UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
SCUOLA DOTTORALE IN PEDAGOGIA E SERVIZIO SOCIALE
DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA XXII CICLO

METODOLOGIE PER LO SVILUPPO DELLA FORMAZIONE CONTINUA

Tutor
Prof.ssa Aureliana Alberici

Tutor
Prof.ssa Carmela Covato

Dottoranda
Dott.ssa Daniela Pietripaoli

Anno Accademico 2009-2010

Metodologie per lo sviluppo della formazione continua

Introduzione 5

Parte prima
Teorie, politiche e risorse per la formazione continua

Capitolo 1 ***Uno scenario teorico e politico*** 9
1. Premessa 9
2. Un quadro teorico per la formazione 13
3. La formazione permanente: dall'educazione degli adulti al *lifelong learning* 22
    3.1 L'Educazione degli adulti 22
    3.2 I luoghi dell'Educazione degli adulti 25
    3.3 L'Educazione permanente 27
    3.4 *Lifelong learning*: apprendere lungo il corso della vita 31
    3.5 Formazione permanente: una sfida al cambiamento 33
4. La formazione continua 43
    4.1 La formazione continua nel panorama europeo 46

Capitolo 2 ***Le politiche e gli strumenti per lo sviluppo della formazione continua*** 51
1. La formazione continua una via per l'occupabilità 51
2. Gli strumenti per lo sviluppo della formazione continua 54
    2.1 Legge 236/1993 (Piani formativi aziendali) 55
        2.1.1 Il punto sulla Legge 236/1993 55
    2.2 Legge 53/2000 (Congedi parentali o per attività di formazione) 58
    2.3 I Fondi Paritetici Interprofessionali 62
        2.3.1 Andamento e caratteristiche settoriali e territoriali delle adesioni delle imprese 64
        2.3.2 Risorse finanziarie 66
    2.4 La formazione continua nei programmi del Fondo Sociale Europeo 69
        2.4.1 Un bilancio della programmazione 2000-2006 72
        2.4.2 La spesa per la formazione continua 72
        2.4.3 I beneficiari della formazione 73
        2.4.4 Le caratteristiche dei destinatari della formazione 73
3. Ultimi sviluppi per la formazione continua 75

Capitolo 3. ***Linee di sviluppo e caratteri della partecipazione degli adulti e delle imprese alle attività formative in Italia*** 79
1. La partecipazione degli adulti alla formazione permanente: il contesto europeo e nazionale 79
2. La formazione continua nelle imprese 87
3. Le imprese italiane che offrono formazione 91

4. La partecipazione ai corsi di formazione 95
5. La domanda di formazione continua nelle imprese 97
6. Formazione e questione di genere 99

Parte seconda
Metodologie innovative e nuovi pubblici per la formazione continua

Capitolo 4 *"Oltre l'aula*". *Metodologie formative e orientative innovative per la formazione continua.* 106
1. Premessa 106
2. Apprendere nelle Comunità di pratica 109
3. Formazione in affiancamento "*on the job*" 115
    3.1 Ambiti, modalità applicative e strumenti 117
4. *Action Learning* 120
5. L'*e- learning* 129
    5.1 La scelta dei contenuti e la preparazione dei materiali didattici *online* 134
    5.2 I materiali didattici per l'*e-learning* 136
    5.3 Modelli didattici per l'*e-learning:* alcuni esempi 138
    5.4 Figure professionali dell'*e-learning* 141
6. Il Bilancio di competenze, orientamento formativo e *lifelong guidance* 146
    6.1 Articolazione del percorso di Bilancio di competenze 150

Capitolo 5 *Nuovi pubblici nella formazione continua. Uno studio di caso: studenti lavoratori a Roma Tre* 155
1. Università e apprendimento permanente. Indirizzi politici e orientamenti. 155
2. Studenti adulti lavoratori a Roma Tre. Uno studio di caso 161
3. Caratteristiche dei partecipanti allo studio di caso 163
    3.1 Motivazioni e valori di riferimento del gruppo dei partecipanti 163
    3.2 Perchè si sono iscritti/e re-iscritti/e da adulti all'Università: tra aspettative professionali e desideri di crescita personale 166

Bibliografia 173

Appendice A 188

Appendice B 198

Appendice C 214

A Lorenzo
A Stefano
Ai miei genitori

A tutti coloro che mi hanno
sostenuto in questo viaggio

Introduzione

Il progetto di ricerca "Metodologie per lo sviluppo della Formazione Continua" di cui dà conto questa tesi si sviluppa nelle seguenti direzioni e con i seguenti obiettivi:

1. introdurre elementi di chiarificazione teorica sul concetto di formazione. Un concetto che si è emancipato solo di recente dal concetto di educazione (presente, per altro, nei paesi di lingua francese, italiana e spagnola, ma non in quelli dell'area anglosassone dove troviamo invece quello di educazione); un concetto che si trascina ancora una scia di equivoci e di fraintendimenti semantici legati alla congerie di pratiche a cui esso ha dato luogo nel corso degli ultimi trenta anni; un concetto che, perciò, nonostante la sua storia recente, presenta una consistente stratificazione di significati;
2. analizzare il concetto di Formazione Continua collocandolo nel campo più generale della formazione e del *Lifelong learning* inteso a sua volta come leva strategica della società della conoscenza;
3. analizzare le linee di fondo e gli sviluppi delle politiche nazionali ed internazionali in materia di Formazione Continua. Fare una ricognizione sintetica e una mappa delle metodologie di Formazione Continua più accreditate e più coerenti con gli approcci *lifelong* secondo una prospettiva andragogica, quali: l'*Action Learning*, le Comunità di pratica, l'*E-learning*, il Bilancio di competenze, la formazione in affiancamento;
4. analizzare le politiche e gli strumenti di sostegno alle iniziative formative (Legge 236/1993; Legge 53/00; Fondi Paritetici Interprofessionali; la formazione continua nei programmi del Fondo sociale europee);
5. analizzare i comportamenti del sistema delle imprese in materia di formazione continua (volume dell'offerta e qualità della formazione realizzata);
6. analizzare il ruolo delle Università nella prospettiva del *Lifelong Learning* e della formazione continua, in rapporto con le modificazioni demografiche della popolazione studentesca (v. la presenza sempre più significativa di adulti lavoratori che si iscrivono all'Università, soprattutto in alcuni corsi di Laurea[1]);

1 Cfr. A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella*

7. condurre uno studio di caso sulle caratteristiche delle studentesse e degli studenti adulti lavoratori che (ri)entrano all'Università per realizzarsi in un progetto di sviluppo professionale e/o personale e che intravedono nell'offerta formativa universitaria un'offerta di Formazione Continua. Il caso è quello della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

La ricerca, a partire da una ricognizione della letteratura più aggiornata sul tema, arriva ad inquadrare la formazione continua come un percorso di accrescimento e sviluppo delle competenze professionali intese come "sapere in azione" nei contesti di lavoro, organizzativi e, più complessivamente, di vita. Con essa si designa una serie di interventi che sono rivolti a lavoratori, occupati e non, e a tutti coloro che stanno per inserirsi nel mondo del lavoro (l'aggiornamento ricorrente rivolto ai lavoratori occupati; ecc.). A partire dagli anni novanta sotto il profilo applicativo e delle politiche si è andata, infatti, consolidando in Italia e in Europa, una definizione di Formazione Continua che *comprende tutte le attività a carattere formativo che danno luogo a percorsi di apprendimento e di acquisizione delle conoscenze e di competenze in tempi successivi alla formazione iniziale dei lavoratori*. In questo modo la Formazione Continua si connota come quell'area della formazione che si rivolge a soggetti adulti appartenenti alla forza lavoro e in modo particolare, anche se non esclusivo, a individui occupati. A partire da questo decennio che la formazione continua ha cominciato ad imporsi come una priorità delle politiche formative prima in ambito europeo e successivamente in Italia.

Quando si parla di Formazione Continua si intende, dunque, una formazione orientata al lavoro, funzionale allo sviluppo professionale o alla ripresa di un percorso individuale di ricollocazione sul mercato del lavoro.

La tesi evidenzia, altresì, la natura eminentemente pratica ed operativa del concetto di Formazione Continua. Che trae, cioè, la sua origine dai cambiamenti epocali che hanno investito le moderne società complesse nel corso degli ultimi anni; che risente fortemente delle spinte, degli sviluppi e degli assestamenti che caratterizzano i processi all'interno dei quali è venuto emergendo. Peraltro, non da solo. Infatti, la formazione continua è venuta precisandosi insieme ad altri concetti di pari o maggiore densità teorica, quali quelli di competenza, individualizzazione, soggettività, autonomia e flessibilità sul lavoro. La fitta trama di questi processi consente di individuare nel

---

formazione universitaria e continua, FrancoAngeli, Milano, 2007; A. Alberici (a cura di), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*, Anicia, Roma, 2007.

tema dell'apprendimento il filo conduttore a partire dal quale stabilire le coordinate teoriche e i criteri logici di coerenza su cui fondare lo sviluppo di una solida cultura della formazione in generale e della Formazione Continua in particolare nell'era della *learning society*, delle tecnologie informatiche e del lavoro de materializzato.

Parte prima

Teorie, politiche e risorse per la formazione continua

Capitolo 1
Uno scenario teorico e politico

1. Premessa

Nell'ultimo decennio abbiamo assistito ad una serie di cambiamenti che hanno investito lo scenario dell'apprendere e quello del formare. Parlare oggi di apprendimento e di formazione significa fare i conti con un mondo complesso[2]: E' indubbio che fino a non poco tempo fa si poteva parlare di un tempo per apprendere, di un tempo per fare e di un tempo per lavorare, oggi ci troviamo di fronte un altro modo di intendere questi diversi momenti.

I nuovi processi di trasformazione pongono una concreta sfida alla formazione che si trova a fare i conti con una nuova realtà: "il tempo di apprendere deve servire soprattutto ad imparare e a reimparare a lavorare; il tempo del lavoro, e non solo, deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e della capacità nuove e diverse..."[3].

Oggi la formazione nel senso dei processi del conoscere, dello sviluppo delle competenze, della promozione, della facilitazione e del sostegno delle possibilità di apprendere, in direzione dell'autoformazione, dell'autoapprendimento, divengono questioni centrali[4]. È ormai riconosciuto che la formazione, nel senso del *lifelong learning*, costituisce il nuovo scenario entro cui collocare i bisogni, le aspirazioni di donne e uomini di continuare ad apprendere, di formarsi, per poter affrontare i cambiamenti della loro vita[5].

Il cambiamento è ormai una caratteristica delle società contemporanee e criterio fondativo delle più recenti teorie relative allo sviluppo umano e ciò comporta una

2 M. Fedeli, *Come generare valore nella formazione continua. I risultati di una ricerca e proposte metodologiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008.

3 R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimidia, Lecce, 2005, p. 75

4 A. Alberici, "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitari*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

5 A. Alberici, "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *op. cit.*

permanente esigenza non solo di sempre nuove conoscenze e competenze ma anche della capacità di sviluppo e gestione di questo capitale *lifelong*[6]. Capacità che permettono di affrontare efficacemente, attivamente e positivamente situazioni spesso inedite e sfidanti sia sul versante del lavoro che della vita. Come sostiene Quaglino "il cambiamento è all'insegna dell'incertezza, della discontinuità, della turbolenza. Ogni sapere consolidato, utile ad affrontare un tale cambiamento, ha vita sempre più breve."[7]

In questo ambito si può comprendere come possa assumere rilevanza, sia rispetto alle biografie individuali che alle dinamiche sociali, il carattere qualitativo del cambiamento che attiene all'emergere di una nuova modalità di lavoro, del lavoro nella modernità post-fordista.

Ne conseguono trasformazioni dei corsi di vita degli individui, dello loro aspettative, progetti, bisogni del loro lavoro, del loro modo di pensare e di pensarsi e del modo di "fare" nei contesti professionali, di lavoro, che si collocano nella dimensione della durata (*lifelong*), così come le loro potenzialità di apprendimento. Il *lifelong learning* viene a sottolineare, oltre alla potenzialità di apprendere durante tutta la vita, il dato psicologico della soggettività/individualità che fonda il processo formativo; ma poiché tale processo è sempre sociale, contestuale, esso si viene a sviluppare nella relazione tra questa soggettività ed altre soggettività. Ed è proprio sul terreno della formazione che le esperienze individuali si trovano al centro di quei processi di cambiamento, intenzionale, esplicito e organizzato che hanno l'apprendimento come progetto/problema specifico[8].

La formazione moltiplica la diversità delle motivazioni e delle aspettative ed esplicita la pluralità delle strategie: risorse, metodologie e pratiche necessarie perché l'intenzionalità finalizzata all'apprendimento si possa esprimere[9].

L'età, il genere, le culture, le lingue, i diversi contesti economico sociali, etnici e i diversi interventi formativi in età adulta sono tutti fattori che trovano una nuova rilevanza e collocazione nelle strategie finalizzate a promuovere le potenzialità e le esigenze formative specifiche del *lifelong learning*[10].

Ci si trova, quindi, di fronte al superamento dell'educazione degli adulti concepita come

---

6 A. Alberici, "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *op. cit.*

7 G.P. Quaglino, "Uno scenario dell'apprendere" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* Franco Angeli, Milano, 2001, pp.277/278

8 A. Alberici, "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *cit.*

9 *Ivi*

10 *Ivi*

"seconda opportunità", avente una funzione prettamente compensatoria dei deficit dei singoli individui. Ciò comporta una ricollocazione delle attività formative per gli adulti nella prospettiva di *continuum* e di flessibilità sul piano delle strategie e delle politiche educative, in cui l'apprendimento è inteso come accrescimento e modificazione qualitativa, non semplice aggiunta quantitativa rispetto ai processi di apprendimento dati o non dati nel precedente tempo di vita e di lavoro[11].

Si assiste allo spostamento del focus della formazione verso il paradigma dell'apprendimento *lifelong* con la conseguente attenzione alle teorie e alle pratiche connesse all'apprendimento in età adulta e alle condizioni che lo rendono possibile per i diversi individui, nei diversi contesti. Si tratta di un apprendimento che si può realizzare in una pluralità di situazioni e di contesti: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli e nei diversi tempi della vita. Non solo, l'apprendimento può prodursi anche in situazioni naturali, in esperienze casuali, nella vita quotidiana.

In questo quadro di ragionamento si colloca una concezione dell'apprendimento inteso come potenzialità che si può realizzare nei diversi contesti dell'esperienza umana e nel *proprium* dell'agire formativo come processo intenzionalmente predisposto e agito, finalizzato ad uno specifico risultato in termini di acquisizione e sviluppo di conoscenze, abilità, competenze e in senso più generale produttore di un cambiamento significativo[12].

Tale concetto viene a definire l'apprendimento come un processo capace di raggiungere il risultato di produrre un cambiamento dotato di relativa stabilità, di trasferibilità e di reversibilità voluta, ossia ottenuta attraverso un intervento intenzionale teso a modificare, sostituire apprendimenti non più adeguati rispetto a nuove potenzialità dei soggetti o a nuovi bisogni formativi connessi ai ruoli, alle funzioni professionali, alla crescita individuale[13].

In questo contesto si stanno profondamente cambiando sia sul piano concettuale sia su quello pratico quelli che sono stati tradizionalmente i campi propri dell'educazione degli adulti, della formazione professionale e della formazione continua; ciò avviene anche in funzione dei cambiamenti che investono i loro target attuali e i loro potenziali clienti o partecipanti futuri. Nella storia di vita degli individui i tempi di permanenza nei sistemi di istruzione avranno – come sostiene Aureliana Alberici – "una progressiva

11 *Ivi*
12 *Ivi*
13 A. Alberici, "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *cit*

dilatazione quantitativa e comunque un andamento ricorsivo di entrate e uscite dalla formazione, in rapporto alle dinamiche delle transizioni multiple nella vita e della flessibilità/precarizzazione endemica del lavoro"[14].

L'orizzonte delle strategie formative viene così a modificarsi radicalmente; esse infatti devono rispondere a diverse priorità che molto spesso sono confliggenti. Si pensi, ad esempio, alla necessità di strategie per dotare gli individui di quelle competenze necessarie per vivere e lavorare nelle moderne società complesse come soggetti attivi.

Da ciò deriva un'attenzione inedita per le condizioni di fattibilità di questa nuova prospettiva che rinvia alla messa in atto di una pluralità di modelli organizzativi, modelli reticolari capaci di mettere in sinergia i diversi soggetti in formazione e le specifiche aspettative dei diversi contesti funzionali e organizzativi.

Altro elemento caratteristico della società contemporanea è sicuramente quello della complessità: una complessità che si trova nelle interazioni fra gruppi, attività, organizzazioni ed istituzioni[15]. Tale complessità viene vista da più parti come dovuta, principalmente, all'allargamento di possibilità che lo sviluppo sia della scienza che della tecnologia ha prodotto durante il suo incessante sviluppo. Infatti, la diffusione di nuove tecnologie dell'informatica e della comunicazione ha contribuito ad accrescere il divario con il passato. Ciò che caratterizza l'uomo contemporaneo è la sua 'possibilità' di poter dominare questa crescente complessità con la sua 'capacità' di appendere *lifelong.* È chiaro che i nuovi processi di trasformazione pongono una sfida concreta alla formazione che deve rispondere alla domanda di nuove competenze da sviluppare.

Tali processi di trasformazione coinvolgono i corsi di vita degli individui, le loro aspettative, i loro progetti, i loro bisogni, desideri, il loro modo di pensare e di pensarsi e il modo di fare nei contesti professionali, di lavoro, che si collocano nella dimensione della durata *(lifelong)*, così come la loro potenzialità di apprendimento[16].

Quando si parla di apprendimento *lifelong* si sottolinea "oltre alle potenzialità di apprendere durante tutta la vita, il dato psicologico della soggettività/individualità che fonda il processo formativo; ma poiché tale processo è sempre sociale, contestuale, esso di sviluppa nella relazione tra questa soggettività ed altre soggettività".[17]

Si tratta di una relazione tra le soggettività e le strategie che nei contesti (scolastici, di

14 *Ivi*, p. 19

15 C. Montedoro, "La formazione nella società postindustriale" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001

16 A. Alberici, "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *op. cit.*

17 A. Alberici, "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001, p. 16.

lavoro, di vita quotidiani, formali, non formali e informali) si attivano in modo intenzionale con l'intento di favorire, promuovere e facilitare l'apprendimento.

2. Un quadro teorico per la formazione

Nei linguaggi che si usano per indicare il fenomeno educativo la distinzione, e spesso l'opposizione, tra educazione e formazione è una delle ricorrenze che è più oggetto di controversia e di malintesi.[18]

Diviene qui doveroso tener conto delle discussioni sviluppatesi tra diversi studiosi sui fenomeni educativi e formativi - tra cui Alberto Granese, Franco Cambi, Elisa Frauenfelder, Aureliana Alberici, Gian Piero Quaglino, Massimo Buscaglioni - collocati in ambiti disciplinari e operativi tradizionalmente divergenti: basti pensare al ruolo svolto, da una parte, dagli studiosi delle tematiche connesse alle scienze dell'informazione, alle discipline dell'organizzazione e dello sviluppo e all'area della gestione delle risorse umane e, dall'altra, agli studiosi in ambito pedagogico e delle scienze dell'educazione.[19] Studiosi, che per molti anni si sono spesso chiusi in difesa dei loro "valori di campo"[20], negli ultimi anni hanno cominciato a manifestare una maggiore disponibilità alla voglia di operare nella ricerca di nuovi parametri di descrizione e di comprensione, di organizzazione anche teorica del campo disciplinare; ciò ha sviluppato l'attenzione alla necessità di un linguaggio condiviso.[21]

Alberto Granese[22] sostiene che il termine formazione aggiunge qualcosa in più al concetto di educazione "in quanto immette nel discorso la straordinaria carica di problematicità che il termine "forma" da cui deriva porta con sè"[23], richiamando comunque la consapevolezza "del fatto che educazione e formazione si comportano spesso come entità concettuali indiscernibili".[24]

Cambi e Frauenfelder[25] giungono a sostenere la maggiore praticabilità del concetto di formazione rispetto a quello di educazione, in quanto apparentemente più neutrale e più

18 E. Berti, A. Da Re, G. Micheli, A. Pavan, "Metamorfosi della forma e concezioni della formazione: una prospettiva antropologico-filosofica" in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2003.

19 A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano,2002.

20 *Ivi.*

21 A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, cit.

22 A. Granese, "Il concetto di formazione" in F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogica critica*, Edizioni Unicopli, Milano, 1994.

23 A. Granese, "Presentazione", in F. Cambi, E. Frauenfelder, *op. cit.* p.10.

24 *Ivi*, p. 9

25 F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogica critica*, Edizioni Unicopli, Milano, 1994.

libero da ipoteche culturali di scuola e ideologiche, ma ne definiscono uno spettro, ne promuovono una rivisitazione che ne estende al massimo l'ampiezza, la complessità, il carattere pluralistico e la molteplicità dei significati ad esso attribuibili fino a farlo ricoincidere con la concezione ampia del concetto di educazione come il processo individuale e sociale attraverso cui si trasmettono i saperi e le competenze e attraverso cui gli individui si realizzano come tali.[26]

Sull'altro versante si collocano posizioni di altri studiosi che si occupano di formazione in ambiti specifici, da quello del *lifelong learning* a quello professionale a quello organizzativo, aziendale, manageriale, ecc.[27]. Questo angolo visuale è interessante poiché sembrerebbe dover legittimare un concetto di formazione specificamente riferito a una fase della vita, quella adulta, e ai bisogni dell'individuo o dell'organizzazione nel contesto dato.

