di alfabetizzazione al mondo, un lettore medio argentino è interessato ai temi che rivelano l'umanità, rinomati artisti, intellettuali e scienziati, nonché professionisti anche ottenere il riconoscimento delle loro competenze in patria e all'estero.

Tale importanza si esprime anche attraverso un sistema di 115 college e università, statali e privati, che raccolgono più di 1.500.000 gli studenti che frequentano le strutture di nuova costituzione o università fondate prima della formazione dello Stato argentino, come nel caso delle Università Cordoba e Buenos Aires, creato nel 1613 e il 1821 rispettivamente

Così, gli studenti internazionali che arrivano in Argentina trovano un paese che offre un collegio ampia, diversificata e qualificata offerta laureandi e dei laureati, con un costo della vita, la condivisione delle attività accademiche con i giovani altri paesi e la possibilità di sviluppare un'esperienza unica di vita cammina in un paese di contrasti nella sua geografia e il clima. Il Paese infatti soffre di un problema che ha ormai raggiunto livelli preoccupanti: quello del tasso di abbandono universitario, tra i più alti al mondo. Ogni 100 studenti, solo 27 concludono gli studi con la laurea. Se si rapporta con le altre nazioni del Sudamerica, la situazione dell'Argentina è grave: in Brasile il tasso di abbandono è del 50%, del 41% in Cile, del 39% in Messico. Niente a che vedere con il 73% dell'Argentina. Secondo uno studio pubblicato recentemente dal centro studi per l'educazione in Argentina (Cea) dell'università di Belgrano (Buenos Aires), la situazione è molto più critica proprio per gli atenei pubblici, dove solo 23 studenti su 100 riescono a laurearsi. I dati risalgono al 2010 e sono gli ultimi a disposizione.

Sono tre le ragioni che conducono a un tale quadro universitario argentino. Se da una parte è vero che un'università priva di tasse e ad accesso libero permette a chiunque di iscriversi, è anche vero che in Argentina la maggior parte degli studenti è costretta comunque a lavorare per mantenersi durante gli studi. Va ricordato che il Paese soffre da diversi anni di una condizione economica altalenante e oggi rischia di precipitare nuovamente verso un nuovo crack finanziario, dopo quello del 2001. È facile comprendere, allora, come nella sola università di Buenos Aires (Uba), la più grande di tutta l'Argentina, il 63% degli studenti (oltre 300.000) abbia un lavoro e come la metà di loro sia impegnata tra le 36 e le 45 ore settimanali. Troppo per potersi permettere anche di studiare e la soluzione è dietro l'angolo: abbandonare l'università anzitempo e proseguire con la propria occupazione. Meglio avere un lavoro sicuro ora che rischiare di essere disoccupati ma con una laurea sotto braccio.

Oltre ai problemi lavorativi, la decantata università aperta argentina, conquista degli studenti, potrebbe anche servire a mascherare agli occhi dell'opinione pubblica anni e anni di abbandono del sistema scolastico nazionale da parte delle autorità. D'altra parte, i risultati del test PISA (il *Programme for international student assesment* dell'Ocse) sugli studenti 15enni dimostrano come i giovani argentini negli ultimi dieci anni siano finiti nel fondo della classifica, sotto a Cile, Uruguay, Colombia e Brasile, contendendosi il penultimo posto con il Peru. Un risultato certamente non positivo ma che dà una lettura chiara di una scuola in cui non esistono esami di fine anno con cui si certifichi il grado di preparazione degli alunni e in cui i giovani non si impegnano più di tanto, sapendo che il passaggio all'anno successivo è pressoché automatico. Per cercare di ovviare a questa mancanza di preparazione, l'ateneo di Buenos Aires aveva creato, già a partire da 30 anni fa, il Cbc (Core curriculum program): un pre-corso di un anno durante cui gli studenti erano tenuti a superare sei esami per poi accedere al corso di laurea principale a cui si erano iscritti. I dati di successo oggi sono estremamente bassi: solo il 38% dei partecipanti al Cbc riesce a superare il corso nell'arco di due semestri.

La conseguenza si esprime in un graduale e continuo abbandono delle scuole pubbliche e in parte delle stesse università pubbliche. Attualmente circa il 20% degli studenti è iscritto in atenei privati, con 29 laureati ogni 100 iscritti.

Il diritto allo studio illimitato non sempre pagherebbe in termini di percentuale di studenti arrivati alla fine del percorso di studi. Non solo, la debolezza di un sistema scolastico pubblico non in grado di formare al meglio gli studenti ha generato un altro fenomeno: ha fatto sì che negli ultimi anni il tasso di iscrizione alle scuole superiori private aumentasse, mentre gli studenti iscritti all'università provengono solo in minima parte da aree urbane economicamente svantaggiate. Si stabiliscono, dunque, nel 1993 i seguenti livelli o gradi di educazione: *iniziale, generale di base, polimodal, superiore (non universitaria) e quaternario* (università). Rimase integrato anche l'insegnamento di gestione privata. Si stabilì espressamente che lo Stato nazionale si impegnava a garantire il principio di gratuità nei servizi statali in tutti i livelli e regimi educativi. Si istituì inoltre il Consiglio Federale di Cultura e Educazione e le sue funzioni. Le università rimasero a carico della supervisione nazionale mentre gli altri livelli di istruzione passarono alla dipendenza delle amministrazioni provinciali.

Le università hanno preferito offrire corsi rapidi, promettendo un veloce sbocco lavorativo; ma l'immediato non permette di vedere l'importante: creare un'ampia formazione di base. Si suggerì che l'adolescente già nel periodo *polimodal* decida cosa intraprendere professionalmente nella sua vita. Forse, conoscendo le caratteristiche dell'adolescenza sarebbe stata preferibile una formazione generale più ampia e poi, in un secondo tempo, una formazione professionale specializzata. Tanto importante apprendere l'informatica quanto apprendere la storia.

Per risolvere questa difficoltà, le università proposero un corso di base comune alle diverse carriere e poi una conclusione specifica, lasciando la specializzazione al corso di post-laurea

(corsi di specializzazione, maestria, dottorato) sotto la supervisione del CONEAU (Centro nazionale di valutazione e di accredito universitario)

L'Argentina ha poche persone con una formazione universitaria nella sua forza lavoro (4%-quattro per cento), mentre i paesi sviluppati ne hanno più del 20% (venti per cento). In Argentina solo il 34% (trentaquattro per cento) ha terminato la scuola secondaria; nei paesi sviluppati, più del 60% (sessanta per cento). In Argentina, il 30% (trenta per cento) di coloro che iniziano un corso di studi lo terminano. Il 32,8% (trentadue virgola otto per cento) dei padri o delle madri più poveri (che vivono con un sussidio statale di 50 dollari al mese) sono attualmente analfabeti. Attualmente il 14% (quattordici per cento) della popolazione argentina non copre le sue necessità di base, secondo i parametri internazionali

2.2 Brasile

L'istruzione superiore è strutturata su due livelli: *graduação* (primo livello) e *posgraduação* (secondo livello). Il secondo può essere considerato sia in senso lato (corsi di aggiornamento, di formazione e/o di specializzazione) o in senso stretto (corsi di studio di secondo ciclo e dottorati).

L'istruzione superiore viene offerta dagli istituti di istruzione superiore e dalle università; mentre la formazione professionale di alto livello viene fornita prevalentemente da istituzioni non accademiche.

Oltre a garantire una formazione di alto livello rivolta ai futuri professionisti, le università sono tenute a promuovere la ricerca di base ed applicata, oltre che ad offrire servizi rivolti alla comunità sotto forma di corsi e di attività accessorie di altro tipo. La durata dei corsi di studio di primo ciclo varia da un minimo di quattro anni a un massimo di sei, mentre quelli di secondo ciclo hanno normalmente una durata di due anni, seguiti da altri due anni per la frequenza di un eventuale dottorato. I corsi di studio professionalizzanti hanno una durata di tre anni.

Nel contesto della ristrutturazione del sistema d'istruzione, presso le università sono stati attivati i corsi di istruzione post-secondaria, ovvero i Corsi sequenziali (*Cursos seqüenciais de complementação de estudos*) e i Programmi di laurea di tipo professionalizzante.

I corsi sequenziali sono concepiti per soddisfare la richiesta di istruzione a livello di scuola post-secondaria e di istruzione superiore; tuttavia non conferiscono una qualifica di primo livello analoga al *Bacharel*. Gli studenti hanno la possibilità di selezionare le discipline e di adattare i programmi ai propri interessi, senza dover soddisfare i requisiti minimi di accesso, che invece sono molto rigidi per i corsi di primo livello. I corsi sequenziali sono annoverati tra

i corsi di istruzione superiore poiché tra i criteri di ammissione è previsto il completamento dell'istruzione intermedia.