Aureliana Alberici concentra l'attenzione sul significato da attribuire alla formazione nella prospettiva del *lifelong learning.* Il termine "formazione" possiede, per l'Alberici, una dimensione polisemica, ossia esprime una pluralità di significati generali, specifici, operativi e organizzativi caratterizzati in particolare dai seguenti aspetti: la natura processuale (periodi, fasi, transizioni); la dimensione temporale dei processi formativi (continuità/discontinuità/ingresso, sviluppo del processo, conclusione/risultato del processo/progetto/intervento); la dimensione di mediazione culturale e tecnica, didattica nella costruzione del processo/progetto/intervento formativo[28].

La formazione viene dall'autrice definita come:

"l'insieme di quei processi, progetti/intervento, di quei prodotti/risultati/cambiamenti, che nascono dall'obiettivo esplicito di "produrre apprendimento", in modo consapevole, organizzato, finalizzato al possesso di: skill e d'abilità, di conoscenze (cognitive, esperienziali, di relazione, tecniche); capacità d'utilizzo, manipolazione, produzione-creazione di conoscenze (proazione); capacità di acquisizione e sviluppo di competenze per e nel lavoro e per la vita; apprendimenti di secondo livello riflessivi e trasformativi"[29].

---

26 A. Alberici, *Imparare sempre*, cit.

27 Cfr. Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001

28 A.Alberici, "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica, Isfol*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

29 A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008, p.60. Cfr. A.Alberici, "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", cit.

In questo contesto di ragionamento acquistano, per l'autrice, una rilevanza strutturale fondamentale sia la dimensione della soggettività, sia il ruolo dei protagonisti, intendendo: la dimensione della soggettività degli individui nelle organizzazioni e nei più ampi contesti di lavoro e di vita come espressione della competenza a dare significato a sé e al proprio fare e i "protagonisti" come l'insieme dei soggetti in formazione (gli attori), dei committenti (istituzionali, sociali ed economici) e delle figure dotate di competenza esperta; ossia i formatori, i tutor, i mentori, gli insegnanti, e tutte le persone *risorsa* nei diversi domini (campi di conoscenze, pratiche professionali, competenze specifiche, specialistiche)[30].

Ciò comporta la necessità di distinguere nell'ambito del concetto di formazione, quello di processo/i e quello di agire formativo. In merito l'Alberici parla di presupposti (paradigmi) della formazione. Il presupposto preliminare che deriva dalla definizione della formazione come processo/agire formativo finalizzato a produrre e facilitare l'apprendimento si definisce nella emergenza del soggetto, cioè dell'individuo in apprendimento e della sua partecipazione protagonista nel processo formativo.

1) Il primo presupposto verte sul riconoscimento come paradigmatico dell'assunto che non esiste formazione come processo/agire formativo che possa essere definita *tout court* naturale[31], mentre esistono percorsi di vita, esperienze che possono produrre risultati di apprendimento[32].

2) Il secondo presupposto verte sul rinforzo della precedente, attraverso l'individuazione come dimensione paradigmatica della formazione come processo/agire formativo valore del pensiero critico, inteso come attività riflessiva pratica e del superamento di ogni limite configurazionale rigido, del pensiero[33].

3) Il terzo presupposto verte sul riconoscimento come paradigmatico dell'assunto per cui la formazione dal punto di vista teorico-pedagogico non può prescindere dall'intenzionalità dell'agire[34].

4) Il quarto verte sul riconoscimento come paradigmatico dell'assunto per cui la formazione dal punto di vista pedagogico non può prescindere dalla condivisione degli scopi a cui sono finalizzate le attività formative e ancora più in profondità dalla necessità di riconoscimento del valore per sé del processo di apprendimento in cui si è

30 A.Alberici, "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", cit.
31 J. Bruner, *la cultura del significato*, Feltrinelli, Milano, 1997
32 A.Alberici, "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", cit.
33 *Ivi.*
34 *Ivi*.

coinvolti[35].

5) Il quinto presupposto verte sul riconoscimento come paradigmatico dell'assunto per cui la formazione, dal punto di vista teorico-pedagogico, implica la negoziazione degli interessi, tra i soggetti coinvolti nel triangolo formativo (il soggetto in formazione; il formatore; i committenti pubblici o privati in formazione)[36].

6) Il sesto presupposto verte sulla formazione concepita in un contesto specifico, nelle sue diverse forme (sociale, culturale, storico, di vita, di lavoro, ecc.) sempre però in un contesto/situazione caratterizzato da un agire partecipato, nel senso di esercizio del pensiero pratico[37].

In questo quadro di ragionamento l'assunto centrale è quello relativo al concetto di formazione interpretata come "teoria in azione"[38]. La formazione viene, infatti, interpretata dall'autrice come un processo ricorsivo attraverso il quale essa diventa strumento e contenuto, teoria e azione.

La formazione viene "declinata" come un movimento il cui processo funzionale riguarda non solo l'oggetto identificato come apprendimento nella formazione ma accoglie anche l'aspetto dell'apprendimento della formazione anche nel senso di "apprendere ad apprendere"[39].

La teoria della formazione trova così la sua ragione epistemologica nel processo che coniuga il "come si apprende" e il "come si produce apprendimento" ciò attraverso processi e attività che consentono di: possedere ed essere in grado di usare in modo efficace i saperi e le competenze necessari sia professionalmente che socialmente in funzione dell'autonomia e dell'auto-formazione; di poter concorrere alla produzione di nuovo sapere, sviluppare nuove competenze per superare i limiti insiti nelle risposte codificate, in funzione dell'innovazione personale, professionale, sociale, in direzione della riflessività e della creatività.

In questo senso l'Alberici individua con il costrutto "movimento della formazione" un

---

35 *Ivi.*

36 *Ivi.*

37 Con pratico Alberici intende il pensiero mediato culturalmente in funzione del perseguimento di obiettivi specifici quali:

Apprendimento = interiorizzazione e capacità di utilizzo dei saperi codificati;

Apprendimento = riconoscimento e acquisizione dei saperi taciti;

Apprendimento = costruzione nella e dall'esperienza di conoscenza/e, saperi nuovi, competenze

Cfr. A.Alberici, "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", cit.

38 A. Alberici, "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", in C. Montedoro, D. Pepe, (a cura di) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma, 2007, p.61

39 Cfr. A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008

processo formativo e un agire formativo definito da un intreccio autofertilizzante tra la dimensione della conoscenza e delle teorie (dei soggetti, dei problemi o dei progetti, dei bisogni, dei desideri, ecc.) intese nell'accezione di saperi generali e specifici, di competenze; dell'operatività riflessiva (attività formative, valutative, pratiche riflessive *in* e *on action*); della produzione/risultato di cambiamento – nuova conoscenza – nuove domande (nei soggetti, nel contesto, nell'organizzazione, nelle strategie di ricerca) su cui si innestano nuove azioni di apprendimento e dell'agire formativo, nel senso di fare formazione[40].

Il "movimento formazione" si esemplifica nello sviluppo e nell'acquisizione della competenza strategica per il *lifelong learning* (apprendere ad apprendere)[41]. Si presenta, inoltre, con i momenti che caratterizzano questo processo a spirale e che riguardano la conoscenza/teoria (saperi espliciti, taciti, ecc.), l'azione (l'esperienza e la riflessione nell'azione), l'apprendimento cambiamento (riflessione sull'azione e trasformazione delle prospettive di significato), l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria (produzione di nuove domande)[42]. In questo ragionamento diventano rilevanti alcune categorie proprie delle pratiche formative riflessive tra le quali in particolare la capacità di attribuzione di significato intesa come esercizio riflessivo; il ruolo del contesto; il passaggio ad un concetto di competenza inteso come sapere in azione; autodirezione nell'apprendimento, autoformazione/riflessività[43]. Da ciò deriva la rilevanza teorico operativa attribuita alle strategie "di ricerca-azione, di orientamento, di sviluppo della motivazione, di costruzione dell'identità, di sostegno alla progettualità, di costruzione di parametri ecologici e di qualità dei processi di vita, di lavoro, di studio, di *empowerment*, da intendersi non solamente come percorsi per ottenere un risultato di apprendimento, ma come contenuti formativi, apprendimenti essi stessi specifici, della competenza ad apprendere durante il corso della vita"[44].

Altro interessante contributo lo abbiamo da Gian Piero Quaglino che nel volume *Fare formazione*[45] definiva la formazione come un"'attività educativa" il cui obiettivo è "il sapere: la promozione, la diffusione e l'aggiornamento del sapere. Nonché la promozione, diffusione, aggiornamento di tale sapere: [la formazione] ha a che vedere

40 A. Alberici, *La possibilità di cambiare*, cit.; A. Alberici, "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", cit.
41 A. Alberici, *La possibilità di cambiare*, cit.
42 *Ivi*
43 A. Alberici, "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", cit.
44 *Ivi*, p. 63
45 G.P. Quaglino, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985.

con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita dei soggetti a cui si rivolge, volta a volta culturale, sociale, professionale e personale".[46] Oggi tale definizione non viene più considerata pertinente dall'autore, che vede la formazione come un "*percorso educativo il cui "obiettivo è l'apprendimento: l'attivazione, il sostegno, il consolidamento dell'apprendimento*"[47]. Con tale definizione si delinea, per Quaglino, "un confine più ampio per il territorio della formazione, rispetto al quale, [...] l'interrogativo sulla teoria diviene ancora più sfidante [...]".[48] Diviene una nuova ipotesi di lavoro.

Il ri-orientamento del territorio della formazione ha, dal punto di vista di Quaglino, un indebolimento della polarità organizzativa e un rafforzamento della polarità individuale. Nel corso degli ultimi anni la centralità sul soggetto[49] è stata il tratto distintivo che ha marcato l'evoluzione dei sistemi organizzativi, così come quella dei sistemi formativi.[50] Ciò viene dimostrato anche dall'evoluzione delle teorie sulla *learning organization* in direzione del concetto di organizzazione come comunità di pratiche. Si tratta di un concetto che richiama un modello di apprendimento centrato sulla dimensione di costruzione condivisa del sapere che comporta la mobilitazione delle risorse interne degli individui (quindi soggettive) e non la mera assimilazione delle conoscenze dell'organizzazione (in quanto tali esterne)[51].

Il sistema organizzativo compare così come "contenitore di esperienza professionale e personale degli individui, esperienza da intendersi nei termini di un intreccio denso di molteplici dimensioni (organizzative, istituzionali, collettive, ma anche culturali, etiche, simboliche, ecc.)."[52]

Gli individui stessi sono considerati in una relazione molteplice nei confronti della propria esperienza professionale e personale, una relazione che li vede come "costruttori e architetti, coltivatori e giardinieri, pionieri ed esploratori, narratori e autori di esperienza".[53]

---

46 *Ivi*, p. 22.

47 G.P. Quaglino, "Uno scenario dell'apprendere" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001, pp. 278-279.

48 *Ivi*, p. 279.

49 A. Alberici, "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze" in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2. saperi, competenze e apprendimento permanente* (a cura di Aureliana Alberici), Guerini Scientifica, Milano, 2004.

50 G.P. Quaglino, "Uno scenario dell'apprendere" in Isfol, op.cit.

51 A. Alberici, "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze" in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2. saperi, competenze e apprendimento permanente* (a cura di Aureliana Alberici), Milano, Guerini Scientifica, 2004.

52 G.P. Quaglino, "Uno scenario dell'apprendere", cit., p. 279

53 *Ivi*, cit., p. 280

La formazione viene vista da Quaglino, in tale contesto, come "formazione informazionale"[54] , in quanto vive la possibilità, per lo studioso, di definire come formazione ciò che è semplicemente "informazione". Questa scissione (che ha visto la trasformazione della formazione in informazione) ci porta verso il territorio dell'individualizzazione della formazione: "verso il territorio in cui essa può rappresentare un'effettiva e autentica prospettiva di *forma-azione* di recupero pieno (e lento) di profondità e di senso dell'esperienza soggettiva, di ricca sinergia e di fecondo innesto *lifelong*, [...], in quanto il nuovo "ordine educativo" si scopre interminabile"[55] In questo territorio, prima che di contenuti e metodi, c'è da fare questione di obiettivi, misurandosi con l'ambizione del progetto: si tratta di un progetto formativo che, contenendo il rischio della conformità e strumentalità dei contenuti, alzi lo sguardo verso alcune delle sfide cruciali: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé[56]. Se, dunque, il profilo dell'azione formativa si trova riposizionato "su questo terreno nucleare che è l'apprendimento come metodo e disciplina"[57] dovrebbe essere conseguente, per Quaglino, il declino del progetto di una "teoria della formazione"[58], che viene a riconfigurarsi come progetto "di uno scenario di teorie dell'apprendimento, che in realtà è uno scenario di dimensioni dell'apprendere (prima che di modelli dell'apprendere) a fondamento di un modello dell'azione formativa"[59].

L'attenzione a questo tema conduce Massimo Bruscaglioni a proporre una *reengineering* della concezione della formazione (e del sistema dei formatori)[60]. Lo spostamento del focus dal processo dell'insegnamento al processo di apprendimento, fenomeno da cui parte lo studioso, non determina, per lo stesso, soltanto una maggiore attenzione al *learning* durante l'insegnamento, ma soprattutto permette di aggiungere nel sistema della formazione – definita da Bruscaglioni come un "*insieme di attività organizzate finalizzate, in maniera consapevole e dichiarata, alla facilitazione dei processi di apprendimento*"[61] - "parti nuove, nuovi attori, nuovi modi di agire, nuove e decisive fonti di risorse utilizzabili"[62]. Si tratta di parti che erano escluse quando al centro della formazione vi era l'insegnamento e la didattica, e che invece sono proprio

54 *Ivi*., p. 280
55 G.P. Quaglino, *Una teoria della formazione?* in "Adultità", n.16, Guerini Associati, Milano, ottobre 2002, p. 55
56 *Ivi*.
57 *Ivi*, p. 55
58 *Ivi*.
59 *Ivi*, p 57
60 M. Bruscaglioni, "*Reengineering* della concezione della formazione e del sistema dei formatori" in in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* cit.
61 *Ivi*, p. 150
62 *Ivi*, p. 138

quelle che, aggiunte alle tradizionali, permettono di fronteggiare le richieste e le sfide oggi cruciali[63]. Ciò che si viene a mettere in risalto è il fatto che della formazione, concepita secondo la concezione tradizionale[64], si evidenziano alcune caratteristiche e limitazioni strutturali che impediscono di fronteggiare le nuove sfide e le nuove esigenze. Negli ultimi anni le esigenze di apprendimento sono rapidamente ed enormemente aumentate. Si pensi alle popolazioni enormemente ampliate: alla domanda di professionalizzazione e aggiornamento si aggiungono domande nuove (di orientamento e di formazione, spesso di base) da parte di nuove categorie di utenti: stanno, infatti, cambiando le caratteristiche demografiche di coloro che lavorano (più donne, più persone appartenenti a minoranze e a fasce "a rischio", ecc.), oltre che le loro necessità: sono sempre più le persone chiamate a mutare contiuamente luogo e tempi di lavoro con un'enfasi spiccata sulle loro competenze di pianificazione, di soluzione di problemi e di innovazione[65].

Le esigenze di apprendimento riguardano oggi campi ed obiettivi di tutti i tipi (capacità operative immediate, competenze, cultura, capacità trasversali e sviluppo del potenziale, metodologie, strumenti, mobilità, crescita, motivazione, flessibilità, ecc.), e richiedono[66]:

1. che alla formazione contribuiscano non solo gli operatori specializzati, ma anche tanti altri attori (capi, dirigenti, esperti di funzioni specialistiche, ecc.);
2. che si utilizzino non solo aule e docenti, ma anche l'enorme quantità di strumenti disponibili sul lavoro, sull'organizzazione, sul territorio;
3. che vengano utilizzate anche le nuove risorse fornite dalla tecnologia, in particolare dell'informatica e delle telecomunicazioni (si veda in merito la formazione a distanza);
4. che diminuiscano i costi unitari ed aumentino i rendimenti[67].

Nella formazione tradizionale - basata su corsi-aula-docenti-insegnamento – "l'usufruizione era rigida nei tempi e nei luoghi, ora diviene necessario che i modi-tempi-luoghi siano moltiplicati e flessibili per l'usufruizione"[68]. Inoltre, nella concezione

63 *Ivi.*

64 I cardini della formazione concepita tradizionalmente sono. - analisi dei bisogni; - docenti-insegnamento-aula; - verifica dei risultati (M. Bruscaglioni, "*Reengineering* della concezione della formazione e del sistema dei formatori" in in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* cit.)

65 G.P. Quaglino, M. Reynaudo, A. Del Cimmuto, "La formazione: tra teorie e metodi", in Isfol, *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione,* Isfol Editore, Roma, 2005.

66 M. Bruscaglioni, "*Reengineering* della concezione della formazione e del sistema dei formatori" in in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* cit.

67 *Ivi*.

68 *Ivi*, p. 143

tradizionale, la formazione si fa in luoghi e tempi diversi da quelli del lavoro e da quelli della progettazione dell'innovazione organizzativa. Se per alcune aree di apprendimento e formazione ciò va benissimo, diventa invece un limite per molte altre esigenze: le persone stesse non sarebbero più disponibili ad allontanarsi dal lavoro ogni qualvolta c'è da imparare qualcosa di nuovo.

Le riflessioni "a più voci" svolte nell'ambito del concetto di formazione sono partite dall'analisi di due paradigmi scientifici ritenuti fondanti il concetto stesso di formazione: apprendimento *lifelong* e adulto.

Il riconoscimento del tema dell'apprendimento quale nodo cruciale delle questioni del formare individua nella facilitazione dell'apprendimento di una persona l'autentica essenza del processo formativo. L'attenzione viene, infatti, posta sull'adulto che apprende e sul suo essere protagonista del proprio percorso formativo. Si assiste ad una vera e propria rivoluzione concettuale e sostanziale, tanto negli aspetti teorici quanto in quelli pratici, che si caratterizza per lo spostamento dell'attenzione dal processo formativo all'apprendimento ed alla sua facilitazione che si realizza durante tutto il corso dell'esistenza umana.

Nella nuova dinamica formativa, ciò che subisce profondi cambiamenti è anche la prospettiva temporale. Non si guarda più alla formazione come ad una "seconda opportunità" da cogliere durante un periodo di tempo ben determinato, quanto piuttosto alla possibilità che essa comporta di apprendere durante tutto l'arco della vita *(lifelong learning)*.

Si pongono al centro della formazione le possibilità, le aspirazioni, le motivazioni e le situazioni in cui le persone sono in condizioni di apprendere. La riflessione si colloca nella prospettiva di uno sviluppo umano inteso come *continuum,* non più, quindi, circoscrivibile a fasi ed a situazioni specialistiche della vita. Tale ribaltamento di prospettiva pone in scena nuovi attori, nuovi modi di agire e nuove fonti di risorse cui attingere per la realizzazione del processo formativo. Tutto questo nell'ottica di una crescita del capitale umano e sociale, che permetta a tutti gli individui di vivere una vita libera. La formazione, soprattutto quello *lifelong*, viene considerata elemento indispensabile per la crescita degli individui, in quanto rappresenta l'opportunità per sviluppare e mantenere le proprie competenze.

3. La formazione permanente: dall'educazione degli adulti al *lifelong learning*

3.1 • L'Educazione degli adulti

E' importante, a questo punto, osservare che il rapporto fra adulti ed educazione è assai complesso. Si può esprimere in forma di attività e di esperienze finalizzate all'apprendimento; in forma di attività non intenzionali ma che producono esiti di apprendimento e formativi; in forma di esperienza di vita su cui e attraverso cui gli uomini e le donne costruiscono il loro progetto di vita, realizzano il loro viaggio di formazione e costruiscono la loro identità, la loro unicità di persone[69].

Si deve aggiungere che proprio la molteplicità delle situazioni di apprendimento e di formazione in cui gli individui adulti si trovano evidenzia la diversità delle motivazioni e delle aspettative e quindi dei metodi e delle tecniche necessarie perché l'intenzionalità finalizzata all'apprendimento si possa esprimere[70].

L'educazione degli adulti diviene costitutiva delle prospettive, della gestione e delle politiche di cambiamento e di innovazione. Intesa non più come risarcimento per gli esclusi o strumento funzionale solo ai bisogni del lavoro, ma condizione della possibilità di realizzazione degli individui, della competitività economica, della produttività, della coesione sociale[71].

È necessario considerare alcuni aspetti dei processi di innovazione particolarmente rilevanti per le tematiche educative in età adulta:

- il passaggio dalla società del lavoro alla società della conoscenza, con i suoi processi di progressiva dematerializzazione del lavoro e di crescita delle componenti intellettuali dello stesso;
- la necessità conseguente di centrare la formazione anche in età adulta sempre più sull'acquisizione di competenze, di metacompetenze, inerenti non solo le nuove performance professionali, ma anche i compiti dei ruoli in cui si definisce socialmente l'essere adulti nei diversi contesti;
- lo sviluppo delle teorie della *learning organization* e della qualità totale da cui si evince la necessità di un investimento personale degli individui sul loro percorso di formazione;

69 A. Alberici., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
70 A. Alberic*i, Imparare sempre nella società della conoscenza,* Bruno Mondadori, Milano, 2002.
71 P. Orefice, A. Cunti (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli, 2005.

- la necessità di considerare le competenze alfabetiche funzionali alla vita e al lavoro come una risorsa da ricapitalizzare durante tutta la vita, a partire da livelli medio alti della stessa *literacy* funzionale primaria per le esigenze della vita quotidiana e per la possibilità di utilizzo delle risorse tecnologiche.

Da ciò che è stato detto deriva che l'istruzione degli adulti e la loro qualificazione/formazione professionale non possono più essere considerate come due campi separati e distinti della teoria e della pratica. L'educazione degli adulti sarà considerata e compresa dentro il contesto dell'educazione e dell'apprendimento del corso di vita. I mondi del mercato del lavoro, dello sviluppo delle risorse umane saranno riconosciuti come contenuti propri della ricerca in educazione degli adulti e non più solo della pratica[72].

L'attenzione va posta sui concetti di apprendimento durante il corso della vita, organizzazione che apprende, società che apprende o dell'apprendimento (*learning society*). Ed è proprio all'interno di questi che si colloca lo studio, la ricerca e l'attività connessi all'apprendimento in età adulta, cioè alle condizioni che lo rendono possibile per i diversi individui, nei diversi contesti.

Il termine educazione degli adulti ha un'ampiezza che tocca campi disciplinari tradizionalmente separati, ma indispensabili per costruire una rete di fondamenti teorici e di significati che diano senso all'ambito scientifico e pratico.

Malcom Knowles[73] affermava, negli anni Ottanta, che il termine educazione degli adulti era di difficile definizione perché era riservato ad un triplice campo di studio e di pratica:

a) il processo di apprendimento degli adulti;

b) un set di attività organizzate realizzate da diverse istituzioni per raggiungere specifici obiettivi formativi;

c) un campo di pratica sociale.

Peter Jarvis[74] nell'affrontare un'analisi del concetto e dei compiti dell'educazione degli adulti indicava una pluralità di aspetti teorici, pratici e istituzionali: tutti i processi di apprendimento degli individui che hanno raggiunto lo stato di adulto; il processo educativo post-scolastico, oppure interamente al di fuori della sfera istituzionale dei sistemi di istruzione; i servizi istituzionali per l'educazione degli adulti. L'autore sottolineava anche che l'educazione degli adulti non si realizza in uno stadio definito

72 Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Isfol, Roma, 2004.
73 M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
74 P. Jarvis, "Adult and Continuing education", Routledge, London and New York, 1996.

del ciclo di vita, ma si sviluppa in relazione ad esso.

Più recentemente, in Italia, Demetrio[75] indica l'educazione degli adulti come declinazione pragmatica dell'educazione permanente che ne viene a costituire la dimensione teorica e la definisce come l'insieme degli ambiti in cui gli adulti sono impegnati in attività e situazioni apprenditive per scopi di diversa natura. Una disciplina e una pratica inventata cioè intenzionalmente predisposta per facilitare l'assunzione di compiti, l'acquisizione di saperi, l'esercizio più alto delle diverse responsabilità (verso se stessi e gli altri) che geneticamente spettano alla specie adulta.

Un ambito teorico e pratico che si basa sulla concezione cara all'autore dello sviluppo umano come *continuum,* in cui lo stesso viaggio nell'educazione, ben oltre la concezione stadiale dello sviluppo, si proietta durante tutta la vita, attraverso accelerazioni, soste, arresti e ricominciamenti.

Attività che mira a promuovere apprendimenti e acquisizione di competenze, tecnologie del vivere sociale e del sé, in una prospettiva di valorizzazione delle esperienze di vita, della storia personale e unica di ognuno, in cui l'apprendimento può svilupparsi attraverso esperienze educative intenzionali o non, in sedi e luoghi e situazioni assai differenziate e molteplici. Questo porta Demetrio a sottolineare una distinzione tra educazione degli adulti ed educazione in età adulta[76].

L'educazione in età adulta[77] designa tutte quelle circostanze che, senza la presenza di occasioni e luoghi speciali, per esempio le scuole, inducono le persone adulte a rivedere il proprio ruolo, la propria posizione nel mondo, i propri compiti, rispetto a se stessi, agli altri, ai contesti di appartenenza. Con la nozione di educazione in età adulta si è voluto indicare che l'educazione è presente nella condizione adulta a prescindere dall'adesione alle offerte formative, sia di tipo promozionale che compensativo, progettate e precostituite.

L'educazione degli adulti designa tutto quanto concerne le esperienze organizzate o spontanee, programmate o casuali, che consentono a coloro che socialmente sono riconosciuti come adulti (condizione lavorativa, stato di famiglia, ruoli e responsabilità) di arricchire o completare la loro preparazione di fronte ai compiti e alle necessità, intellettuali e materiali, proprie dello stato di adulto. L'educazione degli adulti può essere considerata come una sorta di trattamento dall'esterno verso l'interno, chiama in

75 D. Demetrio, M*anuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

76 D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.

77 Per un approfondimento cfr., V. Colapietro, *La maschera e la soglia. L'oltre e l'altrove dell'educazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

causa l'intenzione (il programma, il progetto, la volontà, il bisogno) da parte di alcuni adulti di educarne altri rispetto alle diverse polarità (le relazione affettive, operative, ludiche, luttuose) che nelle varie culture hanno visto dispiegarsi il divenire e l'essere riconoscibili in quanto adulti. Comporta cioè il travasamento, il passaggio, la trasmigrazione di qualcosa (una nozione, una capacità, un valore, una credenza) in qualcuno, sia che si tratti di singolo, di gruppo, di comunità organizzata o di un'entità collettiva.

Da ciò che è stato detto emerge una connessione sempre più stretta tra le motivazioni educative dell'EdA e le strategie generali dei sistemi di istruzione e di formazione durante il corso di vita nell'ambito dei diversi contesti socio-economici e politici.

3.2 • I luoghi dell'Educazione degli adulti

L'offerta educativa rivolta alla popolazione adulta si presenta sotto una varietà di forme di cui si possono individuare alcuni caratteri distintivi. Essa verte su una tripartizione che, tenendo in considerazione tanto le tipologie dei bisogni formativi espressi (la domanda) quanto le risposte da parte di agenzie formative pubbliche e/o private, suddivide le attività formative in: formali, non formali, informali.

Le attività formali includono tutte quelle azioni finalizzate al conseguimento di un titolo di studio nei canali di istruzione del sistema formativo. Esse si svolgono negli istituti d'istruzione e di formazione e portano all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. Nelle attività formali i rapporti prevalenti sono quelli tradizionali: frontali, unidirezionali, basati su programmi dettati dall'esterno, svolti nel perimetro ristretto dell'aula. A livello di insieme i soggetti sono considerati generalmente come gruppo-classe, non, in quanto potenziale soggetto associativo, come pubblico.

Per attività non formali s'intendono tutte quelle attività che, pur non rilasciando un titolo di studio, sono finalizzate ad estendere le conoscenze in un particolare ambito del sapere o del lavoro, rispondendo così a specifiche esigenze formative (corsi di lingue, di informatica, ecc.). Le attività non formali sono dispensate sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati, ecc.). Possono essere avviate anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami). La faccia del soggetto educativo è diversa, dunque, non solo per la oggettiva diversità dei ruoli, ma per l'uso che può

essere praticato di tali ruoli, verso finalità affini ovvero opposte, educative o diseducative. In tal senso i soggetti educativi possono interpretarsi come singoli (lettori di una biblioteca, visitatori di una mostra); oppure sentirsi compartecipi di una pluralità in una determinata situazione (alla prima di un concerto); oppure vedersi come un insieme capace di contribuire al miglior funzionamento di un'infrastruttura culturale (costituendosi amici della musica, del cinema, ecc.).

Le attività informali includono tutte quelle attività che, pur implicando un cambiamento, non sono intenzionalmente finalizzate al conseguimento di obiettivi formativi specifici (nel lavoro, nell'ambiente urbano), pertanto non rientrano nelle categorie suddette. Queste presentano una grande varietà in termini di agenzie di promozione, soggetti fruitori, durata e contenuti.

Possiamo classificare le attività di educazione degli adulti secondo un diverso criterio che tenga conto delle tipologie di soggetti a cui si rivolgono e degli ambiti in cui si realizzano[78]:

• le attività a carattere compensativo che si rivolgono ad adulti svantaggiati. Sono rivolte ad adulti che non hanno fruito di un percorso formativo di base o sono carenti di risorse culturali e materiali sufficienti per affrontare i cambiamenti in atto nel mercato del lavoro e nella società della conoscenza. Essi tendono all'emancipazione delle fasce più deboli (analfabeti strumentali, ossia privi delle abilità tecniche per leggere, scrivere e far di conto, ed analfabeti funzionali, in quanto mancano della capacità di utilizzo delle conoscenze alfabetiche nei contesti di vita quotidiana e lavorativa);

• le attività di formazione aziendale rivolte ai lavoratori e/o ai nuovi assunti. Sviluppatesi negli anni settanta, oggi la formazione aziendale si colloca sempre più nel quadro dei modelli formativi centrati sulle teorie della *learning organization* che tendono a coinvolgere l'insieme delle figure professionali interessate nel processo produttivo;

• le attività di formazione continua. Queste sono finalizzate all'avanzamento e all'aggiornamento della forza lavoro. Inclusa nell'ambito dell'educazione permanente, la formazione continua si configura come un percorso di accrescimento e sviluppo delle competenze professionali intese come "sapere in azione" nei contesti di lavoro, organizzativi e, più complessivamente, di vita. Con essa si designa una serie di interventi che sono rivolti a lavoratori, occupati e non, e a tutti coloro che stanno per inserirsi nel mondo del lavoro (l'aggiornamento ricorrente rivolto ai lavoratori occupati;

78 Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Isfol, Roma, 2004.

ecc.);

• le attività relative al tempo libero e alla ricerca del benessere personale. Riflettono un interesse crescente per attività da dedicare allo sviluppo personale e un accrescimento del benessere individuale. Rientrano spesso in un percorso di formazione autonomamente gestito dal soggetto e vanno da offerte formative che sembrano dare risposta a bisogni soggettivi, a offerte formative che stimolano una partecipazione individuale, pur non rispondendo ad alcun bisogno avvertito dal soggetto.

3.3 • L'Educazione permanente

Il rapporto tra adulti ed esperienze educative trova un riferimento quasi naturale nella nozione di educazione permanente, una nozione che sembra racchiudere in sé sia la registrazione dell'esistente, sia l'espressione di una volontà progettuale: l'incontro con l'esperienza educativa è registrabile a posteriori e intenzionalmente programmabile nel corso di tutta la vita degli individui[79].

Si può forse convenire con coloro che sostengono che il concetto e la pratica dell'educazione permanente appartengono alla storia mondiale dell'educazione e che l'educazione permanente ha preceduto la stessa scuola e che quindi essa è un concetto globale di educazione che si materializza, o si dovrebbe materializzare, in politiche educative locali e nazionali, istituzionali e non istituzionali riguardanti l'intero percorso di vita degli individui[80]. L'educazione permanente non può essere ridotta ad uno specifico settore di attività o a delle utenze particolari: è in sé un concetto, una politica, un obiettivo e un metodo: comprende l'educazione formale o non formale, l'autoformazione e l'apprendimento istituzionale, l'educazione residenziale e a distanza; è presente in tutte le età della vita e nella molteplicità dei luoghi, durante il tempo di lavoro e quello di non lavoro[81].

Oggi il vocabolario è diverso e in tutto il mondo si parla d'apprendimento durante il corso della vita, di istruzione e formazione durante il corso di vita (*lifelong learning*), di organizzazioni che apprendono o di apprendimento nelle organizzazioni (*learning organizations*), di società dell'apprendimento o società conoscitiva (*learning society*)[82]. La discussione viene a coinvolgere una molteplicità di discipline. Ma il punto centrale

79 S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 1997.

80 Cfr. E. Gelpi, "Educazione permanente nel quadro internazionale" in L. Pagnoncelli (a cura di), *L'educazione e l'adulto: nuove frontiere*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1984.

81 E. Gelpi, "L'Education permanente: principe rèvolutionnaire et pratiques conservatrices", Adultità,2, 1995.

82 A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, cit.

cui tutti volgono l'attenzione è l'apprendimento, ed è ormai una consapevolezza ampiamente riconosciuta il fatto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni o di contesti: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli; non solo, quindi, in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all'istruzione. Così come, il porre l'attenzione sull'apprendimento, quasi *versus* l'istruzione e la formazione, ha comportato l'emergere di nuovo interesse per l'individuo cui si riconosce e si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove, quando apprendere.

La formazione durante il corso della vita (educazione permanente) o sul versante del soggetto apprendimento a tutte le età, costituisce il nuovo scenario. Uno scenario entro cui collocare la ricerca, l'approfondimento teorico sulla valenza educativa della *learning society*, dei bisogni, delle aspirazioni di uomini e donne di continuare ad apprendere, di formarsi nelle diverse stagioni della loro vita, ben oltre la stagione dei banchi di scuola; ma anche la chiave di lettura, il principio guida delle strategie e politiche centrate sullo sviluppo delle risorse umane. Il concetto di educazione permanente ha una sua connotazione simbolica ed evocativa di grande forza che rinvia alle grandi aspirazioni della storia degli uomini. Forza concettuale a cui è difficile rinunciare anche se ormai sul piano internazionale si è andati riconducendo questo concetto (*continuing education*) prima a quello di *lifelong education* in cui però il termine *education* ha perduto il suo rigido significato originale di istruzione contrapposta ad addestramento (*training*) per assumere quello più ampio di educazione/ formazione, ed infine a quello di apprendimento durante il corso della vita (*lifelong learning*)[83]. Anche se le definizioni del concetto di educazione permanente sono state molteplici, esse si sono centrate sull'idea che l'educazione è un processo legato a tutta la vita degli individui, di difficile definizione per l'ampiezza dello spettro a cui si riferisce, ma progressivamente sempre più distinto da una sua specifica coniugazione in funzione delle attività riguardanti gli adulti o comunque gli individui al di fuori delle sedi "formali" dell'istruzione. Parlando di educazione permanente non si può non richiamare, per il suo respiro umanistico, Lengrand[84], che considera l'educazione non solo come acquisizione di un patrimonio di conoscenze, ma anche sviluppo dell'individuo che diviene progressivamente sempre più se stesso attraverso le diverse esperienze della vita.

I compiti dell'educazione si definiscono in due direzioni: favorire l'attivazione di

83 *Ivi*.
84 P. Lengrand, *Introduction à l'èducation permanente*, Unesco, Paris, 1970.

strutture e di metodi che aiutino gli individui per tutta la loro vita, nella continuità del loro apprendimento e della loro formazione; attrezzare l'individuo perché possa essere soggetto e strumento del suo sviluppo anche attraverso le forme molteplici dell'auto-apprendimento. In questo quadro l'educazione permanente viene presentata come principio di coerenza e di continuità della crescita del processo educativo e della formazione.

Non dunque un semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma un nuovo approccio alle dimensioni di vita degli individui, un quadro di riferimento per affrontare la necessità di soluzioni a molte e inedite sfide nella vita culturale, sociale e professionale, individuale e delle moderne società, inerente la dimensione dello sviluppo umano cosciente, volontaria, dotata di competenze. L'accelerazione del cambiamento non ha come conseguenza solo l'obsolescenza del sapere professionale; in dieci anni il mondo cambia talmente che gli individui devono reinterpretarlo, altrimenti diventa per loro inintelligibile, c'è bisogno di una capacità di comprensione del nuovo, di apprendimento, in ogni campo.

Ci sono poi le sfide politiche: la democrazia, se si vuole farla vivere, espanderla, richiede assunzione di sempre nuove responsabilità: il contenuto della cittadinanza cambia, servono competenze diffuse. Di fronte alla massa di informazioni, serve capacità di comprensione, interpretazione. I modelli di vita, i ruoli familiari e sociali cambiano, non c'è nulla di codificato e devono di volta in volta essere reinventati. La situazione è sostenibile, conclude Lengrand, solo se c'è un continuo impegno educativo; l'educazione deve diventare un'impresa comune e permanente.

Un concetto globale di amplissima portata attinente a tutti gli aspetti istituzionali o meno, formali o non formali e informali dell'educazione, in diverse sedi e per diverse finalità; un concetto a tutto tondo ma proprio per questo criticato per l'eccesso di estensione e quindi di indeterminatezza.

Bertrand Schwartz nel: "Rapporto sull'educazione permanente"[85], documento finale presentato al Consiglio d'Europa alla fine degli anni settanta, distingue l'educazione permanente dall'educazione ricorrente. Mentre con la seconda si intende un ritorno periodico sui banchi di scuola, secondo una logica che vede la scuola come l'istituzione formativa per eccellenza, luogo in cui l'individuo si può istruire, l'educazione permanente si sviluppa sulla base di tre principi guida:

• il principio della partecipazione;

85 B. Schwartz, A. De Blignieres, *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1981.

• il principio di globalità;

• il principio di uguaglianza delle opportunità, nel senso di garantire a tutti gli individui, indipendentemente dal genere, dallo stato socioeconomico e dalla cultura di appartenenza, le stesse opportunità di partecipazione a percorsi di istruzione e di formazione finalizzati alla realizzazione del sé nella sua globalità, ossia nell'ambito lavorativo, personale e sociale.

In questa prospettiva, l'educazione permanente viene considerata non come un semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma come un nuovo approccio teorico e operativo. Si è di fronte ad un diverso modo di avvicinarsi e di considerare le molteplici dimensioni di vita degli individui, e a un quadro di riferimento indispensabile per tentare di trovare soluzioni efficaci alle molte sfide che si vengono a presentare nella realtà culturale, sociale e professionale degli individui e delle moderne società complesse. Apprendere ad apprendere diviene l'obiettivo e la condizione essenziale per un numero sempre più ampio di persone e risorsa per la collettività[86]. Si tratta di un concetto di ampia portata che riguarda i diversi aspetti dell'educazione, formali, non formali e informali, le diverse sedi e le diverse finalità.

Più recentemente il concetto di educazione permanente viene rivisitato: siamo già negli anni Novanta nella prospettiva dell'apprendimento a tutte le età o durante tutta la vita (*lifelong learning*), con una lettura e una pratica che tenta di disinnescarne la curvatura più ideologica in funzione di un'attenzione più puntuale della dimensione, da un lato, della gestione delle strategie delle politiche formative per l'innalzamento complessivo dei livelli di cultura dei diversi popoli e, dall'altro, delle stesse strategie educative, finalizzate a promuovere l'apprendimento in contesti e fasi della vita diversi da quelli tradizionalmente riservati all'istruzione e alla formazione professionale.

Nello specifico della ricerca scientifica e in ambiti disciplinari diversi (psicologici, antropologici, sociali, biologici, ecc.) si è venuto sviluppando un ampio campo di studi su forme, modi e tempi della maturazione, dello sviluppo e della crescita degli esseri umani. Tali studi hanno comportato riflessi assai rilevanti anche sul piano concettuale nella relazione sviluppo-apprendimento, processi di crescita e di "adultizzazione" e ruolo della formazione. Da ciò deriva un nuovo modo di guardare l'individuo, a cui si riconosce una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di cosa, come, dove, quando apprendere[87].

---

86 A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002.

87 E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

È interessante richiamare l'attenzione sul diverso modo di concepire lo stesso concetto di *learning,* che accompagna le scelte linguistico-concettuali delle traduzioni in italiano di testi originali di lingua inglese particolarmente significativi, anche sul piano dell'innovazione concettuale e quindi della stessa terminologia adottata. Si possono considerare a questo riguardo le traduzioni del Rapporto Delors[88] per l'Unesco "*Learning: the Treasure within*", in cui learning è divenuto "Nell'educazione un tesoro", e in altro senso, la traduzione del rapporto Oecd, "*Lifelong learning for all*", divenuto "Apprendere a tutte le età", dove il concetto di *learning* - pur separato dalla sua valenza per tutti (*for all*) - ha conservato il suo significato letterale di apprendere nella relazione con il concetto di durata del processo: per tutta la vita degli individui.
Non sembra opportuno eliminare nessuna di queste accezioni, poiché la mera semplificazione comporterebbe una visione riduzionistica dei processi a cui si riferiscono; processi che potrebbero al più risultare interessanti sul piano della dichiarazione di intenti, o delle tecniche[89]. Ciò però non permetterebbe di dare conto della ricchezza dei saperi e dei significati, delle finalità, degli obiettivi, degli strumenti e delle tecnologie, delle risorse e dei soggetti coinvolti, necessari perché oggi si possa comprendere il ruolo e la funzione dell'apprendere nella vita delle società della conoscenza, dell'innovazione tecnologica, della mondializzazione, ma anche dell'esclusione, della disoccupazione, delle grandi ricchezze e delle antiche e nuove povertà e, nella vita degli individui, come risorsa e investimento continuo per i loro progetti di vita, ma anche come nuovo diritto e strumento di inclusione[90].