I corsi superiori di tecnologia (Cursos superiores de tecnología) rientrano tra i corsi di istruzione superiore di tipo professionalizzante. I requisiti di accesso prevedono il possesso di un certificato di Técnico o di un Certificado de Conclusão do 2º Grau, de Ensino Médio. Il programma di studi prevede da 1.600 a 2.400 ore di lezione frontale, che variano in base alla specializzazione selezionata. Inoltre, viene riconosciuta anche l'esperienza acquisita tramite la pratica sul lavoro. Questo tipo di programma ha un marcato orientamento verso l'inserimento nel mercato del lavoro, non a caso lo stage formativo rappresenta una parte del curriculum molto importante. Al termine del percorso di studi viene rilasciato un certificato professionale per la qualifica di Tecnólogo (tecnico), che consente agli studenti di proseguire gli studi frequentando il programma professionalizzante di secondo livello della durata prescritta di un anno (Mestrado Profissional) oppure di iscriversi ad alcune facoltà universitarie selezionate.

Nel 2000 esistevano circa 364 corsi superiori di tecnologia (cursos superior de tecnologia) ma, ad oggi, il numero di questi programmi è salito a 4.500.

L'incremento dei corsi è la diretta conseguenza dell'evoluzione dell'economia brasiliana e del maggiore fabbisogno di manodopera qualificata in diversi settori, causato da un aumento dei posti di lavoro disponibili. Oggi il tempo di completamento medio di questo tipo di programmi è di circa 3 anni e non si limitano all'ambito tecnico, ma sono offerti anche in altri settori disciplinari quali: le arti; il commercio; la comunicazione; il design; l'informatica; settore sanitario; il turismo; il management. I programmi vengono offerti, oltre che presso le istituzioni di formazione professionale superiore, anche presso alcune università. Attualmente, è in corso la procedura di riconoscimento della professione di Tecnólogo: la regolamentazione porterà alla definizione di nuovi standard qualitativi sul mercato del lavoro e dunque a un aumento dei programmi formativi.

Oggi, già il 16% dei programmi di primo livello prevede una specializzazione tecnologica (professionale) ma è ancora necessario investire un maggior numero di risorse, come è stato più volte sottolineato dal Ministero brasiliano dell'Istruzione.

Cap. 3

Cina, Giappone, Confederazione russa e India

3.1 Cina

L'istruzione di livello accademico è stata oggetto di un rapidissimo sviluppo negli ultimi anni: la Cina possiede il sistema d'istruzione superiore più sviluppato al mondo, con oltre 20 milioni di studenti che frequentano corsi accademici di vario livello

Al termine della scuola secondaria di secondo grado gli studenti possono scegliere di iscriversi a programmi brevi di formazione post-secondaria o possono intraprendere studi universitari di primo ciclo – livello Bachelor, o di secondo ciclo -livello Master

La legge sull'istruzione superiore divide questo settore in due tipologie principali: l'istruzione formale e l'istruzione non formale

Il termine istruzione formale indica i percorsi offerti da istituzioni riconosciute che rilasciano una qualifica e un titolo finale certificati o che prevedono una certificazione formale dei propri percorsi formativi, consentendo agli studenti di accedere a studi di livello superiore. Nell'ambito dell'istruzione formale esistono regole uniformi che disciplinano l'ammissione ai corsi, la valutazione del profitto e la certificazione rilasciata alla fine del percorso formativo. I programmi di "istruzione non formale" comprendono invece, oltre alla formazione professionale di breve durata, alcuni percorsi di livello accademico di primo ciclo. Questi percorsi si distinguono da quelli formali per due aspetti principali: le procedure di ammissione e quelle di certificazione delle conoscenze e delle competenze acquisite non sono regolate da criteri prestabiliti, ciò significa che si può accedere ai diversi livelli di formazione anche senza possedere una qualifica formale o proveniente dal livello di istruzione immediatamente precedente.

Le qualifiche rilasciate dalle istituzioni di istruzione non formale non conferiscono il diritto ad accedere ad alcun tipo di istruzione formale superiore, né ad un determinato livello salariale per gli impiegati del settore pubblico

Le istituzioni d'istruzione non formale e, più in generale, quelle non riconosciute, non sono autorizzate dalla legge al rilascio di certificati di livello che conferiscono un grado accademico.

Gli attestati rilasciati dalle istituzioni d'istruzione non formale consentono l'accesso al mondo del lavoro e, solo eccezionalmente, a programmi d'istruzione superiore: i datori di lavoro del settore privato possono valutare autonomamente tali qualifiche e accettarle a fini professionali

I titoli accademici differiscono completamente dai certificati di livello: un titolo accademico rilascia effettivamente una qualifica, mentre un titolo di livello indica il grado di esperienza

formativa raggiunta, infatti, il mercato del lavoro e la retribuzione si sono sempre basati sui certificati di livello e sui relativi gradi accademici piuttosto che sui titoli accademici.

Molte istituzioni ordinarie hanno fondato Scuole di formazione per adulti, dette anche Scuole di formazione permanente che forniscono programmi di studio destinati agli adulti: gli studenti di queste scuole non hanno accesso agli stessi materiali e ai medesimi servizi degli studenti che frequentano le istituzioni ordinarie e sono seguiti da docenti con un grado di preparazione diverso.

In confronto alle istituzioni di istruzione superiore ordinarie, le scuole di formazione per adulti hanno solitamente dei requisiti di ammissione meno severi e un livello di qualità dell'insegnamento inferiore

3.1.1 La formazione professionale scolastica

Avviene, nella maggior parte dei casi, a livello di istruzione secondaria di secondo grado e, in misura minore, a livello di istruzione secondaria di primo grado. Con il termine generico scuole secondarie professionali si fa riferimento a tre tipi di scuole: • scuole secondarie di secondo grado per la formazione specialistica • scuole secondarie di secondo grado per la formazione professionale • scuole per la formazione di personale specializzato. Storicamente le scuole secondarie di secondo grado per la formazione specialistica hanno sempre goduto di un maggiore prestigio rispetto agli altri tipi di scuole professionali. Negli ultimi anni il Ministero dell'istruzione ha posto in essere alcuni provvedimenti volti alla ristrutturazione di questo settore: i diversi tipi di scuole sono stati uniformati attraverso l'introduzione di un curriculum standard degli studi. Inoltre tutte le istituzioni dovranno adottare il nome di scuole tecnico-professionali

Oltre alle qualifiche e ai titoli di studio accademici), il sistema d'istruzione cinese riconosce un terzo tipo di qualifiche chiamate abilità o competenze professionali. Il termine competenze professionali acquisite designa competenze professionali equivalenti a un determinato livello di qualificazione o di formazione accademica che consentono ai soggetti interessati di essere ammessi a programmi formali d'istruzione.

3.1.2 Le competenze professionali

Non sono di solito certificate da una documentazione formale: è possibile infatti affermare di possedere competenze superiori al proprio livello di qualifica o al proprio titolo accademico e dimostrarlo con il superamento di esami unificati a livello nazionale

3.2 La Confederazione russa

Durante la fase di adeguamento del sistema d'istruzione russo al Processo di Bologna, è stata adottata una nuova suddivisione dei cicli di studio: a partire dall'anno accademico 1992/1993, nel territorio della Federazione russa, le qualifiche accademiche sono state organizzate in base alla nuova struttura, suddivisi in diplomi di primo ciclo (Bachelor) e di secondo ciclo (Master). il tradizionale diploma di specialista continua ad essere offerto accanto ai nuovi titoli. nel 2004, il 92,4% degli studenti era iscritto in un corso di studi che si sarebbe concluso con l'ottenimento di un diploma di specialista; il rimanente 7,2% era iscritto ai corsi di studio di primo ciclo.

A partire dal 2001, è stato sperimentato un nuovo esame al termine dell'undicesima classe, noto con il nome di esame di stato Unificato, allo scopo di ottenere una valutazione uniforme dell'esame conclusivo della scuola superiore e per avere un'unica prova di ammissione standardizzata per le istituzioni di istruzione superiore. i promotori di questo nuovo esame auspicano che possa aumentare la trasparenza delle procedure e garantire una maggiore equità nel processo di ammissione all'istruzione superiore.

Negli ultimi anni sono mutati gli ambiti di specializzazione più attrattivi: il numero di studenti iscritti in aree disciplinari attinenti all'economia, all'amministrazione, alla giurisprudenza, alle lingue straniere, alla sociologia e alla psicologia è aumentato in misura considerevole; questo ha comportato una diminuzione degli studenti nelle facoltà a indirizzo tecnico, come quelle di ingegneria. questi dati rappresentano una netta inversione di tendenza rispetto a quanto avveniva negli anni '80, quando gli iscritti a queste facoltà erano più del 40% della popolazione studentesca.

Sono state introdotte nuove specializzazioni, in particolare negli ambiti disciplinari umanistici e delle scienze socio-economiche. oggi le istituzioni d'istruzione superiore offrono corsi di studio in una vasta gamma di discipline, come scienze politiche, amministrazione, economia e commercio, relazioni pubbliche, contabilità, gestione statale e municipale, marketing e molti altri ambiti. alcuni di questi programmi sono nati a partire da delle rielaborazioni delle specializzazioni esistenti nell'ex Unione sovietica, mentre altri sono stati introdotti ex novo.

Nei programmi di ingegneria e scienze naturali sono stati inseriti alcuni insegnamenti in discipline letterarie e socio-economiche; il loro numero è raddoppiato e adesso rappresenta più del 20% delle ore di lezione frontale. oltre a questi, è stato introdotto anche l'insegnamento della sociologia, delle scienze politiche e culturali; la forte impronta ideologica che li caratterizzava nel passato è stata eliminata dai corsi in filosofia, storia, giurisprudenza ed economia di mercato. al contrario, nei corsi di studio in discipline umanistiche e socio-economiche, è aumentato il peso della formazione tecnologica, in particolare è stato introdotto l'insegnamento dell'informatica.

3.3 Giappone

E' considerato un paese all'avanguardia nel campo dell'educazione e della formazione professionale finalizzate al miglioramento delle realizzazioni economiche. Ma spesso il Giappone ottiene il successo operando in contrasto con quelle che altrove sono ritenute le linee di condotta ideali. Il Giappone uno dei pochi paesi in cui il tasso di disoccupazione giovanile non supera di gran lunga quello della popolazione attiva complessiva, come avviene in molte altre società industrializzate.

In Giappone la transizione dal sistema formativo a quello occupazionale è abbinata per tutti gli interessati a costi relativamente elevati per informazioni, orientamento e contatti. In tale contesto, per l'azienda assume notevole rilievo il fatto di registrare un elevato potenziale di occupati.

Qualora l'impresa conduca in proprio esami scritti e colloqui, essa intende accertare la cultura generale più che verificare le conoscenze tecniche dei candidati. La formazione sul posto di lavoro nella maggior parte dei casi non è né strutturata chiaramente né pianificata. Di norma una persona esperta viene nominata tutore di chi è avviato al lavoro. In questo tipo di qualificazione da persona a persona, il tutore deve organizzare un processo di apprendimento che corrisponde ai presupposti del nuovo lavoratore e del lavoro nei primi anni di attività professionale. Questo apprendimento informale sotto stretta sorveglianza dura in linea di massima 6 mesi - 1 anno. Molte aziende sottolineano il fatto che con ciò non si raggiunge una piena qualificazione in quanto la valutazione personale inizia solo dopo 2-3 anni. Nelle imprese nipponiche, alla formazione off-the-job viene attribuita una funzione complementare. Quale terzo approccio vengono citate le attività di apprendimento autonome fra le quali si annoverano le offerte dell'azienda o le iniziative dei singoli occupati. Alcune imprese con concetti di formazione particolarmente elaborati si attendono che i loro occupati in possesso di laurea frequentino entro i primi 5 anni di lavoro una determinata quantità di corsi .

3.4 India

L'istruzione superiore prepara gli studenti tra i 14 e i 18 anni ad affrontare il mondo del lavoro o a proseguire gli studi nel mondo universitario. Non sono stati rilevati cambiamenti sostanziali nella struttura né nell'organizzazione dell'istruzione secondaria e secondaria superiore dall'approvazione della Politica Nazionale per l'Istruzione del 1986. Nonostante la crescita nel numero di scuole, di studenti e insegnanti, i tassi di iscrizione sono rimasti piuttosto bassi: poco meno di un terzo della popolazione tra i 14 e i 18 anni risulta iscritto nelle scuole secondarie o secondarie superiori. Il decimo piano quinquennale si è concentrato dunque in modo particolare sul soddisfacimento dell'aumentata domanda d'istruzione scolastica di livello secondario e secondario superiore, con l'apertura di nuove scuole,

l'ampliamento delle capacità delle scuole esistenti, tramite il passaggio di livello delle scuole primarie e la promozione dell'istruzione a distanza.

Negli ultimi cinque anni, c'è stata una crescita significativa nel numero di istituzioni di istruzione superiore. In ogni caso, l'accesso e le pari opportunità rimangono due problemi molto seri in India: infatti soltanto il 6% degli appartenenti alla fascia di età tra i 18 e i 23 anni è iscritto all'università o al college, mentre uno degli obiettivi del governo era quello di incrementare le iscrizioni fino al 10% entro la fine del 2007

3.4.1 gli sviluppi recenti nel settore dell'istruzione superiore

Ricordiamo la nascita di università separate per la scienza e la tecnologia e per le discipline sanitarie, così come di college autonomi con il potere di stilare in modo indipendente i propri curricula di studio, formulare la politica di ammissione e gestire gli esami.

Dall'approvazione della NPE nel 1986, il sistema di apprendimento aperto e l'insegnamento a distanza hanno conosciuto una rapida espansione. Oggi, decine di università offrono corsi per corrispondenza. Presso l'Indira Gandhi National Open University sono attivi 72 programmi di questo tipo per un numero totale di iscrizioni pari a 1,2 milioni di studenti. Alcuni stati hanno deciso di fondare proprie open university.

Il successo dei corsi ad indirizzo tecnico e gestionale ha contribuito enormemente ai corsi di studio di primo livello (Bachelor) che hanno una durata di tre anni, sebbene i corsi in materie professionalizzanti, come ad esempio, ingegneria, abbiano una durata di cinque anni. I corsi di studio di secondo livello (Master) hanno normalmente una durata di due anni e possono prevedere lezioni frontali o la ricerca. Al termine di un corso di studio di secondo livello, gli studenti possono proseguire la loro formazione accademica iscrivendosi a un programma di introduzione al dottorato della durata di un anno, che conferisce il titolo di Master of Philosophy degree (MPhil). La qualifica di dottorato può essere conseguita dopo una frequenza di minimo due anni dopo il conseguimento del MPhil o di tre o più anni dopo il completamento del corso di secondo ciclo.

3.4.2 Formazione professionale

Con questo termine, in India si fa riferimento a corsi offerti dal livello di scuola secondaria fino a quello universitario, che hanno lo scopo di preparare gli studenti ad affrontare il mondo del lavoro o della libera professione in diversi ambiti più o meno tecnici.

Sebbene una formazione strettamente correlata alla pratica lavorativa sia una parte integrante del curriculum scolastico a tutti i livelli, la formazione professionale vera e propria, concentrata su materie specifiche viene introdotta nella scuola secondaria dalla nona alla decima classe. La scuola secondaria superiore (dall'undicesima alla dodicesima classe) si divide in indirizzo accademico e indirizzo professionale, che attrae circa il 5% degli studenti.

L'indirizzo professionale prepara gli studenti ad affrontare il mondo del lavoro dipendente o della libera professione in settori non regolati.

Essa rappresenta una parte integrante del curriculum scolastico di tutti gli stati e di tutti i territori dell'unione. Viene designata con una grande varietà di nomi, tra cui: istruzione al lavoro o lavoro socialmente utile e produttivo. I ragazzi vengono coinvolti in una serie di attività produttive o orientate ai servizi allo scopo di consentire loro di sviluppare le attitudini e i valori da applicare sul lavoro, così come la produttività professionale. Sebbene in alcuni istituti siano introdotte già nella scuola secondaria, le materie di studio professionalizzanti più specifiche sono introdotte a livello di scuola secondaria superiore.

Presso alcune scuole, le materie professionalizzanti specifiche vengono introdotte già a partire dalla scuola secondaria. Ad esempio, alcune scuole specializzate nella formazione per professioni artigianali pertinenti al settore tecnico e industriale ubicate prevalentemente negli stati di Andhra Pradesh, Karnataka, Kerala, Maharashtra e Gujarat, accanto alle materie di studio tradizionali, offrono anche materie professionalizzanti che preparano gli studenti a sostenere l'esame per il conseguimento del Certificato conclusivo di Scuola Secondaria. Gli studenti hanno la possibilità di scegliere se studiare sia la teoria che la pratica relativa a una professione specifica (ad esempio: carpentiere, saldatore, idraulico o muratore).

Dopo aver portato a termine questi corsi di studio, normalmente gli studenti continuano i propri studi presso le scuole secondarie superiori o presso i politecnici e soltanto nella minoranza dei casi cercano immediatamente un impiego nel loro campo di specializzazione.

L'inserimento di un indirizzo di studio professionalizzante a livello di scuola secondaria superiore è stato proposto per la prima volta nel contesto della Politica Nazionale per l'Istruzione del 1968. Nel 1976, è stato lanciato uno schema finanziato centralmente per la promozione dei programmi di formazione professionale a livello di scuola secondaria superiore, che è stato sostenuto da molti governi statali.