3.4 • *Lifelong learning*: apprendere lungo il corso della vita

Siamo in presenza di un'altra parola chiave nello scenario della formazione. Con il concetto di *lifelong learning*, che è divenuto il concetto più largamente condiviso, si pongono al centro dell'attenzione tutti i temi connessi alle possibilità, ai desideri, alle situazioni in cui gli individui possono apprendere, partendo dalla consapevolezza che carattere specifico dell'educazione è l'apprendimento; che esso si può realizzare, in modo sempre più scientificamente dimostrabile, durante tutto il corso della vita degli esseri umani; che esso può essere considerato aspetto specifico dell'educazione, al di là della sua pervasività in tutta l'esperienza umana, quando esso si caratterizzi come un processo intenzionalmente predisposto e finalizzato allo specifico risultato (conoscenze,

88 J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997
89 A. Alberici, *Imparare sempre*, cit.
90 *Ivi.*

saperi, abilità, competenze, ruoli, comportamenti), ed abbia come effetto un cambiamento dotato di relativa stabilità e irreversibilità o di quella che potremmo chiamare reversibilità voluta, cioè ottenuta attraverso un intervento intenzionale teso a modificare, sostituire un apprendimento non più adeguato alle potenzialità nuove o ai nuovi bisogni formativi connessi ai ruoli, alle funzioni professionali, alla crescita individuale[91].

Con il concetto di *lifelong learning*[92] si sposta l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso scolastico al soggetto e ai suoi bisogni di formazione. È così che il *lifelong learning* diviene il principio ispiratore tanto dell'offerta quanto della domanda in qualunque contesto d'apprendimento. Alla base del cambiamento di prospettiva vi è il processo di transizione verso la società conoscitiva. Un fattore che è alla base del *lifelong learning* è la capacità umana di creare e usare conoscenza in maniera efficace. Obiettivo primario diviene quindi la creazione, da parte delle politiche istituzionali e dell'iniziativa dei soggetti sociali, delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso.

Ciò richiede una strategia globale che, come è stato sottolineato in molti documenti dell'Unesco e dell'UE, tende ad offrire opportunità di formazione il più possibile vicine ai soggetti tanto in termini di bisogni quanto di possibilità di accesso a tali opportunità. In questo modo tutti i cittadini vengono sollecitati a cooperare attivamente in tutte le sfere della vita pubblica, attraverso un'organizzazione che permetta loro di poter conciliare lavoro, aspettative personali e formazione lungo l'intero corso della vita, dando così risposta ai bisogni e alle esigenze che vengono ad emergere durante il vivere quotidiano. Il concetto di apprendimento lungo il corso della vita mette in luce i temi connessi alle possibilità, ai desideri, alle situazioni, alle condizioni in cui gli individui possono apprendere. Esso include tutta l'esperienza umana, al di là dei percorsi di istruzione o di formazione per il lavoro.

Il concetto di *lifelong learning* viene ad evidenziare, da un lato, il valore attribuito al soggetto e alla sua esperienza e dall'altro, l'esigenza di promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze strategiche necessarie affinché le persone siano effettivamente in grado di poter apprendere nelle diverse età.

---

91 Alberici A., "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze" in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2. saperi, competenze e apprendimento permanente* (a cura di Aureliana Alberici), Milano, Guerini Scientifica, 2004.

92 Cfr. P. Nicoletti, *Apprendere sempre*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

3.5 • Formazione permanente: una sfida al cambiamento

L'Europa di oggi è alle prese con una trasformazione di portata comparabile a quella della rivoluzione industriale. Fra i numerosi e complessi mutamenti che travagliano la società europea, tre grandi tendenze, tre grandi fattori di cambiamento sono particolarmente percettibili: si tratta dell'estensione a livello mondiale degli scambi, dell'avvento della società dell'informazione e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica. La vita moderna viene ad offrire al singolo maggiori opportunità e prospettive, ma presenta anche maggiori rischi e incertezze. Le persone sono libere di decidere tra i diversi stili di vita e responsabili di gestire la propria vita. Sono sempre più numerosi coloro che protraggono gli studi, ma aumenta lo scarto tra coloro che hanno qualifiche sufficienti per sopravvivere sul mercato del lavoro e quelli che ne sono sprovvisti e quindi esclusi. Inoltre in Europa la popolazione invecchia rapidamente, il che comporterà una trasformazione nella composizione della manodopera e nei modelli di domanda di servizi sociali, sanitari ed educativi. Tali cambiamenti costituiscono tuttavia parte integrante del processo di transizione verso la società della conoscenza, la cui economia si basa sulla creazione e lo scambio di beni e servizi immateriali[93]. In futuro l'individuo si troverà in presenza di una varietà crescente di oggetti fisici, di situazioni sociali, di contesti geografici o culturali e sarà sottoposto ad una profusione di informazioni frammentarie e discontinue oggetto di varie interpretazioni e analisi parziali. Sussiste quindi il rischio che la società europea si divida in coloro che sanno interpretare, coloro che sanno soltanto utilizzare e coloro che sono emarginati in una società che li assiste. In altri termini, in coloro che sanno e coloro che non sanno.

Il nuovo contesto sociale richiede agli individui la capacità di produrre e sviluppare nuove conoscenze e competenze perché essi possano essere protagonisti attivi del loro sviluppo individuale, professionale e sociale. Ciò che conta è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente.

Viene così a rivestire una cruciale importanza l'aggiornamento dell'informazione, delle conoscenze e delle competenze. Le conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi da bambini o adolescenti, nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria non saranno valide per tutta la vita. Diviene prioritario attuare l'istruzione e formazione permanente.

93 Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000.

Nel 1972, la Commissione dell'UNESCO pubblicava il rapporto: "*Learning to be. The world of education today and tomorrow*", conosciuto come il "Rapporto Faure"[94], in cui si sottolineava il diritto di ciascun individuo ad apprendere lungo l'intero corso della vita. In esso si raccomandava la necessità di creare stretti rapporti tra i contesti dell'apprendimento formale ed informale. L'enfasi veniva posta non tanto sul sistema di istruzione e formazione in cui il soggetto apprende, bensì sulla qualità degli insegnamenti ricevuti e, di conseguenza, degli apprendimenti conseguiti.

Negli anni Novanta il concetto di formazione permanente è divenuto uno dei principi centrali della politica comunitaria, mettendo in primo piano il carattere della durata dei processi formativi e l'importanza di poter apprendere o riapprendere a tutte le età, anche in funzione degli interessi economici e produttivi.

Il 1996 è stato proclamato, dalla Commissione europea: "Anno europeo per l'istruzione e la formazione lungo il corso della vita". Si è voluto così rendere cosciente il pubblico europeo circa l'importanza dell'istruzione e della formazione lungo l'arco della vita. Le iniziative intraprese nell'*Anno europeo* hanno teso a sensibilizzare l'opinione pubblica sulla necessità e l'utilità di portare avanti l'apprendimento personale e parallelamente a sollecitare la discussione sulle modalità con le quali i sistemi di istruzione possono rispondere alle nuove esigenze in materia di apprendimento.

Nello stesso anno viene pubblicato il Libro bianco della Commissione europea: "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva" che, pur non apportando nuove definizioni concettuali in riferimento ai temi della formazione permanente, ha tuttavia posto l'attenzione sulla centralità del soggetto nel processo d'apprendimento. Il Libro bianco, al fine di favorire il passaggio verso una società della conoscenza, viene a definire gli obiettivi strategici per lo sviluppo delle politiche europee in materia di istruzione e formazione lungo l'intero arco della vita:

• garantire alle fasce d'utenza più deboli la possibilità di rientrare nel sistema di istruzione, quale "seconda *chance"* per uscire dal proprio stato di emarginazione;

• avviare il dialogo tra scuola ed impresa per avvicinare l'istruzione e la formazione ai bisogni connessi all'ingresso nel mondo del lavoro e della vita attiva;

• permettere l'acquisizione di nuove conoscenze per tutti;

• riconoscere alla formazione il valore di investimento, di tipo immateriale, al pari di altre tipologie di investimento per il futuro.

Nel Rapporto Delors "Nell'educazione un tesoro", pubblicato dall'UNESCO nel 1996,

94 AA.VV., *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Armando, Roma, 1976.

il concetto di "apprendimento lungo il corso della vita", viene ad essere identificato quale vera e propria chiave di sviluppo per il XXI secolo. L'educazione permanete viene vista dalla Commissione, come un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire. Essa deve consentire all'essere umano di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente, di realizzare le sue potenzialità creative e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità.

Fare dell'Europa, come si legge nelle conclusioni del Vertice di Lisbona (marzo 2000), l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale significa portare ad un livello più alto di qualità i saperi e le competenze dei cittadini europei.

Ad integrazione di tale obiettivo strategico la Comunicazione della Commissione Europea del novembre del 2002 definisce i parametri di riferimento per i Paesi Europei da "traguardare" al 2010: tra questi garantire ai cittadini un livello di partecipazione ad attività formative che in nessun Paese deve scendere al di sotto del 10% della popolazione adulta. Una società basata sulla conoscenza è essenziale per aumentare il tasso di crescita e di occupazione.

Per poter raggiungere tale obiettivo è opportuno predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di formazione.

Come dichiarato nella Conferenza di Amburgo del luglio 1997, la formazione permanente deve essere vista in una prospettiva più ampia, orientata a diversi obiettivi, dal recupero dei *drop-out* alla rimotivazione culturale e sociale, all'inserimento dei giovani al mercato del lavoro, alla lotta alla disoccupazione, nonché all'accoglienza di immigrati che stanno diventando una presenza sempre più significativa nel nostro Paese[95]. La Dichiarazione di Amburgo sottolineava con forza come la formazione permanente rappresentasse un diritto alla cittadinanza attiva, oltreché condizione necessaria per la piena partecipazione sociale. In essa è stata richiamata la necessità di eliminare le barriere fra educazione formale, non formale e informale assicurando la possibilità a tutti i cittadini di proseguire la propria formazione oltre l'istruzione scolastica di base. Bisogna, quindi, attribuire una più elevata priorità all'attività di

95 Presidenza del Consiglio dei Ministri, *La riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti*, 2 marzo 2000.

apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale elemento di base del modello sociale europeo.

È proprio diversificando le offerte formative e le loro interconnessioni, moltiplicando le esperienze pre-professionali, aprendo tutte le possibilità di mobilità che gli si permetterà di costruire e sviluppare la propria attitudine al lavoro e di avere una maggiore padronanza del suo iter professionale.

Con il Patto per lo sviluppo e l'occupazione, siglato dal Governo e dalle parti sociali nel dicembre 1998[96], la formazione permanente viene ad occupare un posto centrale per conseguire obiettivi di sviluppo economico e di crescita occupazionale. Solo attraverso un investimento in questo campo si può passare dalla redistribuzione della ricchezza esistente alla produzione di una nuova ricchezza. Nel Patto per lo sviluppo e l'occupazione viene detto che tale formazione deve avere caratteristiche di flessibilità e deve essere in grado di fornire a tutti i giovani quelle conoscenze, competenze e capacità che sono indispensabili in un mercato del lavoro e in un sistema produttivo in continuo cambiamento.

Nella Conferenza unificata Stato-Regioni del 2 marzo 2000 per la *riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti*, in coerenza con quanto già definito nel Patto per lo sviluppo e l'occupazione, l'educazione permanente viene vista come strumento fondamentale che, attraverso l'ampliamento delle opportunità professionali, permette a tutti i cittadini una seconda chance non solo formativa ma anche sul lavoro. L'obiettivo che l'accordo si pone è quello di adeguare i sistemi formativi esistenti alla domanda sociale ed economica che è venuta a modificarsi in questi ultimi anni.

Il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000[97] segna una tappa importante nella definizione delle strategie politiche europee per il medio e lungo periodo, confermando che il buon esito della transizione verso un'economia e una società basate sulla conoscenza debba richiamare una comune strategia, orientata all'istruzione e alla formazione lungo il corso della vita. Obiettivi prioritari per il prossimo futuro sono l'occupabilità e la promozione delle politiche per il lavoro.

L'occupabilità viene intesa come promozione delle condizioni di sviluppo del potenziale soggettivo, anche attraverso programmi speciali per aiutare i disoccupati e i lavoratori

96 Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Patto sociale per lo sviluppo e l'organizzazione*, 22 dicembre 1998.

97 Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Lisbona: conclusioni della presidenza*, 23-24 marzo 2000.

con bassa qualifica a superare la loro situazione di svantaggio, attribuendo una priorità alle attività di formazione permanente, favorendo tutti gli aspetti delle pari opportunità e rendendo più facile conciliare la vita professionale con quella familiare. Tali politiche sono realizzabili attraverso un ampliamento dei sistemi di istruzione e formazione permanente che permetta un effettivo accesso a tutti, garantendo a ogni cittadino il pieno sviluppo delle nuove competenze di base, competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali. L'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia di adattamento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere.

L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche: egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione.

Nell'autunno del 2000, la Commissione europea ha proceduto alla pubblicazione di un *Memorandum sulla istruzione e formazione permanente*[98], da intendersi quale documento di lavoro che, attraverso la definizione di sei messaggi, potesse stimolare il dibattito sui temi dell'istruzione e della formazione permanente. La definizione dell'apprendimento permanente utilizzata nel *Memorandum* è: "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita e su base continuativa al fine di migliorare le conoscenze, abilità e competenze".

L'espressione "apprendimento permanente" (*lifelong learning*), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o a intervalli regolari. Il neologismo "*lifewide learning" (*istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione orizzontale della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita.

Per apprendimento lungo tutto l'arco della vita s'intende un apprendimento senza soluzioni di continuità da un capo all'altro dell'esistenza. Ciò mette in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale, informale, il fatto che si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano.

Nel *Memorandum* viene ribadita l'importanza di un'istruzione di base di qualità per

98 Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e a formazione permanente*, Bruxelles, 2000.

tutti, fin dalla prima infanzia. L'istruzione di base, seguita da un'istruzione o una formazione, dovrà consentire a tutti i giovani di acquisire "le nuove competenze di base" richieste in una economia fondata sulla conoscenza. Essa ha l'onere di insegnare ad apprendere e fare in modo che tutti assumano un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento. L'individuo non vorrà continuare a sottoporsi alla formazione se le sue esperienze precedenti sono state negative. La sua partecipazione scolastica costituisce un'esperienza nella quale ha vissuto un fallimento che non desidera ripetere. Vi è un'autovalutazione di sé negativa rispetto allo studio. L'esclusione dalla formazione in età infantile determina forme di autoesclusione da qualsiasi iniziativa di apprendimento in età adulta. La voglia di continuare è la condizione indispensabile per la messa in pratica e la riuscita dell'istruzione e formazione permanente. È essenziale rafforzare non solo l'offerta, ma anche la domanda di formazione soprattutto nei confronti di coloro che meno hanno beneficiato delle strutture didattiche formative.

Tutti dovranno avere la possibilità di seguire percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligati a seguire un iter formativo predeterminato per raggiungere obiettivi specifici. Questo significa che i sistemi di formazione devono adattarsi alle esigenze dell'individuo e non viceversa.

Nella Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"[99] la formazione permanente è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale ai fini di rimuovere gli ostacoli che impediscono alle persone di accedere al mercato del lavoro o ne limitano le possibilità di carriera al suo interno. La formazione permanente viene qui definita come "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale".

Il Consiglio europeo di Barcellona del marzo 2002, in accordo con ciò che viene detto nella Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", fissa l'obiettivo di rendere entro il 2010 i sistemi di istruzione e di formazione dell'Unione Europea un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Esso conviene che i tre principi fondamentali cui dovrà ispirarsi tale programma siano il miglioramento della qualità, l'agevolazione dell'accesso universale e l'apertura al resto del mondo. Dal Consiglio europeo si evince che il compito della formazione permanente è di migliorare la padronanza delle competenze di base, che costituiscono le fondamenta sulle quali si costruisce l'attitudine individuale al lavoro. Il

99 Comunicazione della Commissione, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 21 novembre 2001.

Consiglio europeo ritiene che il pieno impiego sia l'obiettivo essenziale delle politiche economiche e sociali.

La decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006[100] istituisce un programma d'azione comunitaria di apprendimento permanente. L'obiettivo generale del programma è 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.

L'obiettivo del programma è, in particolare, quello di promuovere all'interno della Comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Gli obiettivi del programma di apprendimento permanente sono perseguiti, attraverso l'attuazione di quattro programmi settoriali:

a) il *programma Comenius*, che risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell'istruzione prescolastica e scolastica fino al termine degli studi secondari superiori, nonché degli istituti e delle organizzazioni che sono preposti a questo tipo di istruzione;

b) il *programma Erasmus*, che risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell'istruzione superiore di tipo formale e nell'istruzione e formazione professionali di terzo livello (indipendentemente dalla lunghezza dei corsi o dalla qualifica e compresi anche gli studi di dottorato), nonché degli istituti e delle organizzazioni che sono preposti a questo tipo di istruzione e formazione o lo agevolano;

c) il *programma Leonardo da Vinci*, che risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell'istruzione e formazione professionali non di terzo livello, nonché degli istituti e delle organizzazioni che sono preposti a questo tipo di istruzione e formazione o lo agevolano;

d) il *programma Grundtvig*, che risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento delle persone coinvolte in ogni forma di istruzione degli adulti, nonché degli istituti e delle organizzazioni che sono preposti a questo tipo di istruzione o lo agevolano.

Nel 2006 la Commissione europea ha pubblicato una comunicazione sull'educazione

100 Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 15 novembre 2006

degli adulti "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere"[101]. Tale comunicazione mette in evidenza il contributo essenziale dell'educazione degli adulti per la capacità occupazionale e la mobilità in un mercato del lavoro moderno e per l'inserimento sociale, grazie all'acquisizione da parte di tutti di competenze essenziali.

Il documento riflette l'impostazione indicata nella comunicazione sull'efficienza e l'equità nei sistemi europei d'istruzione e di formazione, in particolare il fatto che è possibile effettuare riforme che rendano i sistemi d'istruzione e formazione più efficienti e più equi.

L'apprendimento permanente ha come risultato non solo di renderli lavoratori più efficienti e cittadini più attivi e meglio informati, ma contribuisce anche al loro benessere personale.

Una delle sfide principali dei responsabili politici in questo settore consiste nell'utilizzazione ottimale dei diversi fornitori e dei vari contesti formativi che caratterizzano i sistemi d'istruzione per adulti.

Nella comunicazione vengono proposti cinque messaggi chiave, aventi l'obiettivo di far progredire l'agenda dell'educazione degli adulti:

1) *Eliminazione degli ostacoli alla partecipazione* ("È essenziale incrementare la partecipazione degli adulti all'apprendimento e renderla più equa. Tutte le parti in causa hanno un ruolo da svolgere, ma le autorità pubbliche devono svolgere una funzione di impulso nell'eliminazione degli ostacoli e nella promozione della domanda, con particolare attenzione per le persone poco qualificate. Occorrerà inoltre sviluppare sistemi d'informazione e di orientamento di elevata qualità, basati su un'impostazione maggiormente centrata sul discente, nonché disporre di incentivi finanziari orientati in modo specifico verso gli individui e sostenere la creazione di partenariati locali").

2) *Garantire la qualità dell'educazione degli adulti* ("Per favorire la cultura della qualità nell'educazione degli adulti, gli Stati membri dovrebbero investire nel miglioramento della metodologia e dei materiali didattici adattati ai discenti adulti. Gli Stati membri dovrebbero inoltre adottare misure per lo sviluppo professionale iniziale e continuo, miranti a qualificare e aggiornare le qualifiche di coloro che operano nell'educazione degli adulti. Sarebbe opportuno introdurre meccanismi di garanzia della qualità e migliorare l'offerta").

3) *Riconoscimento e convalida dei risultati dell'apprendimento* ("Entro il prossimo quinquennio gli Stati membri devono attuare sistemi di convalida e riconoscimento

101 Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione. Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23.11.2006

dell'apprendimento non formale e informale, basati su principi comuni europei di convalida e riconoscimento e tenendo pienamente conto delle esperienze esistenti. Lo sviluppo della convalida e del riconoscimento potrebbe essere collegato a un contesto nazionale delle qualifiche, nell'ambito di un quadro generale delle qualifiche a livello europeo").

4) *Investire nella popolazione che invecchia e nei migranti* ("Gli Stati membri devono garantire sufficienti investimenti per l'istruzione e la formazione dei cittadini più anziani e dei migranti, ma soprattutto garantire l'efficienza mettendo a punto un'istruzione e una formazione adattata alle esigenze del discente. Essi dovrebbero inoltre migliorare il riconoscimento dell'importante ruolo svolto dai migranti e dai cittadini più anziani nella società e nell'economia").

5) *Indicatori e punti di riferimento* ("La qualità e la comparabilità dei dati sull'educazione degli adulti deve continuare a migliorare. In particolare, occorre una migliore comprensione dei vantaggi dell'educazione degli adulti e degli ostacoli presenti, nonché disporre di dati migliori sugli addetti all'insegnamento, sui formatori e sulle modalità di offerta della formazione. L'operato della Commissione europea in questo settore, *Eurostat* compreso, dovrebbe concentrarsi su un'utilizzazione ottimale dei dati delle indagini esistenti, sul miglioramento dell'armonizzazione dei concetti e delle definizioni e sull'ampliamento del campo di riferimento, della frequenza e della tempestività dei dati. Occorre inoltre disporre di dati disaggregati a seconda del genere").

Il Piano d'azione in materia di Educazione degli adulti "E' sempre il momento di imparare"[102] invita gli Stati membri alla cooperazione e ad un'azione concreta per rimuovere gli ostacoli alla partecipazione degli adulti al *lifelong learning*, e a migliorare la qualità e l'efficienza del settore.

Il piano d'azione, in linea con la Comunicazione "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere", parte dalla necessità, ormai incontestabile, di un sistema di educazione efficiente e accessibile a tutti.

Mettere in piedi un sistema efficace per l'educazione e la formazione degli adulti è l'obiettivo primario del piano. Un traguardo ambizioso, che implica una serie di interventi specifici:

---

102 Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Piano d'azione in materia di educazione degli adulti. È sempre il momento di imparare*, Bruxelles, 27.09.2007

- Analisi degli effetti prodotti sull'educazione degli adulti dalle riforme realizzate negli Stati membri in tutti i settori dell'istruzione e della formazione.

Molti Paesi stanno elaborando un quadro nazionale delle qualifiche ed è in corso la discussione sul trasferimento dei crediti. Gli sviluppi riguardano le modalità per facilitare l'accesso, l'avanzamento e il trasferimento e sono importanti per aprire agli adulti i sistemi delle qualifiche.

- Migliore qualità delle prestazioni nel settore dell'educazione degli adulti. Assicurare la qualità nell'offerta educativa è un aspetto centrale delle riforme educative ed è condizionata dalla strategia, le risorse, le strutture logistiche e la qualità del personale, la cui formazione è un elemento essenziale per motivare i discenti adulti a partecipare.

- Maggiori possibilità offerte agli adulti di salire "di un gradino" e di acquisire almeno la qualifica di livello immediatamente superiore a quella precedentemente posseduta. Le proiezioni demografiche europee indicano la forte necessità di investimenti nel capitale umano e sociale dei gruppi destinatari, data la riduzione della forza lavoro e le carenze sul mercato del lavoro.

Decisivo è il ruolo dell'informazione e dei servizi di orientamento per raggiungere e motivare gli adulti. Non basta, però, limitarsi ad attirare le persone verso l'istruzione e la formazione; occorre che l'opportunità di un avanzamento e di un innalzamento della qualificazione sia reale e consenta una migliore integrazione in ogni ambito della vita.

- Accelerazione della valutazione e del riconoscimento dei risultati dell'apprendimento non formale e informale in relazione ai gruppi svantaggiati. Il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento non formale e informale è cruciale nella strategia dell'apprendimento permanente e molti Paesi dispongono di un quadro normativo e hanno avviato programmi pilota. Per chi è privo di qualifiche e possiede competenze non visibili la valutazione e il riconoscimento delle competenze e delle abilità sociali, indipendentemente da dove e come si sono acquisite, sono importanti per una reale integrazione sociale.

- Migliore monitoraggio del settore dell'educazione degli adulti. Come si legge nella comunicazione "*Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*" uno dei punti deboli dell'educazione degli adulti risiede nel fatto che non si riesce a dimostrarne i vantaggi. Occorre un linguaggio e visioni comuni per superare i malintesi e la mancanza di dati confrontabili nel settore.

La strategia europea deve garantire a tutte le persone la possibilità di partecipare alla vita attiva e dovrà contribuire alla creazione di un mercato del lavoro dinamico ed

efficace, in cui i lavoratori motivati e formati possono avere lavori di alta qualità e di elevata produttività. La strategia dovrà quindi contemplare adeguate politiche intese a migliorare sia l'offerta che la domanda di lavoro. A tal fine è necessario favorire la formazione permanente per poter garantire la società della conoscenza e promuovere politiche che stimolino la creazione di posti di lavoro da parte degli imprenditori.

4. La formazione continua

Nell'ambito della formazione permanente, la formazione continua[103] si configura come un percorso di accrescimento e sviluppo delle competenze professionali intese come "sapere in azione" nei contesti di lavoro, organizzativi e, più complessivamente, di vita. Con essa si designa una serie di interventi che sono rivolti a lavoratori, occupati e non, e a tutti coloro che stanno per inserirsi nel mondo del lavoro (l'aggiornamento ricorrente rivolto ai lavoratori occupati; ecc.).

A partire dagli anni novanta sotto il profilo applicativo e delle politiche si è andata consolidando in Italia e in Europa, una definizione di formazione continua che *comprende tutte le attività a carattere formativo che danno luogo a percorsi di apprendimento e di acquisizione delle conoscenze e di competenze in tempi successivi alla formazione iniziale*. In questo modo la formazione continua si connota come quell'area della formazione che si rivolge a soggetti adulti appartenenti alla forza lavoro e in modo particolare, anche se non esclusivo, a individui occupati. A partire da questo decennio che la formazione continua ha cominciato ad imporsi come una priorità delle politiche formative prima in ambito europeo e successivamente in Italia.

Quando si parla di formazione continua si intende una formazione orientata al lavoro, funzionale allo sviluppo professionale là dove si è collocati, in azienda, nella propria organizzazione, nel proprio settore produttivo, o al cambiamento, alla ripresa di un percorso individuale, all'esplorazione di nuove opportunità, per una ricollocazione sul mercato del lavoro.

Si tratta di un concetto eminentemente pratico che trae, cioè, la sua origine dai cambiamenti epocali che hanno investito le moderne società complesse nel corso degli ultimi anni, diviene così comprensibile che tale termine risente fortemente delle spinte, degli sviluppi e degli assestamenti che caratterizzano i processi all'interno dei quali è

103 Pellegrini C., Frigo F., *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionali a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

venuto emergendo[104], peraltro non da solo. Infatti, la formazione continua è venuta precisandosi insieme ad altri concetti di pari o maggiore densità teorica, quali quelli di competenza, individualizzazione, soggettività, autonomia e flessibilità sul lavoro. La fitta trama di questi processi non impedisce di individuare nel tema dell'apprendimento il filo conduttore a partire dal quale stabilire le coordinate teoriche e i criteri logici di coerenza su cui fondare lo sviluppo di una solida cultura della formazione. Ciò che occorre fare è afferrare il capo di questo filo e tenerlo ben saldo avendo sempre presente che nell'era della *learning society* i tempi dell'economia,, delle tecnologie informatiche e del lavoro dematerializzato, sono più veloci di quelli della produzione, dello sviluppo e della diffusione della cultura, che deve sostenere a livello di massa e in modo pertinente le dinamiche e i cambiamenti che vengono a mettersi in moto[105].

La formazione continua va di pari passo con la transizione dal modello industriale di produzione e di consumo al modello definito postindustriale. I caratteri di questa transizione si presentano ricchi di conseguenze sia sotto il profilo delle ricadute sul binomio lavoro e formazione sia sul concetto di *lifelong learning*. Anche se non è possibile definire in modo preciso e dettagliato tutti i cambiamenti che si profilano all'orizzonte alcune grandi tendenze possono essere individuate. In particolare:

- cambia la qualità dell'occupazione. Le attività di produzione e di sorveglianza delle macchine sono superate da attività di servizi (diretti e indiretti) alla produzione che in quanto tale richiede una manodopera sempre più ridotta;
- l'alta tecnologia e i servizi svolgono un ruolo decisivo per la crescita economica;
- l'ideazione e l'integrazione dei servizi sono il vero valore aggiunto, più che la realizzazione di beni materiali durevoli e standardizzati;
- le parole chiave del lavoro postmoderno sono *competenza*, *spirito imprenditoriale*, *know-how*, *capacità di innovazione* e *capacità di cooperazione*;
- l'apprendimento e la formazione assumono la stessa rilevanza della materia prima; divengono essi stessi la materia prima;
- l'apprendimento degli adulti si caratterizza come apprendimento permanente, olistico, incentrato sui problemi. È al tempo stesso apprendimento dell'individuo e apprendimento delle organizzazioni[106].

Da questi cambiamenti emerge la logica della società della conoscenza, basata sulla

104 A. Alberici, S. Serreri, "La formazione continua tra individualizzazione e addestramento" in *Adultità,* n. 16, 16 ottobre 2002
105 *Ivi*
106 *Ivi*.

centralità del sapere e, quindi, della risorsa umana che trae alimento dall'apprendimento e sostanza dalla formazione.

A partire dagli anni Novanta, sotto il profilo applicativo e delle politiche si è andata consolidando, sia in Italia che in Europa, una definizione della formazione continua che comprende tutte le attività a carattere formativo che danno luogo a percorsi di apprendimento e di acquisizione di conoscenze e di competenze in tempi successivi alla formazione iniziale[107]. In questo modo la formazione continua si connota come quell'area della formazione che si rivolge a tutti i soggetti adulti appartenenti alla forza lavoro attiva e in modo particolare a individui occupati[108].

Alla fine del 1996, anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, il Consiglio adotta una strategia per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita[109], specificando una serie di principi fondamentali. Nel 1997 il Consiglio Europeo straordinario di Lussemburgo[110] inserisce come tema prioritario tra le sue linee direttrici in materia di occupazione l'aumento dell'occupabilità e della capacità di adeguamento attraverso la formazione. Da allora l'apprendimento permanente diventa un obiettivo orizzontale della strategia europea dell'occupazione. Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, che fissa l'obiettivo strategico di un'Unione Europea come "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", tiene separati, ma con un forte invito alla convergenza, le raccomandazioni legate al *lifelong learning* da quelle sulle quattro dimensioni della politica per l'occupazione (capacità d'inserimento professionale, spirito d'impresa, capacità di adattamento, pari opportunità).

Nel 2002, il Consiglio ha poi adottato alcune conclusioni riguardanti gli sviluppi della relazione sui futuri obiettivi concreti dei sistemi d'istruzione e di formazione[111].

Nel programma di lavoro, tre obiettivi strategici comprendono a loro volta 13 obiettivi e 42 tematiche chiave che rispecchiano l'ampia gamma di settori connessi all'istruzione e alla formazione, compresa la formazione ad adulti occupati. I tre obiettivi strategici concordati sono:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE,

107 *Ivi*.
108 *Ivi*.
109 Comunicazione della Commissione, del 21 novembre 2001, riguardante la *Realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita,* 2001.
110 Consiglio Europeo di Lussemburgo, Conclusioni della Presidenza, 12/13 dicembre 1997.
111 Risoluzione del Consiglio del 17 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (2002/C 163/01).

- agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione,
- aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

In quest'ambito, la formazione continua è indicata come una delle grandi sfide del presente e del futuro, dalle quali dipende non solo la possibilità di anticipare i rischi di obsolescenza che minacciano i livelli di attività dei lavoratori, ma più in generale la capacità del sistema economico di sopportare i contraccolpi della competizione.

4.1. La formazione continua nel panorama europeo

Il Consiglio europeo di Lisbona, tenutosi nei giorni 23 e 24 marzo 2000[112], è nato dalla volontà di imprimere un nuovo slancio alle politiche comunitarie, in un momento in cui la congiuntura economica pareva promettente per gli Stati membri dell'Unione europea. Occorreva pertanto adottare provvedimenti a lungo termine in questa prospettiva. Il Consiglio ha cercato di formulare orientamenti in grado di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un economia basata sulla conoscenza.

Molte sono le evoluzioni che stanno modificando profondamente l'economia e la società contemporanee innanzitutto la globalizzazione dell'economia che costringe l'Europa ad essere all'avanguardia di tutti i settori nei quali è forte l'intensificarsi della concorrenza. Non di secondaria importanza l'utilizzo crescente delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) nella sfera professionale e in quella privata da cui deriva una duplice conseguenza: una revisione completa del sistema d'istruzione europeo e garantire l'accesso alla formazione lungo tutto l'arco della vita.

L'obiettivo posto a Lisbona è apparso subito molto ambizioso proponendo, in dieci anni, di far divenire l'Europa "*l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*". Al fine di raggiungere tale obiettivo venne definita una strategia globale basata su tre pilastri fondamentali:

- un approccio microeconomico che predisponesse il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza, migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di ricerca e sviluppo, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno;

112 Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000.

- una politica sociale attiva che mirasse a modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale;
- una visione macroeconomica impegnata a sostenere il contesto economico e prospettive di crescita favorevoli applicando un adeguato *policy-mix*.

Nel quadro di questi tre obiettivi strategici, il rapporto ha anche definito tredici obiettivi concreti e, per ciascuno di essi, ha specificato una serie di questioni fondamentali da affrontare, nonché un elenco orientativo di indicatori per misurarne l'attuazione.

La strategia di Lisbona si basa su una serie di riforme strutturali negli ambiti dell'occupazione, dell'innovazione, delle riforme economiche e della coesione sociale. Vengono dunque stabiliti degli obiettivi settoriali necessari al soddisfacimento dell'obiettivo generale. Tra questi alcuni vengono esplicitati in termini quantitativi: far pervenire ad un tasso di occupazione nel 2010 il più possibile vicino al 70% e fare in modo che la proporzione delle donne occupate superi il 60%; altri in termini qualitativi. Gli Stati membri, in questo modo, si sono impegnati ad intraprendere tutte le riforme strutturali essenziali al raggiungimento degli obiettivi. Nei successivi consigli europei la Strategia di Lisbona è stata monitorata e alcuni obiettivi sono stati specificati e cadenzati nell'arco del decennio, con l'intento di accrescere l'impegno verso le riforme. In particolare, il Consiglio Europeo di Stoccolma[113] del marzo 2001 ha introdotto degli obiettivi intermedi per il 2005 e cioè realizzare un tasso di occupazione complessivo pari al 67% e un tasso di occupazione femminile pari al 57% (i cosiddetti *mid-term targets*).

Relativamente al settore dell'istruzione e della formazione nella Strategia è forte il richiamo alla necessità che questi stessi settori debbano consentire il miglioramento del livello e della qualità dell'occupazione offrendo possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio, cosi come inteso nella strategia, doveva svilupparsi in tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti.

Su richiesta del Consiglio europeo di Stoccolma[114], un programma di lavoro preparato congiuntamente dalla Commissione e dal Consiglio, è stato presentato al vertice

113 Conclusione della Presidenza del Consiglio europeo di Stoccolma, 23 e 24 marzo 2001.
114 *Ivi*.

europeo di Barcellona nella primavera 2002[115], per dare un seguito alla relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione. Il Consiglio di Barcellona ha anche sottolineato il rilievo dell'istruzione e della formazione nell'ottica del conseguimento degli obiettivi di Lisbona, integrandolo con un nuovo obiettivo generale rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

A metà del suo percorso la validità della Strategia di Lisbona è stata confermata dal Consiglio di Bruxelles del marzo 2005[116] che ne ha deciso però un rilancio ed una revisione per garantire una sua più efficace attuazione. Il rilancio della Strategia di Lisbona è basato sul riorientamento e la revisione di due priorità: realizzare una crescita più stabile e duratura e creare nuovi e migliori posti di lavoro. Nella Comunicazione "*Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della strategia di Lisbona*"[117] si sottolinea come la difficile congiuntura economica, il clima di incertezza internazionale, gli scarsi progressi a livello nazionale, l'intensificarsi degli impegni politici e la mancanza di coordinamento e di compatibilità tra le priorità abbiano determinato dei progressi di crescita ineguali nei vari Stati Membri. Infatti, è riconosciuto che l'Europa non ha realizzato le potenzialità di cambiamento offerte dalla Strategia di Lisbona, tuttavia, sostenendo l'utilità di continuare e rinnovare tale strategia, soprattutto per colmare il gap tra Europa e resto nel mondo negli investimenti in ricerca, sviluppo, produttività e il vuoto programmatico di misure finalizzate ad integrare giovani e popolazione anziana.

La rinnovata Strategia di Lisbona prevede un programma di azione ad hoc (*Lisbon Action Plan*) fondato su tre obiettivi principali che a loro volta si concretizzano in precisi campi di azione:

- *Rendere l'Europa più capace di attrarre investimenti e lavoro* (ampliare e rafforzare il mercato interno, migliorare la normativa comunitaria e nazionale, garantire mercati aperti e competitivi all'interno e all'esterno dell'Unione europea, ampliare e migliorare le infrastrutture europee).

- *Rendere la conoscenza e l'innovazione il fulcro della crescita europea* (aumentare e migliorare gli investimenti nella ricerca e nello sviluppo, promuovere l'innovazione, l'adozione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'uso

115 Conclusioni della Presidenza del Consiglio di Barcellona, 17 e 18 marzo 2002.
116 Conclusione della Presidenza del Consiglio Europeo di Bruxelles, 22 e 23 marzo 2005.
117 Comunicazione al Consiglio europeo di primavera *Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della Strategia di Lisbona* Bruxelles, 02/02/2005.

sostenibile delle risorse, contribuire alla creazione di una solida base industriale europea).

- *Elaborare politiche che consentano alle imprese europee di creare nuovi e migliori posti di lavoro* (attrarre un maggior numero di persone nel mondo del lavoro e modernizzare i sistemi di protezione sociale, accrescere la capacità di adeguamento dei lavoratori e delle imprese e la flessibilità dei mercati del lavoro, aumentare gli investimenti in capitale umano migliorando l'istruzione e le qualifiche).

Quello che si è voluto sottolineare con il rilancio della strategia di Lisbona è che i cambiamenti strutturali, l'aumento della partecipazione al mercato del lavoro e la crescita della produttività richiedono investimenti permanenti ed una manodopera altamente qualificata e adattabile; infatti, le economie che dispongono di una manodopera qualificata sono quelle maggiormente in grado di creare e utilizzare efficacemente le nuove tecnologie. In Europa, dagli studi prodotti periodicamente è evidente come il livello di istruzione è lontano dal raggiungere quello richiesto per garantire la disponibilità delle competenze necessarie sul mercato del lavoro e la produzione di nuove conoscenze da diffondere successivamente nell'insieme dell'economia. L'accento posto sulla formazione permanente e sulle conoscenze nella vita economica riflette quindi la constatazione secondo cui un aumento del livello di istruzione e di competenze costituisce un importante contributo alla coesione sociale.

In particolare, in relazione all'obiettivo della creazione e miglioramento dei posti di lavoro la Commissione individua alcune priorità che gli stati membri dovrebbero attuare nelle loro politiche:

- il perseguimento di politiche occupazionali attive che offrano sostegno ai lavoratori e li incentivino a continuare a lavorare attraverso l'elaborazione di politiche attive in materia di invecchiamento della popolazione che dissuadano dal ritirarsi troppo presto dalla vita lavorativa, e modernizzare i sistemi di protezione sociale in modo che continuino a garantire la sicurezza indispensabile per indurre le persone ad accettare il cambiamento;
- il sostegno ai giovani;
- l'elaborazione di programmi sull'immigrazione;
- ulteriori investimenti per una migliore qualità, nell'istruzione e nella formazione.

Mettere l'accento, sia a livello comunitario che nazionale, sulle qualifiche e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attiva per facilitare la ricerca di un nuovo posto di lavoro.

Sulla base di queste linee direttrici gli Stati membri stanno definendo i propri programmi di riforma nazionali. Ogni anno verranno presentate le relazione di *follow up* della strategia di Lisbona da parte degli Stati Membri a partire dal 2006 e la Commissione riferirà annualmente sull'attuazione della Strategia nelle tre dimensioni (economica, sociale e ambientale). La conoscenza e l'innovazione sono al centro delle iniziative prese dall'Unione per accelerare la crescita e promuovere l'occupazione. Le riforme del mercato del lavoro relative alla formazione, il cui obiettivo è procurare un impiego a un maggior numero di persone e migliorare l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese, si richiede che vengano associate a riforme dei sistemi di istruzione e formazione da attuare in base ai riferimenti e ai principi europei comuni.

Un gran numero di Stati membri e di regioni deve far fronte a notevoli sfide in materia di istruzione e formazione. I mezzi finanziari, cosi come specificato dalla politica di coesione per la nuova programmazione, devono servire anche ad attuare le riforme necessarie in base ad alcune priorità specifiche:

- garantire un'offerta sufficiente, a tutti i livelli, di corsi di istruzione e formazione che siano attraenti, accessibili e qualitativamente validi, con la possibilità di scegliere percorsi di apprendimento flessibili, per ridurre considerevolmente il numero di allievi che abbandonano gli studi e da innalzare il tasso di completamento del ciclo di istruzione secondaria;
- contribuire alla modernizzazione dell'istruzione superiore e allo sviluppo del potenziale umano nel campo della ricerca e dell'innovazione attraverso i corsi post-laurea e la formazione complementare dei ricercatori, e attirare un maggior numero di giovani verso le discipline scientifiche e tecniche;
- migliorare la qualità e l'attrattività dell'istruzione e della formazione professionale, compresi l'apprendistato e l'educazione all'imprenditoria;
- garantire all'occorrenza una maggiore mobilità a livello regionale, nazionale o transnazionale e sviluppare contesti e sistemi tali da favorire la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche e la convalida dell'apprendimento non formale e informale;
- investire nelle infrastrutture di istruzione e di formazione.

Dunque i programmi cofinanziati attraverso la politica di coesione concentrando le proprie risorse sulla creazione di nuovi e migliori posti di lavoro consentono di migliorare l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese aumentando gli investimenti nel capitale umano.