Tuttavia, nel corso della sua attuazione ha incontrato notevoli difficoltà ed è stato interrotto a partire dal 1979. Nel 1986, la NPE ha sottolineato la necessità che la formazione professionale dovesse diventare un indirizzo indipendente offerto al termine della scuola secondaria (a partire dalla decima classe), ma in alcuni casi sarebbe stato possibile offrirla dopo l'ottava classe. Sempre nel 1986, la NPE aveva elaborato un progetto in base al quale entro il 2000, la formazione professionale sarebbe stata ampliata per raggiungere il 25% degli studenti di scuola secondaria superiore. Nel 1988, è stato inaugurato uno schema finanziato dal governo centrale per la promozione dei programmi di formazione professionali, conosciuto come la professionalizzazione dell'istruzione secondaria. Purtroppo, a causa dello status di minore prestigio che viene attribuito a questo indirizzo, soltanto il 5% degli studenti di scuola secondaria superiore ha deciso di sceglierlo e la percentuale continua ad essere bassa fino ad oggi.

Mentre l'istruzione scolastica si è sviluppata molto a livello statale, la formazione professionale nella scuola secondaria superiore ha subito notevoli cambiamenti sia in termini di struttura amministrativa, di curriculum che delle istituzioni che la offrono (ossia, scuole secondarie superiori, college o istituti per la formazione professionale).

Tuttavia, non ci sono problemi per quanto concerne l'equivalenza dei titoli tra i diversi stati, poiché gli studenti che hanno scelto l'indirizzo professionalizzante normalmente sostengono l'esame conclusivo della scuola secondaria superiore amministrato dalle commissioni statali, che è identico a quello sostenuto dagli studenti dell'indirizzo accademico. Dall'attuazione della Politica Nazionale per l'Istruzione del 1986, la maggior parte degli stati ha integrato la struttura della formazione professionale nel National Curriculum Framework (Quadro del Curriculum Nazionale). Se si intende conseguire una qualifica che consenta di accedere alle professioni regolate, lo Schema di formazione per le professioni regolate (Craftsmen Training Scheme) offre corsi di studio della durata dai sei mesi ai tre anni prevalentemente presso gli istituti di formazione industriale; l'ammissione si basa sul completamento della scuola secondaria. Al termine del percorso di formazione viene rilasciato il Certificato nazionale o statale per le professioni regolate (National or State Trade Certificate).

3.4.3 Lo Schema di formazione all'apprendistato

L'Apprenticeship Training Scheme consente di ottenere un'ulteriore formazione nelle professioni regolate mediante programmi che durano dai sei mesi ai quattro anni. Al termine di questi corsi viene rilasciato il Certificato di apprendistato nazionale (National Apprenticeship Certificate).

In India lo Schema di formazione all'apprendistato non riguarda soltanto la formazione nell'ambito delle professioni regolate, ma si è ampliato per includere anche la formazione sul posto di lavoro in vari ambiti tecnici e professionali, dalla scuola elementare (ottava classe) fino alle qualifiche accademiche di primo livello. La formazione professionale a livello universitario è disponibile tramite corsi di studio quali BA, BSc e BCom in materie professionalizzanti.

Lo sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale rientra sotto la responsabilità condivisa del governo centrale e dei governi dei singoli stati. Il governo centrale, prevalentemente mediante l'operato del Ministero del Lavoro, sviluppa schemi di formazione a livello nazionale, formula politiche e linee guida, definisce gli standard qualitativi e le norme e, in più, somministra anche gli esami. Il Direttorato Generale per il Lavoro e la Formazione del Ministero del Lavoro è responsabile per l'attuazione delle politiche relative alla formazione professionale a livello nazionale. Sviluppa e mette in atto il sistema per la formazione professionale nazionale, che comprende programmi di studio per artigiani, apprendisti e aspiranti insegnanti. I governi dei singoli stati si occupano invece del funzionamento degli schemi di formazione, inclusa l'amministrazione degli Istituti per la formazione industriale.

3.4.4. Le politiche per la formazione

Il Consiglio nazionale per la formazione professionale (National Council for Vocational Training), fondato nel 1956, è l'agenzia che fornisce un servizio di consulenza al governo centrale in merito alle politiche per la formazione professionale e che coordina i programmi di formazione offerti in tutto il paese.

Definisce gli standard e i programmi di formazione per le professioni regolate e somministra il Test per le professioni regolate pan-indiano (All-India Trade Test) che conferisce i Certificati nazionali per le Professioni Regolate (National Trade Certificate) e il Test per l'apprendistato pan-indiano (All-India Apprenticeship Test), che conferisce il Certificato Nazionale di Apprendistato (National Apprenticeship Certificate). Inoltre è responsabile per l'approvazione delle istituzioni di formazione governative e private. Il Consiglio è presieduto dal Ministro del Lavoro ed è costituito da rappresentanti del governo centrale e dai governi dei singoli stati, da imprenditori e da lavoratori. I Consigli di Stato per la Formazione Professionale sono istituiti allo stesso scopo dai rispettivi governi statali. Il Consiglio Nazionale per la Ricerca e la Formazione (The National Council of Educational Research) svolge una funzione di consulenza nei confronti del governo centrale sulle questioni accademiche relative all'istruzione scolastica. È responsabile per la formulazione del Quadro del Curriculum Nazionale, per la formulazione dei programmi di studio e la scelta dei libri di testo destinati alle scuole. Inoltre, coordina lo sviluppo e gli standard qualitativi della formazione professionale scolastica, ivi inclusi dei corsi professionalizzanti offerti a livello di scuola secondaria superiore.

3.4.5 Il Consiglio Pan-indiano per l'Istruzione Tecnica

L'All India Council for Technical Education - AICTE è responsabile per la programmazione, lo sviluppo e il mantenimento degli standard nell'istruzione tecnica a tutti i livelli, dai certificati e diplomi fino alle qualifiche post-accademiche. Inoltre, definisce gli standard da applicare ai programmi per la formazione tecnica e mette a disposizione modelli curriculari. In base alla legge sull'AICTE, il Consiglio stesso deve approvare tutte le istituzioni che offrono formazione tecnica e professionale. Sul sito web dell'AICTE sono disponibili due elenchi di istituzioni approvate e non approvate. I governi dei singoli stati gestiscono i politecnici che forniscono la formazione tecnica a livello di certificato e di diploma. I Direttorati statali per l'Istruzione Tecnica sono responsabili per il finanziamento, le politiche e l'amministrazione dei politecnici. In molti stati, i direttorati sono integrati da commissioni o consigli per l'istruzione tecnica.

3.4.6 il quadro del curriculum nazionale

Non a caso, l'ultima edizione del Quadro del Curriculum Nazionale (2000) suddivide la scuola secondaria superiore in indirizzo generalista (o accademico) e in indirizzo professionale. Nell'indirizzo accademico, la formazione professionale compare come una delle discipline di base. Tra queste è incluso anche il corso di formazione professionale generico che offre una

panoramica trasversale di varie professioni ed è impartito allo scopo di sviluppare le capacità generiche correlate al lavoro, che sono necessarie a tutti coloro che hanno portato a termine un percorso d'istruzione indipendentemente dal lavoro svolto.

Nell'indirizzo professionale, circa il 15% del tempo dedicato alla didattica è occupato dall'insegnamento delle lingue, mentre un altro 15% è occupato dalle discipline generiche di base. Il restante 70% del tempo dedicato alla didattica è occupato dalle materie professionalizzanti a scelta dello studente, che sono concepite sia come moduli indipendenti, che riguardano sia gli aspetti teorici che i principi scientifici di base, fino a scendere nei dettagli pratici operativi. Lo scopo di queste materie è lo sviluppo delle capacità e l'acquisizione delle conoscenze necessarie per accedere a una determinata professione e per intraprendere la libera professione o iniziative imprenditoriali. Gli studenti hanno la possibilità di scegliere tra un'ampia rosa di corsi raggruppati in aree disciplinari quali: agricoltura, ingegneria e tecnologia (ivi inclusa tecnologia dell'informazione e della comunicazione), economia e commercio, economia domestica, discipline umanistiche e pertinenti all'area medica e paramedica.

L'indirizzo professionalizzante consente anche di intraprendere gli studi in modalità part-time o serale e risponde ai bisogni dei gruppi sociali più svantaggiati, quali le ragazze che hanno abbandonato gli studi e le caste e le tribù identificate. Al termine dell'indirizzo professionale, gli studenti sostengono gli esami esterni somministrati dalle commissioni statali o da quelle pan-indiane.

Il Consiglio per gli esami del Certificato Scolastico Indiano (Council for the Indian School Certificate Examinations), ha creato un esame separato per gli studenti iscritti all'indirizzo professionalizzante, il Certificato di formazione professionale – Classe 12. Gli studenti sono ammessi a sostenere questo esame dopo aver portato a termine un corso biennale in seguito al superamento dell'esame che porta al conseguimento del Certificato Indiano d'Istruzione Secondaria (Indian Certificate of Secondary Education Examination) o in seguito al conseguimento di un titolo equivalente. Questo certificato è stato concepito per preparare i candidati a praticare professioni specifiche

3.4.7 L'istruzione tecnica a livello pre-accademico

Offerta prevalentemente dai politecnici, comprende corsi di studio che portano al conseguimento di un diploma o di un certificato in un'ampia gamma di ambiti disciplinari, sotto la supervisione dell'AICTE, quali ingegneria e tecnologia, architettura, informatica, arti applicate e mestieri, farmacia. La storia dell'istruzione impartita presso i politecnici risale al primo periodo coloniale inglese, quando nacquerò le scuole tecniche e d'ingegneria per soddisfare la richiesta di personale tecnico specializzato. In seguito all'indipendenza, l'offerta di corsi presso i politecnici si è ampliata rapidamente per soddisfare le necessità sorte in seguito all'industrializzazione. L'AICTE fornisce un ampio quadro normativo e di standard per

l'istruzione impartita presso i politecnici, che riguarda aspetti quali la struttura dei programmi, i servizi, le risorse umane e il finanziamento.

La struttura dei corsi e i requisiti di ammissione variano da uno stato all'altro, poiché i Consigli di Stato o le Commissioni per l'Istruzione tecnica definiscono gli standard dei programmi dei politecnici che rientrano sotto la loro giurisdizione, amministrano gli esami principali e rilasciano i diplomi. Mentre la maggior parte dei politecnici sono finanziati dal governo centrale e dai governi dei singoli stati, dagli anni '80 sono spuntate centinaia di istituzioni autofinanziate a scopo di lucro, molte delle quali non sono state riconosciute dall'AICTE. Molte istituzioni offrono corsi di studio in una serie di discipline quali ingegneria, elettronica, informatica, tecnica di laboratorio medico e gestione dei servizi per l'ospitalità. Esistono anche alcuni istituti specializzati nell'insegnamento di una sola disciplina, ad esempio, nella tecnica di lavorazione del cuoio, dello zucchero e nel disegno su tessuti. Tradizionalmente, gli studenti che cercano di accedere ai politecnici provengono da un background socio-economico piuttosto povero.

I corsi di diploma offerti in vari ambiti di specializzazione tecnica hanno una durata che varia dai due ai tre anni, in seguito al completamento della decima o della dodicesima classe. Sono stati istituiti allo scopo di formare i tecnici che operano sotto la supervisione di superiori e di altro tipo di personale tecnico di medio livello specializzato nello svolgimento di una serie di mansioni professionali. Al termine della frequenza, viene rilasciato un diploma da parte del Consiglio di Stato o dalla Commissione per l'Istruzione Tecnica.

Nella maggior parte degli stati, il corso di diploma in ingegneria e tecnologia ha una durata di tre anni a tempo pieno, in seguito al completamento della decima classe. Le prove d'esame principali in questa disciplina sono amministrare dalle commissioni statali o dai consigli per l'istruzione tecnica che rilasciano anche i diplomi.

Per gli studenti che stanno già lavorando, oltre ai programmi di durata triennale a tempo pieno, sono disponibili anche programmi part-time con una durata massima di quattro anni, offerti presso le scuole serali o programmi di istruzione a distanza.

3.4.8 La modalità sandwich

Vengono offerti anche corsi a tempo pieno nella modalità chiamata 'sandwich' che integra la formazione industriale al termine di ogni semestre e hanno una durata massima che varia dai tre anni e mezzo a i quattro anni. Coloro che hanno conseguito un diploma in tecnologia e in ingegneria prima di entrare nel mondo del lavoro hanno la possibilità di seguire la formazione di "apprendista tecnico" della durata di un anno, iscrivendosi allo Schema di formazione all'apprendistato. Inoltre hanno la possibilità di proseguire la loro formazione iscrivendosi all'università oppure seguendo i corsi offerti dalle associazioni professionali quali l'Istituto Indiano degli Ingegneri. Alcune università consentono agli studenti diplomati di accedere al secondo anno o al terzo semestre di un corso di studio di primo ciclo in ingegneria o in tecnologia nella stessa area di specializzazione.

3.4.9 La formazione moderna nel settore dell'economia

E' stata introdotta in India durante la dominazione britannica, quando furono fondate le prime business school a livello di college, all'inizio del XX secolo. Dopo l'indipendenza, il governo ha introdotto l'indirizzo commerciale nell'istruzione secondaria superiore. Tradizionalmente, i corsi di studio in economia, come il BCom, si concentravano principalmente sull'aspetto commerciale dell'economia e si concentravano sull'acquisizione delle abilità e delle conoscenze pertinenti alle transazioni e alle procedure commerciali. Il 1980 è stato caratterizzato dall'espansione della formazione nel settore manageriale, con l'offerta di MBA e del BBA ci si è concentrati prevalentemente sui processi economici globali e sui principi gestionali, allo scopo di preparare gli studenti a ricoprire posizioni manageriali. L'AICTE definisce le norme e gli standard per i diversi livelli esistenti di istruzione a livello manageriale.

3.4.10 Il settore informatico

In India, il settore informatico è in costante espansione, di conseguenza la formazione in questa area disciplinare occupa una posizione molto importante all'interno del sistema d'istruzione. I corsi di studio vanno dal livello pre-accademico a post-accademico e vengono offerti presso le università, i college federati, le associazioni professionali, i politecnici e presso gli istituti di informatica privati. In linea generale, i corsi di studio in informatica si concentrano sugli aspetti applicativi della materia e accettano studenti provenienti da diversi background, mentre per altri programmi (come scienze informatiche, ingegneria e ingegneria informatica) per l'ammissione ai corsi di livello superiore, è previsto il conseguimento di un titolo

Conclusioni

1.Sull'istruzione superiore

La globalizzazione e lo sviluppo tecnologico stanno cambiando radicalmente il panorama dell'istruzione superiore. Nei prossimi vent'anni la domanda di istruzione superiore dovrebbe crescere in modo esponenziale: entro il 2030 si prevede infatti una crescita su scala mondiale del numero di studenti dagli attuali 99 milioni a 414 milioni. La Cina è il paese che ha segnato l'aumento più significativo negli ultimi anni, seguita dal Brasile e dall'India. Grazie alla sete di conoscenza e al desiderio di mobilità sociale delle economie emergenti l'istruzione superiore sarà alla portata di centinaia di milioni di cittadini in tutto il mondo.

Anche le tecnologie e le aspettative degli studenti stanno cambiando. Sempre più gli studenti sperano di poter scegliere liberamente la materia di studio, le modalità e i tempi dello studio, in funzione delle proprie esigenze e dei propri interessi, sia che ciò avvenga nel loro paese di origine, all'estero, attraverso corsi on-line o attraverso forme di apprendimento combinate di tipo misto che includano l'insieme di queste possibilità.

L'istruzione, in particolare l'insegnamento superiore, è alla base della Strategia *Europa 2020* e dell'ambizioso traguardo dell'Europa di diventare un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva: essa svolge un ruolo fondamentale nei progressi dei singoli e della società, oltre che, grazie al suo impatto sull'innovazione e sulla ricerca, nella formazione del capitale umano altamente qualificato di cui un'economia basata sulla conoscenza necessita per favorire la crescita economica e garantire la prosperità. Sulla base delle recenti iniziative Modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa e Ripensare l'istruzione e in risposta alle conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sull'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, la presente comunicazione intende contribuire al conseguimento degli obiettivi della Strategia Europa 2020, per aiutare gli Stati membri e gli istituti d'istruzione superiore (IIS) a istituire partenariati strategici che consentiranno all'Europa di affrontare più efficacemente le sfide globali.

La cooperazione su scala dell'Unione e in un più ampio contesto europeo ha già favorito lo sviluppo di un elevato livello di comparabilità, di compatibilità e di scambio tra gli istituti e i sistemi d'istruzione superiore dello spazio europeo dell'insegnamento superiore. Il Processo di Bologna, programmi quali *Erasmus*, *Tempus*, *Erasmus Mundus* e *Marie Curie* e alcuni strumenti di trasparenza quali il sistema europeo di trasferimento e di accumulo dei crediti (ECTS) e il quadro europeo delle qualifiche (EQF) hanno contribuito ad un grado elevato di internazionalizzazione intraeuropea dei sistemi d'insegnamento superiore dei paesi dell'UE. L'internazionalizzazione è tuttavia sempre più un fenomeno di dimensione mondiale: oltre alla cooperazione intraeuropea e alle questioni legate alla mobilità la presente comunicazione analizza le opportunità reciprocamente vantaggiose, offerte dal più ampio contesto internazionale e promuove presso il pubblico internazionale l'utilizzo, ove opportuno, di processi e strumenti europei.