Capitolo 2
Le politiche e gli strumenti per lo sviluppo della formazione continua

1. La formazione continua una via per l'occupabilità

In Europa l'apprendimento lungo tutto il corso della vita è diventato uno degli elementi centrali delle politiche e delle strategie di sviluppo delle risorse umane. Da qui la necessità per gli Stati membri di riorientare i propri sistemi di istruzione e formazione. Tale dinamica è dovuta a diversi fattori, di tipo strutturale e non solo connessi all'andamento dell'occupazione e alla qualità della forza lavoro. In particolare, la qualità del fattore lavoro è una componente importante dell'andamento dell'economia nel lungo periodo in quanto favorisce l'introduzione di innovazioni, aumenta il tasso di partecipazione, allunga la vita lavorativa, consente dinamiche retributive sostenute e favorisce la domanda aggregata. Da questo punto di vista, l'Italia lamenta un *gap* nei livelli e negli stessi processi di crescita del capitale umano dovuti in parte alle caratteristiche strutturali del sistema produttivo italiano e in parte dalla composizione della forza lavoro per titoli di studio: piccole imprese, che operano su mercati locali e producono beni a bassa intensità di innovazione hanno una bassa propensione all'investimento formativo; allo stesso modo una forza lavoro con una prevalenza di titoli di studio medio-bassi riduce le convenienze – sia per l'impresa sia per il lavoratore – ad investire in formazione.

La formazione continua è stata assunta quale strumento fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo di fondo indicato dal Consiglio Europeo di Lisbona del Marzo 2000: ottenere, entro il 2010, la costruzione di "*un'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile, con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*". L'investimento in capitale umano rappresenta la chiave di volta per la creazione di solide basi per il benessere dell'individuo, come cittadino e come lavoratore e in generale della collettività economico-sociale. Costruire un'economia della conoscenza dinamica, competitiva e coesa implica la centralità dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) con la finalità di offrire al fattore del capitale umano,

migliori *chances* di occupabilità facilitando la sua integrazione/adattabilità e il mantenimento nel tempo della permanenza al lavoro. Le strategie di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, infatti, hanno obiettivi ampi e differenziati. Tutti sono orientati a mantenere nel tempo competenze in grado di rispondere all'evoluzione tecnologica produttiva e di servizio, a consentire adeguati e coerenti sviluppi di carriera e la più efficace corrispondenza fra domanda e offerta di professionalità, a migliorare la qualità e l'efficienza dei sistemi d'istruzione e formazione[118].

La positiva correlazione tra capitale umano, occupazione e adattabilità è alla base del principio di *lifelong learning* in quanto leva fondamentale e determinante per contribuire alla coesione, all'integrazione sociale e all'attuazione delle politiche europee a favore dell'occupazione. Il concetto di *lifelong learning* trasforma in modo sostanziale il rapporto tra spazio e tempo di apprendimento, eliminando la separazione netta tra acquisizione di saperi e conoscenze ed il loro utilizzo nella vita lavorativa e sociale. La formazione permanente contribuisce a regolare diversamente tutti gli aspetti della vita: famiglia, collettività, lavoro e tempo libero. Ciò suggerisce una revisione profonda: nuove conoscenze e abilità per progettare e rendere accessibili opportunità di apprendimento sempre più vicine alle esigenze degli adulti[119].

A partire dal Consiglio Europeo di Lussemburgo del 1997, i capi di stato e di governo hanno più volte ribadito nei loro *summit* l'importanza di una strategia che favorisse l'investimento in capitale umano nei rispettivi Paesi. Il Consiglio dei Ministri dell'educazione (maggio 2003) ha invitato la Commissione ad individuare degli obiettivi quantitativi comuni da raggiungere entro il 2010 su cui i paesi potessero confrontarsi. Il raggiungimento di questo obiettivo non è vincolante per gli stati membri, ma rientra nella strategia della cosiddetta "pressione tra pari" (*peer pressure*) che gli altri Stati possono esercitare. In breve, questo metodo è stato introdotto dal Consiglio di Lussemburgo come mezzo per scambiare informazioni sulle "buone pratiche" e raggiungere una maggiore convergenza verso obiettivi comuni.

I pilastri principali che sorreggono la strategia europea a favore degli investimenti in capitale umano sono la rinnovata strategia di Lisbona ed il Patto di Stabilità e Crescita[120]. Per ciò che riguarda quest'ultimo, nel corso del 2005 è stato modificato per

118 Isfol, *I laboratori della Formazione Continua*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
119 Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
120 Risoluzione del Consiglio europeo relativa al patto di stabilità e di crescita - Amsterdam, 17 giugno

tenere conto della necessità di integrare maggiormente politiche macroeconomiche di stabilizzazione con politiche a favore della crescita economica nel lungo periodo.

Il Consiglio Europeo del marzo 2005 ha poi focalizzato il processo di Lisbona sulla crescita e l'occupazione, definendo dieci aree di azioni, tra cui una (la nona) specifica per le politiche dell'educazione e della formazione.

Più in concreto, nel campo della formazione, il Consiglio Europeo di Barcellona (marzo 2002) ha approvato un programma di lavoro denominato "*Educazione e Formazione 2010*", che ha lo scopo di implementare in concreto l'agenda di Lisbona sui temi del capitale umano. A fronte della razionalizzazione della strategia di Lisbona, anche questo programma di lavoro è stato maggiormente focalizzato, prevedendo, in particolare, un gruppo di lavoro di coordinamento a livello europeo denominato ETCG (*Education and Training Coordination Group*).

Il Consiglio Europeo di marzo 2005 ha rilanciato la strategia di Lisbona chiarendone le priorità politiche e precisandone gli strumenti di *governance*. Tra le priorità politiche, il Consiglio ha affermato che il capitale umano è la risorsa più importante per l'Europa. Tale affermazione è dettata dalla consapevolezza che un capitale umano adeguatamente formato è componente essenziale di una politica di rilancio della competitività.

Un potenziale di crescita elevato e la creazione di nuovi sbocchi occupazionali contribuiranno in modo essenziale allo sviluppo sostenibile e alla coesione sociale nell'UE. D'altro canto, politiche a favore della sostenibilità socio-ambientale dovrebbero contribuire ad un'economia dinamica caratterizzata da un elevato tasso occupazionale, in grado di sviluppare e diffondere le tecnologie in grado di preservare il tenore di vita delle generazioni future. Unitamente al maggior interesse per la crescita e l'occupazione, gli orientamenti integrati per il periodo 2005-2008 hanno creato condizioni di flessibilità tali da consentire agli Stati membri di individuare a livello locale le soluzioni che meglio si adattano alle singole sfide in materia di riforme, promuovendo pertanto la competenza nazionale.

Il rilancio della strategia di Lisbona[121] intende offrire risposte adeguate a questi sviluppi,

1997.

121 Commissione delle Comunità Europee, *Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione*,

mettendo a punto una linea strategica atta a fronteggiare una crescita relativamente debole e una creazione di sbocchi occupazionali insufficiente. Le riforme globali del mercato del lavoro e di quello dei prodotti costituiscono parte integrante di questo approccio: stando alle stime della Commissione, le riforme approntate nella seconda metà degli anni '90 hanno comportato un aumento del tasso di crescita potenziale di quasi metà fino a tre quarti di punto percentuale nel medio periodo, il che implica, su un decennio, un incremento del PIL fino al 7-8%.

In questa ottica la realizzazione di una società fondata sulla conoscenza, che faccia leva sul capitale umano, l'istruzione, la ricerca e l'innovazione, è la chiave di volta per rilanciare il potenziale di crescita e spianare la strada al futuro. Una crescita sostenibile richiede inoltre maggiore dinamicità demografica, migliore integrazione sociale e il pieno sfruttamento del potenziale rappresentato dai giovani europei.

Parallelamente al completamento del mercato interno e alla promozione di condizioni leali di concorrenza, allo sviluppo di infrastrutture, alla creazione di un clima propizio alle imprese e di un mercato del lavoro capace di adattamento e inserimento lavorativo, le riforme miranti alla conoscenza sono fonte di crescita economica e di elevata produttività. La loro realizzazione è tanto più probabile nell'ambito di politiche macroeconomiche favorevoli alla crescita.

2. Gli strumenti per lo sviluppo della formazione continua

Da svariati anni anche in Italia – seppur con un ritmo assai rallentato rispetto agli altri paesi dell'Unione europea – i temi della formazione continua costituiscono oggetto di iniziative politiche nazionali e locali ancorché caratterizzate da una mancanza costante di sinergia e di messa a sistema.

Le politiche nazionali e l'applicazione di strumenti legislativi hanno incrementato il tasso di partecipazione degli adulti alle attività di formazione permanente, anche se – come si vedrà – siamo ancor lontani dalla media europea.

Le norme sono orientate a favorire lo sviluppo di azioni formative finalizzate all'occupabilità, all'adattabilità e alla cittadinanza attiva, elementi imprescindibili per realizzare la strategia di Lisbona.

Bruxelles, 12.4.2005.

Di seguito saranno elencati gli strumenti in materia di formazione continua approvati in Italia.

2.1 Legge 236/1993 (Piani formativi aziendali)

Legge-quadro, che con l'art. 9, comma 5 istituisce il Fondo unico per la formazione professionale. Il Ministero del lavoro, fin dal 1996, ha dato attuazione alle previsioni della legge 236/93 relativamente alla formazione degli occupati, distribuendo tra le regioni le somme di volta in volta disponibili attraverso atti attuativi. Ciò ha rappresentato per molto tempo (accanto alle misure dedicate del Fse) il canale principale di finanziamento della formazione continua in Italia e l'intervento più importante per la costruzione delle linee principali del sistema nazionale di formazione continua.

La legge 236/93 disciplina il finanziamento di interventi in favore di lavoratori occupati in posizione di lavoro dipendente o di lavoratori appartenenti a specifiche categorie. Prevede che regioni e parti sociali intervengano nell'analisi dei bisogni formativi e occupazionali del territorio e nella programmazione, nella gestione e nel controllo delle attività formative, sia aziendali che individuali.

È in quest'ambito che le regioni hanno sperimentato per la prima volta gli strumenti per la formazione continua a domanda individuale ed è sempre in quest'ambito che è stato elaborato un nuovo approccio alla progettazione e organizzazione di interventi: il cosiddetto piano formativo (territoriale, settoriale, aziendale o individuale) posto alla base dell'attività dei nuovi Fondi paritetici individuali.

Per il tramite del medesimo articolo viene disciplinato il finanziamento di interventi in favore di lavoratori occupati in posizione di lavoro dipendente o di lavoratori appartenenti a specifiche categorie. E' inoltre previsto che regioni e parti sociali intervengano nell'analisi dei fabbisogni formativi e occupazionali del territorio e nella programmazione, nella gestione e nel controllo delle attività formative, sia aziendali che individuali[122].

2.1.1 Il punto sulla Legge 236/1993

Il livello di risorse stanziate dal Ministero del Lavoro attraverso i provvedimenti 236/93 non ha subito significative flessioni negli ultimi anni, nonostante il sistema di sostegno alla formazione continua abbia visto, dal 2004, l'entrata in scena dei Fondi Paritetici Interprofessionali, anzi, il meccanismo dei Fondi ha consentito un importante

122 Isfol, *La formazione continua nella legge 236/93*, Franco Angeli, Milano, 2001

incremento di risorse disponibili nei diversi territori[123].

Ciò ha rappresentato sia un aspetto di novità rilevante e ricca di potenzialità, sia l'occasione di mettere a nudo problemi spesso strutturali che si traducono in una difficoltà di assorbimento delle risorse.

È interessante osservare che si riscontra una sfasatura temporale nelle dinamiche di spesa tra Regioni del Nord e molte del Centro-Sud: ciò comporta le difficoltà da parte delle Regioni del Centro-Sud, che di fatto non richiedono, o lo fanno con molto ritardo, i contributi loro assegnati[124].

La mancata richiesta di risorse è in realtà riconducibile a diversi motivi[125]:

- in alcuni casi vi è una oggettiva bassa consistenza di domanda di formazione, dovuta alle caratteristiche del territorio e ad un tessuto produttivo peculiare;
- altre Regioni, in particolare del Sud, risentono di una poco efficiente gestione nell'amministrazione della formazione continua che, rispetto ad altre tematiche come quelle inerenti il mercato del lavoro, viene spesso considerata marginale. Essa necessiterebbe, invece, di un'apposita organizzazione rispetto alla predisposizione di servizi di supporto alla domanda e all'offerta e di una più efficiente rete di comunicazione in grado di sensibilizzare imprese e lavoratori.

Difficoltà si riscontrano anche nell'assorbimento della domanda in tutti i territori, in considerazione della sempre più consistente e crescente quantità di risorse rese disponibili anche dai Fondi Paritetici Interprofessionali: dall'ultimo Rapporto sulla Formazione Continua[126] si evince che in alcune Regioni del Nord - in particolare Lombardia, Veneto ed Emilia Romagna – nel biennio 2007-2008 si sono concentrate risorse a supporto della formazione continua di 2 o 3 volte superiori rispetto a quelle dei bienni precedenti; si tratta spesso di risorse che si rivolgono alla stessa platea potenziale di utenti.

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'offerta di risorse sul territorio attraverso i comportamenti regionali, vengono stanziate maggiori risorse per i piani settoriali, territoriali e aziendali, mentre la formazione a domanda individuale, finanziata attraverso *voucher* (prevalentemente individuale e meno aziendale) rimane una prerogativa di quei territori che hanno strutturato già da tempo alcuni di servizi ad hoc,

123 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", *FOP-Formazione Orientamento Professionale*, Anno 9, n. 1-2-3, Gennaio-Giugno 2009.
124 *Ivi*.
125 *Ivi*.
126 *Ivi*.

come i cataloghi dell'offerta e in alcuni casi servizi di orientamento (Tabella 1).

La modalità individuale, oltre ad esprimere una maggiore efficienza nell'assorbimento delle risorse, consente di costruire anche percorsi di formazione finalizzati alla qualifica e alla professionalizzazione dei lavoratori, indipendentemente dalle esigenze dell'impresa in cui lavorano.

Le condizioni di maggiore assorbimento delle risorse, oltre che attraverso la formazione a domanda individuale, si riproducono nella capacità di integrare le risorse e le azioni dei diversi soggetti che agiscono sullo stesso territorio[127].

Tabella 1 – La scelta delle Regioni riguardo l'impiego delle risorse relative alla Legge 236/93 (decreti 107/06 40/07) – Aggiornamento al 20 novembre 2008

	D.D. 107 /V/2006		D.D. 40 /V/2007	
Regione e P.A.	Piani Formativi concordati	Formazione a domanda individuale	Piani Formativi concordati	Formazione a domanda individuale
Valle D'Aosta	100%			
Piemonte	30%	70%		
Lombardia	100%			
Provincia di Bolzano				
Provincia di Trento	100%			
Veneto	50%			100%
Friuli Venezia Giulia	18%	82%	100%	
Liguria	80%	20%		
Emilia Romagna	50%	50%	36%	12%
Toscana	50%	45%		
Umbria	100%		100%	
Marche	83%			
Lazio	95%	5%	95%	
Abruzzo				
Molise				
Campania	67%	28%	90%	10%
Puglia	100%			
Basilicata				
Calabria	100%			
Sicilia				
Sardegna	54%	41%	54%	41%

Fonte: elaborazione personale dei dati Isfol, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

127 *Ivi*.

Il rapporto tra Regioni e Fondi Interprofessionali, all'interno dei provvedimenti 236/93, si è concretizzato in iniziative dagli accenti diversi, in alcuni casi di segno quasi opposto: se alcuni provvedimenti danno priorità a piani e progetti presentati da imprese non aderenti ai Fondi o che non hanno avuto alcun finanziamento da essi, altre, nello specifico la Lombardia, stanziano una parte delle risorse per piani cofinanziati dai Fondi Paritetici Interprofessionali.

2.2 Legge 53/2000 (Congedi parentali o per attività di formazione)

Con la legge 53/00 recante "Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città" si riconosce il diritto del lavoratore alla formazione durante tutto l'arco della vita offrendo la possibilità di utilizzare congedi specifici per la formazione continua (art. 5 e 6).

La legge ha come finalità quella di promuove un equilibrio tra tempi di lavoro, di cura, di formazione e di relazione, mediante: l'istituzione dei congedi dei genitori e l'estensione del sostegno ai genitori di soggetti portatori di handicap; l'istituzione del congedo per la formazione continua e l'estensione dei congedi per la formazione; il coordinamento dei tempi di funzionamento delle città e la promozione dell'uso del tempo per fini di solidarietà sociale. A partire dal riconoscimento del diritto alla formazione durante tutto l'arco della vita, con gli art. 5 e 6 si prevede la possibilità sia di rimodulare gli orari di lavoro sia di usufruire di congedi per partecipare ad attività di formazione professionale.

Nel periodo tra il 2004 e il 2007 il Ministero del lavoro e il Ministero dell'Economia hanno emanato 4 provvedimenti relativi alla Legge 53/00 per un complesso di circa 77 milioni di euro destinati alle due tipologie di formazione previste dalla normativa[128]:

- Tipologia A – Progetti di formazione presentati dalle imprese che sulla base di accordi contrattuali prevedano quote di riduzione dell'orario di lavoro;
- Tipologia B – Progetti di formazione presentati direttamente dai singoli lavoratori.

L'analisi della dinamica delle erogazioni dal Ministero alle Regioni – a partire dal

128 *Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.*

decreto interministeriale 136 del 2004 – consente di focalizzare l'attenzione sulle difficoltà di spesa: sono, infatti, appena 43 i milioni che risultano erogati dal Ministero del Lavoro alle regioni[129]. La quota scende drasticamente con i due decreti del 2007, dove si registra un trasferimento alle Regioni di circa 2,9 milioni a fronte di oltre 30 impiegati.

Dal rapporto sulla Formazione continua[130] si evince che il Ministero del Lavoro (tabella 2) non ha ancora erogato le risorse del 2004 a molte regioni del Mezzogiorno, anche perchè alcune di queste ultime non hanno ancora emanato Avvisi.

Tabella 2 – Legge 53/00: impegnato ed erogato relativo al D.I. 136/V/04[131]

Regioni	***Impiegato***	***Da erogare***	***Erogato***
Valle D'Aosta	189.023,22	189.023,22	
Piemonte	2.553.362,89		2.553.362,89
Lombardia	6.578.627,94		6.578.627,94
Bolzano	353.256,52		353.256,52
Trento	381.145,19		381.145,19
Veneto	3.269.172,15		3.269.172,15
Friuli Venezia Giulia	765.389,12		765.389,12
Liguria	858,351,36		858,351,36
Emilia Romagna	2.956.199,27		2.956.199,27
Toscana	2.327.154,77		2.327.154,77
Umbria	480.304,91		480.304,91
Marche	969.906,05		969.906,05
Lazio	2.423.215,76		2.423.215,76
Abruzzo	675.525,62		675.525,62
Molise	127.048,40	127.048,40	
Campania	1.837.553,64	1.837.553,64	
Puglia	1.425.421,03	1.425.421,03	
Basilicata	223.109,38		223.109,38
Calabria	511.292,33	511.292,33	
Sicilia	1.450.210,96		1.450.210,96
Sardegna	632.143,24		632.143,24

129 *Ivi*.
130 *Ivi*.
131 *Ivi*.

Le motivazioni di tali difficoltà si possono spiegare con la presenza di diverse cause[132]: per le Regioni del Sud, vi è la difficoltà di organizzare l'offerta di formazione, in particolare, per quanto riguarda la creazione dei cataloghi di formazione a supporto dei *voucher* individuali; inoltre, l'impegno delle politiche centrate sul contrasto alla disoccupazione fornisce scarso *appeal* all'impiego di risorse che, per dettato normativo, possono essere destinate esclusivamente agli occupati.

Tali criticità non sembrano regredire nel tempo, nonostante il Ministero del Lavoro, a partire dal 2004, abbia previsto la possibilità di dedicare fino al 5% delle risorse disponibili, al fine di promuovere attività di formazione rivolta direttamente ai target.

Difficoltà si riscontrano anche nell'impegnare le risorse per la tipologia A, che da sempre si è confermata come quella su cui tutte le Regioni hanno meno investito[133]. In alcuni casi sono state individuate interpretazioni ed estensioni rispetto a quanto dettato dalla norma, traducendo la necessità di presentare piani "sulla base di accordi contrattuali che prevedano quote di riduzione dell'orario di lavoro"[134] in piani concordati per imprese che prevedano processi di 'ristrutturazione'.

Si è trattato di una traduzione della norma, concordata dalle Amministrazioni con le Parti Sociali, che è venuta incontro ad esigenze specifiche di territori e settori in difficoltà: situazione che può essere effettivamente rielaborata e valorizzata per i successivi provvedimenti.

Quanto analizzato trova conferme nella scelta che le Regioni (tabella 3) hanno operato negli ultimi due decreti, con la prevalenza di stanziamenti a favore della tipologia individuale. Questa tipologia si afferma soprattutto in quei contesti ove nel tempo è stato costruito un sistema di formazione a domanda individuale corredato da un catalogo dell'offerta – su base regionale e provinciale – da servizi di informazione, da un supporto di orientamento e di analisi dei fabbisogni a disposizione dei richiedenti[135].

Nelle Regioni che hanno strutturato già da tempo un proprio sistema a domanda individuale (ad esempio il Piemonte) vengono emanate spesso direttive ad hoc per la formazione individuale in cui vengono indicate le caratteristiche dei percorsi formativi a catalogo[136].