L'Europa continua ad essere una destinazione attraente per i discenti in mobilità con una quota stabile pari a circa il 45% della popolazione studentesca partecipante a programmi di mobilità internazionale che, entro la fine del decennio, dovrebbe aumentare dai circa 4 milioni di oggi a 7 milioni.

Ciononostante, se gli IIS europei vogliono difendere la loro posizione di destinazione preferita a fronte della concorrenza sempre più forte di Asia, Medio Oriente e America Latina, devono puntare strategicamente sulla reputazione di eccellenza dell'istruzione superiore in Europa.

Devono quindi diventare ancor più attrattivi, promuovere attivamente la mobilità internazionale degli studenti e del personale, proporre programmi didattici innovativi di livello mondiale, garantire l'eccellenza dell'insegnamento e offrire opportunità di ricerca, nonché avviare cooperazioni e partenariati strategici con altri IIS, istituzioni pubbliche, il settore privato e la società civile in tutto il mondo.

Gli IIS dovranno inoltre contribuire in maniera più decisiva alla crescita economica incoraggiando l'innovazione e provvedendo a che l'insegnamento superiore risponda alle esigenze del mercato del lavoro

L'educazione digitale e in particolare la comparsa di corsi online aperti e di massa (MOOC) forniscono inoltre nuovi incentivi alla costituzione di partenariati strategici tra gli istituti di istruzione superiore e offre nuove possibilità di raggiungere potenziali studenti, desiderosi di fruire delle opportunità di studio all'estero ma impossibilitati a viaggiare o a interrompere la loro attività professionale.

L'Europa ospita alcune delle migliori università per l'apprendimento a distanza che offrono un insegnamento a distanza o misto (*Blended Learning*) e altre forme d'insegnamento non tradizionali. Hanno fatto la loro comparsa risorse educative aperte (Open Educational Resources), in particolare il software di libero accesso (Open Courseware Ocw), e corsi online aperti e di massa (Massive Open Online Courses o MOOC), che sono evoluti rapidamente negli ultimi anni diventando sempre più sofisticati e strutturati

I corsi e i diplomi on-line non sono un fenomeno nuovo, ma la rapida espansione dell'offerta di apprendimento on-line e di materiale didattico digitale, nonché della possibilità di valutazione, convalida e riconoscimento del credito accademico da parte di alcuni MOOC (una tendenza che si sta diffondendo soprattutto in molti IIS di paesi quali gli Stati Uniti e l'Australia) potrebbe trasformare radicalmente l'istruzione superiore. Le nuove tendenze nel campo dell'insegnamento digitale e l'emergere di MOOC dovrebbero costituire un incentivo per gli IIS a rivedere le proprie strutture di costo ed eventualmente la loro missione, e ad avviare partenariati a livello mondiale al fine di migliorare la qualità dei loro contenuti e delle loro esperienze di apprendimento combinando forme di insegnamento misto *Blended Learning*

Novità, quali l'espansione dei poli universitari e l'istruzione superiore on-line, nonché l'emergere di nuovi poteri legati alla conoscenza stanno alterando l'equilibrio fra cooperazione e concorrenza nell'ambito delle strategie di internazionalizzazione.

L'istruzione superiore internazionale acquista sempre maggiore importanza sotto il profilo economico. In alcuni paesi, ad esempio alcune delle destinazioni preferite dagli studenti, cioè Regno Unito, Canada, Stati Uniti e Australia, l'istruzione superiore ha un'importanza particolare in quanto servizio che rappresenta una fonte di reddito rilevante (8,25 miliardi di lire sterline nel Regno Unito e 15,5 miliardi di dollari australiani in Australia nel 2010).

In alcuni Stati membri dell'UE, come i paesi Bassi, la Svezia e la Danimarca, per i discendenti cittadini dei Paesi Terzi sono state introdotte tasse d'iscrizione elevate. Con tali entrate gli istituti superiori sono in grado di incrementare le proprie entrate e di offrire, ad esempio, ai discendenti dei paesi emergenti o in via di sviluppo borse di studio mirate. Altri Stati membri, invece, nel quadro della loro strategia di internazionalizzazione e della loro capacità di attirare un maggior numero di studenti internazionali, hanno operato chiare scelte politiche consistenti nel mantenere basse o nell'eliminare le tasse d'iscrizione per i cittadini di Paesi Terzi.

Gli studenti internazionali, che paghino o meno le tasse universitarie, hanno un impatto positivo sull'economia del paese ospitante. Un studio realizzato nel 2012 dal governo olandese dimostra che se anche solo il 2,5% dei laureati internazionali si fermasse a lavorare nel paese, gli effetti positivi a lungo termine sulle finanze pubbliche potrebbero di gran lunga superare l'investimento realizzato.

I sistemi d'istruzione superiore in Europa offrono una serie di vantaggi concorrenziali che andrebbero sfruttati, quali ad esempio un'esperienza solida e positiva in materia di diplomi comuni e doppi, scuole di dottorato, dottorati industriali e il recente sviluppo dell'Istituto europeo di innovazione e tecnologia (IET) e delle Comunità della conoscenza e dell'innovazione (CCI) in settori di importanza planetaria.

L'internazionalizzazione richiede tuttavia anche una più intensa cooperazione, con la creazione di nuovi poli di istruzione superiore in altri continenti.

Gli Istituti dell'Istruzione Superiore IIS europei dovrebbero posizionarsi in base ai loro punti di forza nei campi dell'insegnamento, della ricerca o dell'innovazione e gettare le basi per future collaborazioni all'interno e al di fuori dell'Europa al fine di rafforzare e completare i loro profili individuali, ad esempio tramite progetti e attività di ricerca comuni e corsi basati su Internet che associno mezzi di diffusione e offerta di insegnamento tradizionali e innovativi, anche attraverso poli comuni o campus affiliati nei Paesi Terzi. Le reti di ricerca esistenti dovrebbero essere il punto di partenza di nuove collaborazioni in materia di insegnamento e i partenariati più consolidati nel campo dell'istruzione dovrebbero incentivare nuovi progetti di ricerca. I risultati della strategia di Lisbona sono oggetto di dibattito tra opinioni discordanti. Per quanto riguarda però gli aspetti più specificamente rivolti all'*education* si può affermare che, sia pure tra accelerazioni e rallentamenti, la strategia di

Lisbona ha prodotto dei frutti importanti per il futuro dei sistemi di istruzione europei. L'attenzione alla valorizzazione e sviluppo del capitale umano, la promozione di un sistema di apprendimento permanente, la ricomposizione tra i sistemi formativi, quello di tipo accademico, quello di tipo scolastico e quello professionalizzante, lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento, l'attenzione ai risultati raggiunti piuttosto che al percorso seguito, l'enfasi sulla qualità dei sistemi e dell'offerta formativa, l'integrazione tra politiche della formazione e politiche del lavoro sono elementi fondamentali di una strategia che intende attrezzare i sistemi scolastici e formativi europei ad un futuro nel quale conoscenze e competenze possedute sono destinate a giocare un ruolo sempre più importante, per gli individui e per i sistemi sociali ed economici, mentre i processi di apprendimento saranno sempre più il risultato di molteplici processi, sia formali che informali.

La realizzazione di questa strategia deve però confrontarsi con alcuni interrogativi importanti:

-il primo, che riguarda da vicino tra gli altri l'Italia, verte sull'effettiva capacità del sistema produttivo pubblico e privato di utilizzare e valorizzare il capitale umano a disposizione. Nonostante le molte affermazioni retoriche che si leggono e si ascoltano, i dati a disposizione indicano che non solo l'investimento pubblico e privato nei confronti della formazione è piuttosto basso, e tende addirittura a diminuire anche in quei Paesi dove esiste una più antica e forte tradizione in tal senso, ma anche che le risorse umane, laddove esistono, vengono spesso poco valorizzate e che i percorsi seguiti per la loro selezione e valorizzazione seguono percorsi ben diversi da quello del riconoscimento delle capacità e delle competenze individuali.

-Il secondo riguarda le perduranti difficoltà di dialogo tra i vari sottosistemi della formazione: quello universitario, quello scolastico e quello professionalizzante. Differenze istituzionali, legate al diverso quadro di governo, differenze culturali, legate all'eredità di tradizioni secolari, ma anche differenze oggettive, legate ad obiettivi oggettivamente peculiari di ciascun sotto sistema rendono problematica l'organizzazione di un sistema unitario e senza barriere interne.

-Il terzo interrogativo riguarda la declinazione operativa di alcuni concetti chiave, come quello di competenze o quello di credito, la cui applicazione nei diversi sottosistemi incontra a volte difficoltà pratiche difficilmente sormontabili.

-Il quarto interrogativo riguarda l'esigenza di rimuovere i condizionamenti culturali e sociali che impediscono ad una buona parte della popolazione, quella meno istruita e che maggiormente ne avrebbe invece bisogno, di inserirsi in una logica di aggiornamento ed allargamento continuo delle proprie conoscenze e competenze.

Non è dunque un percorso semplice e breve quello che si prospetta ai Paesi dell'Unione europea per realizzare il Processo di Lisbona e la strategia 2020, e l'Italia è tra quelli che

partono più arretrati; tuttavia, pur con gli opportuni aggiustamenti ed adattamenti, si tratta del percorso che meglio ci attrezza ad affrontare il futuro.

Una profonda differenza emerge tra il sistema statunitense e quello europeo, e ancora maggiore rispetto a quello italiano, che ne rende la comprensione e la comparazione complessa. Le differenze risiedono nell'organizzazione fortemente decentrata dell'intero sistema americano, dove ciascuno Stato gode di ampia autonomia legislativa ed esecutiva nel campo educativo e ha discrezionalità di intervento in merito a programmi, curricula, finanziamenti, sistemi di classificazione e valutazione. Questo riguarda naturalmente anche la formazione tecnico-professionale.

1.2 Sulla formazione professionale

Al di fuori di università e istituzioni, esiste un mondo poco ben compreso di collegi, diplomi, certificati ed esami professionali - il mondo della formazione professionale. Molti posti di lavoro, professionali e tecnici richiedono non più di uno o due anni di preparazione: in alcuni paesi un quarto della forza lavoro adulta ha questo tipo di qualificazione. Una recente proiezione degli Stati Uniti indica che quasi un terzo dei posti di lavoro vacanti entro il 2018 richiederà una qualifica post secondaria, e meno di una laurea quadriennale. Occorre far luce su questo mondo, su quanto è grande, dinamico, e di importanza fondamentale ai sistemi di competenza nazionali .

Nei programmi per diplomati e operatori post-secondari si includono molti studenti di livello superiore, come coloro che cercano di approfondire le loro competenze professionali, fare un tentativo di carriera laterale, o tornare al lavoro dopo un periodo di assenza per esigenze familiari.

Tali adulti spesso devono bilanciare la loro ricerca di ulteriori qualifiche con le esigenze del lavoro e della progettazione familiare. Spesso saranno in grado di studiare a tempo parziale, e perseguire le fasi di un programma al loro proprio ritmo. L'apprendimento a distanza può svolgere un ruolo quindi importante. Costoro possono già avere competenze ed esperienze rilevanti, che coprono alcune parti del programma, e che sarebbe uno spreco dover ripetere.

In Svezia, il numero di iscritti in programmi di istruzione e formazione professionale è triplicato tra il 2001 e il 2011, e in Romania le iscrizioni nella scuola superiore sono passate da 44.000 nel 2005/06 a 70000 nel 2010/11. Tutti i programmi citati sono sostanzialmente di uno, due anni di formazione professionale. L'apprendistato può anche svolgere un significativo ruolo nella post-secondaria: in Irlanda, tutti i tirocini sono in post-secondaria, e in Canada, dove una parte consistente di apprendisti ha diploma di scuola superiore. Anche in Germania, dove l'apprendistato è a livello di secondaria superiore, l'età media di un apprendista di partenza è quasi 20, mentre circa il 20% degli apprendisti parte già dal diploma di scuola secondaria superiore, che prevede anche l'ingresso all'università. In Francia, ci sono stati più di 110.000 apprendisti al post secondario nel 2010-11, circa il 60% dei quali in apprendistato di due anni: in alcuni casi, i rendimenti a breve ciclo di qualifiche professionali si avvicinano o corrispondono a quelli dei laureati. I tassi di occupazione dei laureati di programmi professionali sono al 65% in Polonia e al 70% in Spagna. In Austria, Irlanda del Nord e Svezia molti laureati di programmi professionali sono attivi nel mercato del lavoro, mentre proseguono la loro formazione professionale.

Uno dei principali risultati dello studio sull'apprendimento per l'occupazione (OCSE, 2010) è stato che quasi tutti i paesi devono affrontare sfide nel garantire che l'istruzione professionale e i sistemi di formazione rispondano efficacemente alle esigenze del mercato del lavoro. A

volte i curricula e il mix di prestazioni sono troppo vincolati dagli interessi degli erogatori di formazione e non sufficientemente guidati dalla rapida evoluzione dei requisiti del settore. Spesso, il settore professionale post-secondario è molto frammentato, con qualifiche che non vengono ben comprese già all'interno del paese - e quindi ancora più difficilmente a livello internazionale. La nomenclatura è variabile, e la base istituzionale relativa al settore a volte incerta. I sistemi di qualificazione e i quadri nazionali non aiutano sempre in termini di trasparenza. Le esigenze degli adulti in favore di una modalità più flessibile di studio sono spesso insoddisfatte. Transizioni efficaci e articolazione con altri settori dell'istruzione e della formazione sono spesso sfuggenti. I potenziali benefici degli approcci basati sulle competenze non sono sempre pienamente realizzati. Gli esperti di marketing sanno che un buon nome per un prodotto o un servizio vince già metà della battaglia. Eppure le parole usate per descrivere i programmi di formazione professionale post-secondario e le istituzioni che li veicolano sono confuse, soprattutto se poste a livello internazionale. Tra le qualifiche, vi sono le certificazioni (spesso associate con qualifiche di settore), i diplomi, i gradi, le professionalità e vari corsi di laurea. Tra le istituzioni, i collegi, le accademie, i politecnici e le scuole universitarie professionali.

Diverse espressioni in diverse lingue aggiungono ulteriori ramificazioni. Mentre il vocabolario può essere compreso da addetti ai lavori che hanno familiarità con i sistemi locali, rimane spesso oscuro per i futuri studenti o datori di lavoro, minando il valore dei programmi, in particolare oltre i confini nazionali.

A peggiorare le cose, questi programmi spesso si posizionano goffamente tra l'istruzione superiore e altre forme, presumibilmente inferiori; tra accademico e non accademico; tra istruzione e formazione; tra titoli e qualifiche di grado inferiore; tra educazione terziaria e non terziaria (ma post-secondaria), e tra università e altri tipi di istituzione. Nell'istruzione post-secondaria e nella formazione professionale, inevitabilmente stenta a definirsi un ambito. In un mercato del lavoro sempre più globalizzato, questo groviglio della nomenclatura è altamente frenante. Tutto influenza lo sviluppo dei programmi: l'autonomia e gli obiettivi distinti degli istituti post-secondari, e talvolta i flussi di finanziamento.

I programmi professionali hanno diversi contesti istituzionali, tra cui

- gli istituti di formazione dedicati a programmi di ciclo breve, come le accademie professionali in Danimarca, gran parte del sistema universitario in Canada e negli Stati Uniti, e i collegi professionali in Svizzera.

- le istituzioni che offrono entrambi i programmi secondario e post-secondario di secondo grado (ad esempio, gli istituti di formazione nel Regno Unito, le scuole post secondarie in Romania e istituzioni analoghe in Spagna).

- le istituzioni universitarie come specializzati che offrono qualifiche tecniche e professionale uniche, per esempio le Hogescholen nei Paesi Bassi, le Fachhochschulen (università di scienze

applicate) in Austria e in Germania, i collegi universitari in Danimarca e Svezia, e le università di tecnologia (ex technikons) in Sud Africa.

-le università, ad esempio nel Regno Unito, che offrono alcuni gradi che sono più (o meno), professionale e anche alcune prestazioni ciclo breve.

-il posto di lavoro (ad esempio i tirocini in post-secondaria in Francia)

-obiettivi non specifici, nel contesto di esami professionali senza requisiti obbligatori prima dell'apprendimento (per esempio negli Stati Uniti, in Israele e Austria.)