In molte realtà del Nord (Lombardia, Piemonte, Emilia Romagna e Veneto) la funzionalità e la continuità del catalogo viene assicurata anche attraverso l'impiego

132 *Ivi*.
133 *Ivi*.
134 *Ivi*, p. 129.
135 *Ivi*.
136 *Ivi*.

integrato di risorse nazionali e comunitarie o, come nel caso del Veneto, regionali: si tratta indubbiamente, di scelte che favoriscono la specializzazione e la continua qualificazione delle proposte messe a disposizione dall'offerta[137].

Nell'ambito del processo di delega alle Province viene spesso demandata al territorio la scelta sull'impiego delle risorse, sulle tipologie dei destinatari e sui parametri costo ora/allievo: in questi casi la Regione fornisce la cornice complessiva in cui si inserisce l'intervento, definendo alcuni aspetti che garantiscano, in tutto il territorio regionale, analoghe condizioni di accesso per tutti i potenziali partecipanti, imponendo un valore massimo al *voucher*[138].

Tabella 3 – La scelta delle Regioni riguardo l'impiego delle risorse relative alla Legge 53/00 (decreti 62/07 e 110/07) – Aggiornamento al 20 novembre 2008

Regione e P.A.	*D.I. 62 /V/2007*			*D.I. 110 /V/2007*		
	Tipologia A	*Tipologia B*	*Attività di informazione*	*Tipologia A*	*Tipologia B*	*Attività di informazione*
Valle D'Aosta						
Piemonte		95%	5%		95%	5%
Lombardia		95%	5%			
Provincia di Bolzano						
Provincia di Trento						
Veneto	95%		5%	95%		5%
Friuli Venezia Giulia	50%	50%				
Liguria						
Emilia Romagna		95%	5%		95%	5%
Toscana	25%	75%	5%			
Umbria		100%				
Marche						
Lazio	95%		5%			
Abruzzo		100%				
Molise						
Campania						
Puglia						
Basilicata						
Calabria						
Sicilia		86%				
Sardegna		100%				

Fonte: elaborazione personale dei dati Isfol – Area Politiche e Offerte per la formazione continua, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

137 *Ivi*.
138 *Ivi*.

2.3 I Fondi Paritetici Interprofessionali

L'art. 118 della legge 388/2000[139] prevede la possibilità di istituzione di Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali finalizzati ad attività di formazione continua per i settori dell'industria, dell'artigianato, dell'agricoltura e del terziario.

I Fondi possono essere creati in base ad accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori, maggiormente rappresentative sul piano nazionale, ma l'attivazione è legata al consenso del Ministero del Lavoro. Sono definiti paritetici perché paritetica è la rappresentanza sindacale e datoriale nella composizione degli organi dei Fondi. Laddove le parti lo prevedano è possibile una articolazione regionale o territoriale degli stessi. I Fondi possono finanziare in tutto o in parte piani formativi aziendali, territoriali, settoriali o individuali concordati tra le parti sociali, nonché eventuali ulteriori iniziative propedeutiche e comunque direttamente connesse a detti piani concordate tra le parti.

L'impegno delle parti sociali nell'organizzazione e nella gestione degli interventi rappresenta il valore aggiunto di questo strumento. I Fondi rappresentano una nuova modalità per consolidare il rapporto tra formazione e sviluppo, grazie alla collaborazione tra imprese e sindacati nell'incremento della competitività imprenditoriale e del livello di occupabilità. Ad oggi ne sono stati costituiti 15 (tabella 4).

In aggiunta ai quindici Fondi compresi nella tabella 4, con il Decreto del 31 ottobre 2008, il Ministero del Lavoro ha riconosciuto la personalità giuridica di un nuovo Fondo Paritetico Interprofessionale denominato "Formazienda". Il Fondo nasce sulla base dell'Accordo Interconfederale, sottoscritto il 12 gennaio 2008 tra Confederazione nazionale autonoma italiana del Commercio, del Turismo, dei Servizi, delle Professioni e delle Piccole e Medie Imprese (SISTEMA COMMERCIO E IMPRESA) e la Confederazione Sindacale Autonomi Lavoratori (CONFSAL).

139 Modificato dall'art.48 della legge 289/2002

Tabella 4 - Fondi Paritetici Interprofessionali autorizzati e le organizzazioni promotrici[140]

Fondi Paritetici Interprofessionali	Organizzazioni promotrici
FONDIMPRESA Fondo per le imprese associate a Confindustria	Confindustria; Cgil; Cisl; Uil
FONDO FORMAZIONE PMI Fondo per la formazione continua nelle PMI	Confapi; Cgil; Cisl; Uil
FOR.TE. Fondo per la formazione continua del terziario	Confcommercio; Confetra; Cgil; Cisl; Uil
FON.TER Fondo per la formazione continua nel terziario	Confesercenti; Cgil; Cisl; Uil
FONDO ARTIGIANATO FORMAZIONE Fondo per la formazione continua nelle imprese artigiane	Confartigianato; Cna; Casartigiani; Claai; Cgil; Cisl; Uil
FON.COOP Fondo per la formazione continua nelle imprese cooperative	A.G.C.I.; Confcooperative;Legacoop Cgil; Cisl.; Uil
FONDO DIRIGENTI PMI Fondo per la formazione continua dei dirigenti delle piccole e medie imprese indistriali	Confapi; Federmamager
FONDIR Fondo per la formazione continua dei dirigenti del terziario	Confcommercio; Abi; Ania; Confetra; Fendac; Federdirigenticredito; Sinfub; Fidia
FONDIRIGENTI Fondo per la formazione continua dei dirigenti delle aziende produttrici dei beni e dei servizi	Confindustria; Federmamager
FONDO PROFESSIONI Fondo per la formazione continua negli studi professionali e nelle aziende ad essi collegate	Consilp; Confprofessioni; Confedertecnica; Cipa; Cgil; Cisl; Uil
FOND.E.R Fondo per la formazione continua negli enti ecclesiastici, associazioni, fondazioni di ispirazione religiosa	Agidae Cgil Cisl Uil
FONDO BANCHE ASSICURAZIONI Fondo per la formazione continua nel credito e nelle assicurazioni	Abi; Ania; Cgil; Cisl; Uil
FOR.AGRI Fondo per la formazione continua in agricoltura	Confagricoltura; Coldiretti; CIA; Cigl; Cisl; Uil; Confederdia
FONDAZIENDA Fondo per la formazione continua dei quadri e dei dipendenti dei comparti del commercio-turismo-servizi, artigianato e piccola e media impresa	Confterziario; CIU; Conflavoratori
FON.AR.COM Fondo paritetico interprofessionale per la formazione continua nel comparto del terziario, dell'artigianato e delle piccole e medie imprese	Cifa – Confederazione italiana federazioni autonome; Confsal – Confederazione sindacati autonomi lavoratori

140 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", *FOP-Formazione Orientamento Professionale*, cit.

2.3.1 Andamento e caratteristiche settoriali e territoriali delle adesioni delle imprese

Le adesioni ai Fondi Paritetici hanno registrato (periodo di riferimento novembre 2007 – luglio 2008) nel complesso una sensibile crescita (circa 35mila imprese e 482mila lavoratori) attribuibile solo in parte all'avvio dei Fondi entrati nel computo INPS nel 2007 e nel 2008 (For.Agri e Fondazienda e Fon.Ar.Com), ma soprattutto all'ulteriore sviluppo di quelli già esistenti[141]. Fondimpresa, For.Te e FonCoop rappresentano, infatti, il 67% circa dell'incremento in termini di lavoratori[142].
In sintesi, circa il 40% delle imprese private italiane e il 59% dei lavoratori aderisce attualmente ad un Fondo Paritetico Interprofessionale.

Si sta assistendo ad una forte e decisa polarizzazione, in alcuni Fondi, verso la piccola dimensione produttiva; in altri la preponderanza delle piccole imprese è temperata in vario modo dalla presenza di grandi realtà produttive o da una significativa presenza della dimensione media e medio-piccola[143].

Significative per la definizione delle strategie dei singoli Fondi è la distribuzione dei lavoratori delle imprese aderenti per classi dimensionali di impresa. I lavoratori delle grandi e delle medie imprese sono presenti in misura molto maggiore rispetto a quanto registrato al livello nazionale (il contrario avviene per le piccole e le micro)[144]. I Fondi apparentemente 'vocati' per la piccola dimensione produttiva hanno un'oggettiva necessità di confrontarsi con una platea più che mai diversificata.
È stato più volte osservato che i Fondi Paritetici italiani non hanno un carattere settoriale come quelli francesi, olandesi o belgi e che, pur potendo identificare peculiarità distintive in termini settoriali, alcuni comparti produttivi si collocano trasversalmente (tabella 5): ciò comporta la sostanziale impraticabilità di una specializzazione dei Fondi Paritetici su determinate tipologie professionali, su determinate tematiche formative e su linee specifiche di fabbisogno[145].

141 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
142 *Ivi*.
143 *Ivi*.
144 *Ivi*.
145 *Ivi*.

Tabella 5 – Distribuzione settoriale delle adesioni, esclusi i Fondi per Dirigenti (Elaborazioni realizzate su dati relativi alle posizioni INPS – Luglio 2008)

Settori	*Fon. Ar.Com*	*Fon. Coop*	*Fon.Ter*	*Fond. E.R.*	*Fondazienda*	*Fondimpresa*	*For.Agri*	*Fondo Artigianato Formazione*	*Fondi Formaz. PMI*	*Fondoprofessioni*	*For.Te*	*Totale*
Agricoltura	0,4	11,1	0,5	0,1	0,1	0,4	78,1	0,3	0,5	0,3	0,2	0,8
Estrattivo	0,2	O,1	0,1	0,0	0,2	1,0	0,0	0,2	0,5	0,1	0,0	0,2
Manufatturiero	16,9	6,5	10,1	0,9	22,3	51,5	0,4	39,2	39,4	7,9	2,8	25,8
Energia,gas,acqua	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1
Costruzioni	18,9	4,9	6,9	0,6	17,4	20,2	0,3	27,5	15,4	5,4	0,7	15,4
Commercio	25,8	8,1	34,5	1,0	22,3	7,1	0,9	11,5	17,4	12,0	45,6	20,9
Alberghi ristoranti	8,5	3,9	20,5	3,9	8,2	1,6	0,9	1,8	4,3	3,1	23,9	8,7
Trasporti telecomunicazioni	4,3	5,0	2,9	0,2	4,0	4,2	0,0	4,5	3,2	2,0	3,8	3,8
Finanza,assicurazioni	1,5	3,5	1,6	0,2	0,9	0,7	0,4	0,3	1,0	1,7	3,5	1,4
Immobiliari,noleggio,informatica,ricerca,servizi alle imprese	12,4	21,8	12,2	2,0	14,0	8,9	8,0	4,6	11,7	42,9	12,8	11,3

Fonte: elaborazione personale dei dati Isfol – Area Politiche e Offerte per la formazione continua su dati MLPS/INPS e ISTAT, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

Il quadro complessivo del fenomeno sul territorio fa emergere la coerenza di fondo tra le vocazioni settoriali di alcuni organismi e la loro maggiore penetrazione in alcune specifiche aree del Paese (tabella 6).

Inoltre, la distribuzione dei lavoratori viene a confermare la prevalenza assoluta delle Regioni del Nord con il 66,2% delle adesioni e il 69% dei lavoratori. Le quattro Regioni dove è più denso il tessuto produttivo sono Lombardia, Emilia Romagna, Veneto e Piemonte che raccolgono il 62% dei lavoratori delle imprese aderenti. Si sono osservati, negli ultimi anni, alcuni progressi, ad esempio in Sardegna e in Sicilia; ciò dovrebbe indurre gli organismi gestori ad una migliore focalizzazione delle strategie di promozione, di comunicazione e di supporto delle imprese.

Tabella 6 – Distribuzione territoriale delle adesioni ai Fondi Paritetici, esclusi quelli per soli dirigenti (Valori percentuali – Luglio 2008)

Fondi	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud e isole	Italia
Fon.Ar.Com	28,2	3,6	10,8	57,4	**100**
Fon.Coop	25,3	30,1	22,1	22,5	**100**
Fon.Ter	17,8	31,0	20,6	30,5	**100**
Fond.E.R.	34,9	29,1	17,7	18,3	**100**
Fondazienda	46,4	21,4	16,5	15,8	**100**
Fondimpresa	35,7	27,9	16,7	19,6	**100**
For.Agri	22,2	38,7	30,2	8,9	**100**
Fondo Artigianato Formazione	31,6	41,9	16,2	10,3	**100**
Fondi Formazione PMI	39,8	14,7	13,6	31,8	**100**
Fondoprofessioni	30,1	37,0	14,1	18,7	**100**
For.Te	33,3	40,3	13,7	12,7	**100**

Fonte: elaborazione personale dati Isfol – Area Politiche e Offerte per la formazione continua su dati MLPS/INPS e ISTAT, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

2.3.2 Risorse finanziarie

I Fondi Paritetici sono finanziati attraverso il trasferimento di una parte del contributo obbligatorio contro la disoccupazione involontaria (lo 0,30% della massa salariare lorda) versato all'INPS da tutte le imprese private con dipendenti. Ogni impresa sceglie, attraverso il Modello DM10, a quale fondo aderire; l'INPS, a sua volta, trasferisce le risorse versate dalle imprese al Fondo da esse indicato.

Nel caso in cui l'impresa non formuli una preferenza del Modello DM10 le risorse restano all'INPS, che le trasferisce per un terzo al Ministero del Lavoro e per due terzi al Ministero dell'Economia, che le destina al cofinanziamento degli interventi del FSE.

Per quanto riguarda la quantificazione delle spese effettuate dai Fondi si deve tener presente che esse, secondo la normativa vigente, sono distinte nelle seguenti tre tipologie:

- **Spese di gestione** (non superiori all'8% della disponibilità per i primi tre anni di attività, al 6% per i successivi due anni e al 4% dal sesto anno in poi);
- **Spese propedeutiche alla realizzazione dei Piani Formativi** (che comprendono tutte quelle spese per attività di supporto e assistenza alle imprese aderenti, per l'informazione e la pubblicità, per le procedure di raccolta, selezione e valutazione

delle proposte progettuali, per l'analisi della domanda e dei fabbisogni formativi degli aderenti, per la predisposizione del monitoraggio fisico, finanziario e procedurale);

- **Spese dirette alla realizzazione dei Piani Formativi**. Tale voce rappresenta la parte più rilevante della spesa. I Fondi finanziano i Piani Formativi delle imprese attraverso due modalità:
  - l'Avviso pubblico, con cui stanziano una quota di risorse e raccolgono le proposte provenienti dai territori;
  - il Conto Aziendale, con cui rendendo conto di quanto versato dalla singola impresa, commisurano alle quote versate il contributo erogato.

È importante evidenziare che i Fondi Paritetici finanziano Piani formativi con il concorso delle risorse proprie delle imprese beneficiarie dei contributi. Le percentuali di incidenza delle risorse delle imprese sui costi dei Piani possono variare molto tra un Piano Formativo e l'altro, in dipendenza delle strategie seguite da ciascun Fondo, della collocazione settoriale, della dimensione di impresa.
Da stime condotte sul quadriennio 2004-2007 le imprese hanno partecipato mediamente con una quota compresa tra il 37% e il 40% del costo totale dei Piani finanziati[146].

I Fondi Paritetici, per tutto il periodo di *start-up* (ossia il tempo utile per spendere le risorse finanziarie trasferite direttamente dal Ministero del Lavoro) sono tenuti ad inviare i dati di monitoraggio, con cadenza semestrale, secondo un format sintetico previsto dalla Circolare 36/2003 emanata dal Ministero del Lavoro.
A partire dal primo semestre 2008, con l'attivazione del sistema permanente di monitoraggio (realizzato dall'Isfol e da Italia Lavoro S.p.A), i Fondi hanno iniziato a fornire i dati di dattaglio relativi alle caratteristiche dei Piani dei singoli progetti costituenti i Piani, dei lavoratori e delle imprese coinvolte nelle iniziative[147].
Nella tabella 7 si riporta una ricostruzione sintetica delle attività realizzate dal 2004 fino al 31 dicembre 2007.
Dalla partenza operativa (collocabile nel secondo semestre del 2004 con l'emanazione dei primi Avvisi pubblici) al 31 dicembre 2007, i Fondi Paritetici hanno approvato 6.125 Piani formativi, coinvolgendo più di 34mila imprese e quasi 764mila lavoratori (tabella

146 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
147 *Ivi*.

7). Il numero di imprese per Piano formativo cala ulteriormente rispetto all'anno precedente[148]; in sostanza si diluisce l'effetto dei valori molto elevati registrati nei primi due anni di attività (dovuti alla scelta di alcuni Fondi di finanziare Piani formativi sperimentali di tipo settoriale e territoriale di grandi dimensioni) e, contemporaneamente, emerge l'effetto contrario dovuto allo sviluppo progressivo del 'conto aziendale', in genere basato sul finanziamento di Piani *monoaziendali*[149].

Al 31 dicembre 2007 era stato raggiunto il 12,3% dei lavoratori delle imprese aderenti. Le percentuali di coinvolgimento sono basse ed è evidente in questo caso l'effetto diretto del ridotto valore dell'importo procapite del contributo versato dalle imprese per ciascun lavoratore, che è compreso tra i 35 e i 60 euro per i lavoratori dipendenti e tra i 200 e i 250 euro per i dirigenti. Ciò può essere spiegato per la 'sordità' delle imprese nei confronti della formazione continua che, come è stato anche detto precedentemente, viene considerata marginale rispetto ad altre tematiche proprie del mercato del lavoro.

Tabella 7 – Piani Formativi approvati, imprese e lavoratori in essi coinvolti dall'avvio delle attività al 31 dicembre 2007

Fondi	Piani Formativi finanziati (A)	Imprese coinvolte (B)	Imprese per Piano B/A	Lavoratori coinvolti (C)	Lavoratori per Piano (C/A)	Lavoratori per Impresa (C/B)
Fon.Coop	737	2.690	3,6	26.417	35,8	9,8
Fon.E.R.	21	440	21,0	2.268	108,0	5,2
Fon.Ter (*)	707	1.783	2,5	30.647	43,3	17,2
Fondimpresa.	624	10.804	17,3	172.203	276,0	15,9
Fondir	381	596	1,6	8.544	22,4	14,3
Fondirigenti	304	2.350	7,7	12.739	41,9	5,4
Fondo Artigianato Formazione	941	7.221	7,7	34.630	36,8	4,8
Fondo Dirigenti PMI (*)	25	37	1,5	87	3,5	2,4
Fondo Formazione PMI	900	3.339	3,7	23.902	26,6	7,2
Fondoprofessioni (*)	383	1.722	4,5	8.814	23,0	5,1
For.Te	1.102	3.170	2,9	443.368	402,3	139,9
Totale	**6.125**	**34.152**	**5,6**	**763.619**	**124,7**	**22,4**

(*) Dati aggiornati al 30 giugno 2007

Fonte: elaborazione personale dati Isfol-Area Politiche e Offerte per la formazione continua su dati MLPS, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

148 *Ivi*.

149 *Ivi*.

2.4 La formazione continua nei programmi del Fondo Sociale Europeo

Il vertice di Lisbona del marzo 2000, come è stato più volte detto, ha fissato l'obiettivo strategico di far divenire l'Europa nel 2010 *l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo*. L'apprendimento permanente diviene, così, un elemento centrale di tale strategia ai fini della competitività, dell'occupabilità, dell'inclusione sociale, della cittadinanza attiva e dello sviluppo personale. A sostegno di questi propositi l'Unione Europea ha previsto nel Fondo Sociale Europeo nell'ambito del Quadro Comunitario di Sostegno 2000-2006, la creazione di una misura dedicata finalizzata alla promozione e sviluppo della formazione continua (Asse D, Misura D1) e ha prodotto il documento di lavoro "*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente"* per avviare un confronto a livello europeo sui messaggi chiave riguardanti una serie di aspetti inerenti il sistema di *lifelong learning*: maggiori investimenti nelle risorse umane, l'orientamento, l'accesso paritario e geografico alla formazione da parte degli utenti anche attraverso infrastrutture basate sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che facilitano l'apprendimento a distanza e *online.* A questo proposito, l'Unione Europea promuove nella Comunicazione del maggio 2000 "*E-Learning. Pensare all'educazione di domani"* [150] il Programma *E-Europe* per il periodo 2001-2004 orientato a diffondere la cultura digitale.

Il 14 febbraio 2001, in base ad una proposta della Commissione, il Consiglio adotta la Relazione "*Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*" presentata al Consiglio di Stoccolma nel marzo 2001.

Nella relazione si definiscono tre obiettivi strategici precisandoli in obiettivi specifici:

1) Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'Unione europea;
   - Migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori;
   - Sviluppare le competenze per la società della conoscenza;
   - Garantire l'accesso alle nuove tecnologie per tutti.

2) Agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;
   - Un ambiente aperto per l'apprendimento;

150 Comunicazione della Commissione alle Comunità. Europee, *E-Learning. Pensare all'educazione di domani,* del 24 maggio 2000.

- Rendere l'apprendimento più attraente;
- Sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

3) Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.
- Rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale;
- Sviluppare lo spirito imprenditoriale.

Successivamente la Comunicazione dell'Unione Europea "*Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento*" del 2001 – a conclusione del processo di consultazione realizzato in tutti i paesi membri sul "*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente"*[151] – rende più completa la definizione di apprendimento permanente : qualsiasi attività avviata in qualsiasi momento della vita volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. Allo stesso modo stabilisce gli assi portanti per l'implementazione a livello europeo dell'istruzione e della formazione permanente: il lavoro in partenariato, la creazione di una cultura dell'apprendimento, la qualità come aspirazione all'eccellenza, la conoscenza della domanda, la definizione delle risorse adeguate a facilitare l'accesso alla formazione.