Istruzione e formazione professionale hanno bisogno di una base istituzionale che:

a) offra programmi professionali a ciclo breve in un livello di istituzioni separate dalle università;

b) si avvalga, se del caso, del modello di successo delle scuole universitarie professionali;

c) consolidi gli erogatori di formazione in istituzioni di dimensioni adeguate;

d) fornisca un quadro coerente dei finanziamenti statali per l'istruzione e la formazione professionale, evitando le distorsioni e un ritorno indietro rispetto alla garanzia della qualità. Molto spesso, i privati (profit non profit) occupano una particolare nicchia in fondo. A volte colmano una lacuna nella fornitura dello Stato - per esempio, in Olanda, dove il settore pubblico affronta ostacoli nel fornire programmi part-time dedicati agli adulti, e di conseguenza questi sono per lo più offerti attraverso operatori privati. In Austria, Germania e Svizzera, i privati offrono molti dei corsi di preparazione che portano agli esami professionali. In Canada e Stati Uniti vi è un ampio settore privato, lucrante e lucrativo, anche nella carriera universitaria. Qualora gli operatori privati possano beneficiare di un sostegno pubblico, come in Israele o Svezia, il loro ruolo è globale. Mentre i privati molto spesso svolgono un ruolo utile, sorgono questioni di garanzia della qualità. Naturalmente la garanzia della qualità è importante per il settore pubblico, ma mentre nel settore pubblico il rischio è di osservare programmi eseguiti nell'interesse delle istituzioni e nell'insegnamento della professione, il rischio nel settore privato è per coloro che erogano formazione, dedicandole la loro energie e la loro capacità innovativa

Molti paesi hanno cercato di emulare i sistemi duali di apprendistato che alternano *training on-the-job* con *l'educazione*, nelle scuole. Questi tentativi hanno a volte fallito a causa della scarsa attenzione al contesto istituzionale, tra cui la serie di ulteriori programmi per apprendisti qualificati. Tali programmi possono offrire una competenza tecnica specializzata, o competenze che completano una capacità professionale iniziale - come la capacità di formare i formatori, o utilizzare l'abilità professionale in una piccola impresa. Questo indirizzo e i percorsi di apprendimento aiutano a professionalizzare l'occupazione iniziale stabilendo una struttura di carriera e percorsi di progressione. Essi quindi svolgono un ruolo fondamentale nel sostenere il sistema di apprendistato, sia fornendo un percorso di

carriera verso l'alto per i laureati apprendisti, sia procurando una formazione professionale in azienda per i formatori di apprendisti. In alcuni paesi, tra cui Germania, Corea e Paesi Bassi, un terzo degli studenti della formazione professionale proviene dalla seconda superiore. In passato, si pensava che la formazione professionale iniziale fosse di fornire tutte le competenze necessarie per una vita professionale in un unico lavoro. Se nel passato, questa aspettativa era spesso infondata, è ormai del tutto superata, con l'aumentare del progresso tecnico e cambiando la domanda di competenze di livello superiore. Nonostante questo, in molti paesi per i laureati di secondaria superiore i programmi di formazione professionale per approfondire e aggiornare le loro competenze rimangono limitati. Questo è preoccupante, perché più di ogni altra cosa, la mancanza di tali opportunità scoraggia i giovani dal perseguire un percorso professionale iniziale, a volte a favore di percorsi di carriera meno adeguati.

A livello mondiale, la formazione professionale è generalmente intesa come una preparazione per occupazioni che richiedono un titolo di studio inferiore o pari al diploma di scuola secondaria e, più genericamente, ogni forma di istruzione finalizzata ad un lavoro e, quindi, non indirizzata agli studenti che aspirano a frequentare un corso di laurea di 4 anni. Le più recenti normative internazionali indicano che la formazione professionale è fatta di attività di istruzione organizzate, che offrono una serie di corsi che danno agli studenti le competenze e le conoscenze tecniche e accademiche necessarie per continuare gli studi o intraprendere carriere professionali, per le quali non è richiesta una laurea, un master o un dottorato di ricerca, nei settori occupazionali emergenti

Le condizioni e le linee di evoluzione della formazione professionale nei paesi esaminati inducono a riflettere su alcune tendenze-guida che sembrano presentarsi in contesti nazionali tanto differenti. Risulta per esempio evidente un vero e proprio cambio di vocazione per la formazione tecnico-professionale che, se era rivolta storicamente a studenti con titolo inferiore alla maturità, tende ora a orientarsi verso forme di educazione professionale della durata di due/quattro anni dopo il diploma secondario, articolati in canali prevalentemente non-universitari: si pensi ancora alle *Fachhochschule*, *Berufsakademie* e *Fachschule* tedesche, ai BTS e ai DUT francesi, alla formazione di livello superiore spagnola o agli Associated statunitensi; i corsi professionali italiani nell'ambito dell'IFTS, in questo quadro, rimangono ancora allineati verso il basso, mentre in futuro una quota significativa dei nuovi titoli superiori 3+2 (Bachelor+Master) acquisterà progressivamente caratteri tecnico-professionali. L'impegno dei governi, sia legislativo sia organizzativo, resta quindi decisivo, anche in un quadro di progressiva omogeneizzazione della domanda e dei sistemi.

Lo spostamento verso il terziario della formazione è effetto di una dinamica interna al mercato del lavoro, che richiede in maniera crescente competenze avanzate, soprattutto per le famiglie professionali ad alta specializzazione e nel settore dei servizi, rivolte al trattamento e alla gestione dei saperi e delle informazioni: negli USA l'esplosione dei fabbisogni occupazionali di questo tipo richiede già a livello di *Associated* e di soluzioni *sub-bachelor* (2-3 anni) una cospicua preparazione post-diploma sia teorica che pratico-specialistica.

I contesti europeo e statunitense mostrano chiaramente la necessità di percorsi di durata adeguata, pur tenendo conto - per l'Italia - della estensione attualmente più lunga del ciclo formativo scolastico (che la riforma dei cicli abbassa con l'esame di diploma a 18 anni) o dell'obbligo formativo.

Non bisogna poi trascurare la presenza nelle esperienze estere di altri fattori che favoriscono lo sviluppo di questo tipo di formazione professionale: l'aumento degli investimenti nel settore, l'ampliamento della rete di percorsi, il veloce mutamento della domanda di lavoratori della conoscenza, e la sua varietà, dovuta alle diverse realtà economiche locali; e soprattutto la crescente richiesta di formazione degli adulti, con itinerari di aggiornamento e riqualificazione, che sta portando i governi a riconfigurare l'educazione professionale in un sistema integrato iniziale e continuo. Alla luce di queste indicazioni emerge la necessità di organizzare un sistema di certificazioni trasparente, in cui vengano riportati i crediti di tipo teorico-generalisti, e quelli inerenti la formazione professionale specialistica, i key-skill, i crediti maturati nella professione sia come stage, sia come comprovata attività professionale. Maggiore è l'articolazione del quadro formativo, più forte è la richiesta di una certificazione che renda conto della formazione globale con un meccanismo articolato, per esempio in quattro, cinque categorie di crediti; impiegare modelli modulari, che consentano:

- 1) percorsi strutturati, full-time o part-time pluriennali;
- 2) percorsi aperti, con accumulo di crediti, da frequentare in parte a tempo pieno o parziale, in parte on-line, mediante i quali si possano tracciare itinerari formativi individuali;
- 3) percorsi duali, con metà tempo dedicato allo studio e metà trascorso in azienda.

La modularizzazione permette non solo la gestione di queste tre opzioni formative, ma anche la loro convivenza o integrazione in un apparato di formazione continua e orientata su un target formativo differenziato e personalizzato: giovani in educazione iniziale o disoccupati, occupati adulti e giovani, giovani con contratto di apprendistato; rafforzare le strutture di orientamento, capillarmente presenti nei paesi esaminati.

In questa prospettiva sorgono alcune domande cruciali per le evoluzioni della formazione professionale.

Quale deve essere il ruolo dello Stato in sistemi sempre più decentrati sul territorio, o perché federalisti o perché comunque decentrati agli enti locali? Nell'analisi comparata si va dal polo statunitense, in cui lo Stato centrale non ricopre un ruolo attivo, ma si occupa di incentivare e cross fertilizzare i progetti formativi connessi ai mercati locali, alla versione europea nel modello federale tedesco (dove spetta ai Länder- fatti salvi i profili professionali del duale decisi dal Bund - governare il sistema), per arrivare a modelli programmati, che si basano sull'individuazione da parte dello Stato nazionale dei settori da incrementare, e richiedono politiche mirate per zone e indirizzi specifici.

A questa prima questione si affianca un secondo tema, riguardo all'opportunità di definire a livello europeo le grandi famiglie professionali per poter comparare e avvicinare i curricula e i differenti livelli formativi; e questo a prescindere dal ruolo scelto dallo Stato e dalle conseguenti modalità di finanziamento. Ne deriva il problema delle modalità di progettazione degli stessi curricula in sistemi che prevedano una forte flessibilità e un notevole grado di autonomia per le agenzie formative. Esempi interessanti ci vengono dagli USA e dalla Germania, in cui generalmente l'elaborazione della parte teorica del curriculum deve essere concordata con gli imprenditori, mentre l'aspetto specialistico-professionale, attuato nella formazione sul lavoro, è progettato dalle imprese e da esperti a stretto contatto con la produzione. Questo discorso vale a livello della singola agenzia formativa e ha guidato la tendenza generale osservata in USA e in Europa di favorire le partnership locali, sia di tipo organizzativo-gestionale, sia a livello di comitati locali.

Le principali fonti

CEDEFOP, www.cedefop.europa.org

Unione europea, www.europa.eu

ILO, www.ilo.org

ISFOL, www.isfol.it

OCSE, www.oecd.org