Nel marzo 2002 il Consiglio Europeo di Barcellona, confermando gli obiettivi di Lisbona, individua un ulteriore obiettivo strategico: fare dei sistemi di istruzione e formazione in Europa un riferimento per la qualità a livello mondiale nel 2010. Obiettivo per raggiungere il quale si tiene conto della diversità dei contesti nazionali, usando il metodo aperto di coordinamento basato sull'individuazione di parametri di riferimento condivisi e sullo scambio di esperienze tra Stati Membri. Nel giugno 2002 la *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente*[152] individua quest'ultimo come un obiettivo orizzontale della strategia europea per l'occupazione (Seo) tracciando le priorità d'azione: favorire l'accesso alle opportunità di apprendimento per tutti, l'opportunità di acquisire competenze di base in cultura tecnologica, competenze sociali e imprenditorialità; garantire la formazione e l'aggiornamento delle competenze, valorizzare e riconoscere l'apprendimento non

151 Comunicazione della Commissione alle Comunità. europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* ottobre 2000.
152 Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente, 27 giugno 2002.

formale e informale.

Gli obiettivi di Lisbona hanno avuto un'accelerazione verso la loro realizzazione quando, con la Decisione del Consiglio del 5 maggio 2003, sono stati individuati una serie di indicatori per l'analisi comparativa tra Stati membri al fine di raggiungere nel 2010 i seguenti obiettivi:

- almeno l'85% della popolazione ventiduenne abbia completato la secondaria superiore;
- diminuiscano le disuguaglianze di genere;
- il tasso di abbandono scolastico sia pari o inferiore al 10%;
- almeno il 12,5% della popolazione attiva (25-64 anni) partecipi alla formazione permanente.

Nel Luglio 2003 il Consiglio europeo nella decisione relativa a "*Orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione*"[153]richiama i tre obiettivi delle politiche per l'occupazione: piena occupazione, qualità e produttività sul posto di lavoro, coesione e integrazione sociale. Allo stesso modo evidenzia, come fondamentale per lo sviluppo del capitale umano, l'importanza di mettere in atto strategie coerenti ed esaustive di apprendimento lungo tutto il corso della vita e in sinergia con le politiche dell'occupazione. In questo senso rinvia alle finalità e alle componenti del sistema di *lifelong learning* presenti nella Comunicazione della Commissione "*Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*"[154].

Nel marzo 2004 la Commissione nella Comunicazione "*La nuova generazione dei Programmi di istruzione e formazione comunitari dopo il 2006*"[155] ha proposto un programma integrato per il *lifelong learning*, incorporando l'insieme dei programmi già esistenti promossi per supportare specifiche attività nel campo della formazione continua nel contesto della strategia dell'apprendimento permanente. Il tentativo è di

153 Decisione del Consiglio n° 2003/578/CE, 22 luglio 2003.
154 Comunicazione della Commissione alle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, 21 novembre 2001.
155 Comunicazione della Commissione alle Comunità europee, *La nuova generazione dei Programmi di istruzione e formazione comunitari dopo il 2006*. ,9 marzo 2004.

creare una maggiore sinergia fra i diversi campi di azione dei sistemi di istruzione e formazione supportando ulteriori sviluppi nel *lifelong learning* e di offrire modalità più coerenti ed efficienti di allocazione delle risorse finanziarie. In prospettiva si mira ad una razionalizzazione delle forme di finanziamento in virtù dell'allargamento dell'Unione ad altri paesi e di una maggiore identità economica e sociale dell'Europa.

2.4.1 Un bilancio della programmazione 2000-2006

Il 2007 rappresenta per il Fondo Sociale Europeo (Fse) l'anno di avvio della nuova programmazione 2007-2013. Tuttavia l'implementazione dei programmi 2000-2006 si è protratta fino a giugno 2008, pertanto nel corso del 2007 le Amministrazioni regionali e centrali sono state ancora impegnate a spendere le risorse residue.

I finanziamenti di Fse destinati alla formazione continua rivolta ai lavoratori del settore privato sono quelli della specifica misura dei programmi regionali e nazionali.

Il Fse ha finanziato la formazione continua anche come azione di sistema per il rafforzamento della Pubblica Amministrazione e degli operatori dell'istruzione, della formazione e del governo delle politiche[156].

2.4.2 La spesa per la formazione continua

Le risorse spese nel nostro Paese per la formazione continua ammontano complessivamente a 365 milioni di euro[157], di cui 220 milioni riferiti alle Regioni del Centro-Nord e 145 milioni alle Regioni del Mezzogiorno. La componente di formazione continua rivolta agli occupati delle imprese private è pari a circa 263 milioni, rispetto ad una spesa di 102 milioni per gli occupati della pubblica amministrazione e degli altri organismi che contribuiscono al governo del sistema della formazione continua[158].

I dati disponibili consentono di stimare, inoltre, l'ammontare complessivo delle risorse che sono state spese per la formazione continua con riferimento alla programmazione 2000-2006. Si tratta di circa 1.774 milioni di euro, di cui il 72,4% destinato ai lavoratori del settore privato e la restante quota agli operatori pubblici della formazione continua o agli amministratori[159].

---

156 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

157 Nello specifico si considera l'annualità 2007 (cfr. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.)

158 Cfr. Isfol-Sruttura nazionale di valutazione Fse, *Linee guida per il monitoraggio e la valutazione 2000-2006*, Roma, 2002.

159 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

Nelle Regioni del Centro-nord la formazione degli occupati del settore privato risulta decisamente più diffusa rispetto alle Regioni del Mezzogiorno: infatti, le prime hanno dedicato circa il 71,2% delle risorse ai lavoratori delle imprese, mentre per le seconde tale percentuale scende al 63,7%[160]. Ciò risulta coerente con la strategia di costruzione di capacità amministrativa e di governo del Quadro comunitario di sostegno dell'obiettivo 1 e si può dunque apprezzare lo sforzo svolto per l'utilizzo della formazione continua nelle azioni di sistema.

2.4.3 I beneficiari della formazione

Per ciò che riguarda i beneficiari della formazione continua, nel 2007 i progetti cofinanziati hanno coinvolto circa 162mila lavoratori, di cui 132mila nelle Regioni del Centro-nord e poco più di 30 mila nel Mezzogiorno (tabella 8); il 66% risulta occupato nel settore privato[161].

Complessivamente tra il 2000 e il 2007 in Italia sono stati coinvolti in formazione oltre 1,6 milioni di occupati: 1,3 milioni nel Centro-nord e 312.000 nel Mezzogiorno: nell'81% dei casi si è trattato di lavoratori del settore privato[162]. Le differenze territoriali acquistano un rilievo importante: nel Centro-nord la formazione continua per le imprese ha pesato per l'88%, mentre nelle Regioni del Mezzogiorno il 49%[163].

Tabella 8 – Beneficiari formazione continua per tipologia di progetto, anno 2007 (Centro-nord, Mezzogiorno, Italia)

Tipologia di progetto	Centro-nord	Mezzogiorno	Italia
Formazione continua per lavoratori di impresa	92.120	15.668	107.788
Formazione continua in azioni di sistema	40.157	14.602	54.759
Totale	**132.277**	**30.270**	**162.547**

Fonte: elaborazione personale dei dati Isfol, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

2.4.4 Le caratteristiche dei destinatari della formazione

I dati disponibili sui destinatari coinvolti nella formazione continua nell'intero periodo di programmazione, consentono di delineare in maniera più precisa il target effettivamente intercettato dal Fse (tabella 9). Si tratta in primo luogo di lavoratori con titoli di studio medio-alti, quasi il 50% possiede un diploma di scuola superiore e il

160 *Ivi*.
161 *Ivi*.
162 *Ivi*.
163 *Ivi*.

24,6% ha conseguito una laurea o un titolo post-laurea[164].

Tabella 9 – Beneficiari per titolo di studio, 2000-2007 (Centro-nord, Mezzogiorno, Italia)

	Centro-nord	**Mezzogiorno**	**Italia**
Nessun titolo – Lic. elementare	1,6	2,3	1,8
Licenzia media	16,6	10,1	15,1
Diploma 3-4 anni	8,2	2,6	6,9
Diploma 5 anni	51,6	43,2	49,7
Post-diploma	2,2	1,0	1,9
Laurea e post-laurea	19,8	40,9	24,6
Totale	**100**	**100**	**100**

Fonte: elaborazione personale dei dati in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

Il dettaglio di genere mostra come vi sia una prevalenza, anche se non netta, di uomini coinvolti in formazione rispetto alle donne (52,7% rispetto al 47,3%).

Altro dato interessante riguarda la distinzione territoriale: un'alta percentuale di laureati o di coloro che sono in possesso di titolo post-laurea si riscontra nel Mezzogiorno (40,9%), così come le donne occupate del Sud più frequentemente accedono alle possibilità di formazione rispetto alle lavoratrici del Centro-nord (54% rispetto al 45%)[165]. Quest'ultimo dato può essere messo in relazione al fatto che la formazione continua ha riguardato in larga misura gli operatori della formazione professionale e gli amministratori pubblici tra i quali la 'quota' femminile è decisamente più elevata[166].

Ciò spiega anche un altro fenomeno, quello riguardante l'età: gli over45 sono leggermente più numerosi al Sud. In termini di classi di età, la concentrazione maggiore di lavoratori formati si osserva nella classe 35-44 anni.

Per quanto riguarda il gruppo degli over45, che rappresenta uno dei target prioritari in ambito europeo, la partecipazione alla formazione continua riguarda solo il 30,4% a fronte del 65,3% degli occupati con un'età compresa tra i 25 e i 44 anni[167].

164 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
165 *Ivi*.
166 *Ivi*.
167 *Ivi*.

3. Ultimi sviluppi per la formazione continua

La formazione, come più volte ribadito, è una leva decisiva per l'inclusione e la crescita sociale, ciò a patto che venga organizzata in funzione dei fabbisogni professionali dei settori e delle imprese e della occupabilità e della inclusione sociale delle persone con particolare attenzione alle fasce deboli del mercato del lavoro.

In questa prospettiva vertono sia il "Rapporto sul futuro della formazione in Italia"[168] sia le "Linee guida per la formazione nel 2010"[169], quest'ultime nate dall'accordo tra Governo, Regioni,Province autonome e parti sociali.

L'accordo prevede la sperimentazione nel corso del 2010 di linee guida per valorizzare la preparazione professionale degli inoccupati, dei disoccupati, dei lavoratori in mobilità o temporaneamente sospesi (cassintegrati, percettori di indennità di disoccupazione ex art. 19 legge n. 2/2009, ecc.).

Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sulla necessità di valorizzare ulteriormente il ruolo delle organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei lavoratori come dei loro organismi bilaterali**,** là dove esistenti, al fine di favorire investimenti formativi:

- mirati ai soggetti più esposti alla esclusione dal mercato del lavoro;
- organizzati, secondo criteri non autoreferenziali, in ambienti produttivi o prossimi a essi;
- rispondenti alla domanda di qualificazione e riqualificazione dei lavoratori coinvolti nelle transizioni occupazionali che caratterizzeranno il mercato del lavoro nel corso del 2010;
- volti a ottimizzare un incontro dinamico e flessibile tra la domanda e l'offerta di lavoro e a rendere più efficiente il raccordo e, là dove opportuna, l'integrazione tra il sistema educativo di istruzione e formazione e il mercato del lavoro, in modo da rispondere alla domanda di competenze da parte dei settori e dei territori in cui le imprese operano.

Per perseguire tali obiettivi, le parti hanno concordato l'istituzione di una cabina di regia nazionale presso il Ministero del lavoro per la raccolta dei fabbisogni di

168 Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma, 10 novembre 2009.

169 Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e Parti sociali, *Linee guida per la formazione nel 2010*, Draft Roma 17 febbraio 2010 (cfr. Appendice C).

competenze e figure professionali rilevati nei territori e nei diversi settori produttivi.
Questa unità operativa dovrà fornire periodicamente rilevazioni miste, prevalentemente qualitative, sui fabbisogni di breve termine, a livello territoriale e settoriale. Per far ciò**,** le parti firmatarie si impegnano a far pervenire tempestivamente alla *cabina di regia nazionale* le elaborazioni, a partire da quelle a dimensione territoriale condotte dai vari soggetti pubblici e privati operanti su tale tema.
Compito dell'unità operativa sarà quello di mettere in rete e a fattore comune le informazioni e i dati già esistenti circa le figure professionali richieste dal mercato del lavoro e di darne tempestiva comunicazione ai soggetti firmatari degli accordi sugli ammortizzatori sociali in sede regionale/territoriale (Regioni, Province autonome, parti sociali), nonché ai servizi competenti al lavoro, ai fondi interprofessionali e a tutti gli altri soggetti interessati, compresi i lavoratori, al fine di una loro opportuna diffusione e utilizzo nei territori e nei settori.
Su questi dati, poi, saranno orientate precisamente le risorse per la riqualificazione dei lavoratori fuori dal mercato.

Nelle linee guida sono elencati anche altri obiettivi di intervento:
- estendere la sperimentazione del *libretto formativo* introdotto dall'articolo 2 del decreto legislativo n. 276/2003 dove verranno registrate le competenze acquisite di ciascun lavoratore;
- affermare il valore dell'istruzione e formazione tecnico-professionale promuovendo l'integrazione con il lavoro attraverso reti e intese tra istituti tecnici e professionali, enti di formazione e associazioni di settore, per condividere i fabbisogni di competenze e orientare coerentemente l'offerta formativa anche nel medio e lungo periodo;
- rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie (professionalizzante, per l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, di alta formazione universitaria,) con l'obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti;
- ampliare e diversificare le azioni formative in favore degli inoccupati attraverso la promozione di tirocini di inserimento, corsi di istruzione e formazione tecnico superiore (IFTS), contratti di apprendistato e, in generale, promuovendo l'apprendimento nella impresa.

Per quanto riguarda la formazione degli adulti, si prevedono:

- la stipula di accordi di formazione-lavoro per il rientro anticipato dei cassaintegrati;
- l'individuazione, nell'ambito della bilateralità e dei servizi per l'impiego, pubblici e privati, autorizzati e accreditati, di punti di informazione e orientamento per i lavoratori di tutte le età**,** perché siano presi in carico, guidati e responsabilizzati in vista del loro reinserimento nel mercato del lavoro;
- il varo di programmi di formazione nei luoghi produttivi di beni o servizi anche se inattivi o nei centri di formazione professionale che garantiscano la riproduzione di effettivi contesti produttivi, nonché congrui periodi di tirocinio presso l'impresa;
- la possibilità di impiego dei lavoratori inattivi quali tutori nell'ambito di attività formative tecnico-professionali, previa formazione specifica per questa funzione anche in vista delle possibili esperienze di alternanza scuola lavoro e di apprendistato formativo e professionalizzante;
- il rilancio del contratto di re-inserimento per gli *over* 50 e di inserimento per i giovani e per le donne.

Viene previsto, infine, un sistema di accreditamento su base regionale e secondo standard omogenei condivisi a livello nazionale di "valutatori/certificatori" valorizzando il ruolo delle parti sociali e dei loro organismi bilaterali.
Tali valutatori/certificatori dovranno essere in grado di riconoscere, valutare e certificare, le competenze dei lavoratori**,** in modo da rafforzare la trasparenza e la migliore informazione nel mercato del lavoro, da accrescere la capacità di offerta sul mercato del lavoro, da migliorare l'incontro tra domanda e offerta e da stimolare la ricerca delle più utili attività formative.

La filosofia di fondo che ispira il documento possiamo così riassumerla:

- integrare formazione e lavoro, avvicinando il più possibile la formazione ai luoghi di lavoro;
- responsabilizzare le aziende nella messa a punto e nella realizzazione di piani formativi per lo sviluppo dell'occupazione e dell'occupabilità;
- valorizzare l'esperienza nell'impostazione e nello svolgimento delle attività formative;
- sposare l'ottica del *lifelong learning* rendendola concreta attraverso un'organizzazione longitudinale dell'offerta (dalla formazione per l'inserimento lavorativo dei giovani e delle donne al reinserimento lavorativo

degli *over* 50).

- Dare concretezza alla formazione per competenze attraverso l'introduzione di forme di valutazione e certificazione delle competenze con cui dare a queste ultime la giusta riconoscibilità sociale e, nel medesimo tempo, creare le condizioni per sviluppare attività di formazione individualizzate nell'ottica, appunto, del *lifelong learning*.

Capitolo 3
Linee di sviluppo e caratteri della partecipazione degli adulti e delle imprese alle attività formative in Italia

1. La partecipazione degli adulti alla formazione permanente: il contesto europeo e nazionale

L'istruzione e la formazione permanente (*lifelong learning*) rappresentano un valore sul quale investire per l'importanza riconosciuta al capitale delle competenze professionali e sociali degli adulti che va qualificato e sviluppato *lifelong*: sia in quanto risorsa strategica per la competitività, sia per la valorizzazione delle potenzialità di ogni singola persona lungo tutto il corso della vita.

L'apprendimento permanente abilita l'adozione di politiche per contrastare qualsiasi forma di esclusione, in particolare nei riguardi delle fasce di popolazione a rischio, che in tempi recenti hanno compreso varie tipologie di adulti: lavoratori in mobilità, lavoratori atipici, lavoratori a bassa qualifica, giovani adulti in uscita dal mercato del lavoro, immigrati.

È in tale contesto che il *lifelong learning* impegna ciascun sistema organizzativo – istruzione, formazione professionale, formazione aziendale, università e terzo settore – a riorientare progetti e metodi per realizzare i percorsi dell'apprendimento destinati agli adulti.

L'Europa evidenzia da tempo la centralità del soggetto in apprendimento e l'importanza di una pari opportunità di accesso alla formazione: funzionali entrambe a conseguire gli obiettivi dell'occupabilità e della cittadinanza attiva.

A tale proposito la Commissione ha fissato come obiettivo entro il 2010 per i sistemi educativi che almeno il 12,5% della popolazione 25-64enne debba partecipare ad iniziative di formazione: nel nostro Paese nel 2007 la partecipazione si attesta al 6,2% rispetto alla media europea del 9,7% UE27[170].

In parallelo la strategia Europea per l'Occupazione, nel riconoscere l'importanza dell'apprendimento permanente ai fini dell'occupabilità, persegue l'obiettivo al 2010 di

170 Isfol, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, Isfol, Roma, 2008.

portare il livello medio di occupazione della popolazione europea al 70%.
Con l'obiettivo di valorizzare il patrimonio di conoscenze e competenze acquisite non esclusivamente nell'ambito istituzionale-formale, l'Unione ha approntato una serie di strumenti e di dispositivi – dal portafoglio *Europass*, al modello *European Qualification Framework* (EQF), alla metodologia *European Credit for Vocational and Educational Training* (ECVET)[171] – tramite i quali è possibile vedere validate e riconosciute le proprie esperienze professionali e formative, ed ottenere così sia l'accesso ai percorsi di istruzione e formazione superiori che alla mobilità professionale e sociale.
L'apprendimento, in particolar modo se riferito all'adulto[172], si realizza in una pluralità di situazioni o di contesti – in famiglia, sul posto di lavoro, nella vita sociale – e quindi anche al di fuori delle sedi formali finalizzate all'istruzione, come la scuola e l'università, per allargarsi all'associazionismo, al volontariato, alle infrastrutture culturali e ai mass media[173].

Il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato, nel maggio del 2002, un livello medio europeo di riferimento – *benchmark* – di performance per il *lifelong learning*, nel quadro dell'*Education and Training 2010*, il processo relativo al contributo dei sistemi di *Education and Training* al Processo di Lisbona. Secondo tale *benchmark*, la media europea del livello di partecipazione al *lifelong learning* dovrebbe essere almeno pari al 12,5% della popolazione adulta (25-64 anni)[174].
L'Italia ha un livello di partecipazione della popolazione adulta al *lifelong learning* molto bassa (6,1%) ed è ancora molto lontana dal *benchmark* europeo (12,5%), infatti, occupa le ultime posizioni in Europa nelle graduatorie relative ai livelli di partecipazione alle attività formali o non-formali di formazione ed istruzione (tabella 1). In particolare, mentre l'indagine LFS (Rilevazione europea sulle forze di lavoro) ha rilevato in Italia un tasso di partecipazione pari al 6,1%, che la colloca in 11° posizione, l'indagine AES (*Adult Education Survey*[175]) ha rilevato un tasso pari al 22,2% che assegna all'Italia la quart'ultima posizione (14° posto) nella graduatoria europea (tabella

171 Per un approfondimento cfr. Isfol, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, cit.
172 Cfr. F. Sabatano (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo*, Luguori, Napoli, 2008.
173 *Ivi*.
174 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", *FOP-Formazione Orientamento Professionale*, cit.
175 L'Adult education survey è un'indagine riguardante la formazione continua degli adulti, che permette di avere un dato armonizzato a livello europeo, che 'dialoga' con le fonti di tipo nazionale, come ad esempio ad esempio le indagine Isfol INDACO-Lavoratori.

1). Ai primi posti della graduatoria AES troviamo i paesi scandinavi – Svezia, Finlandia e Norvegia – seguiti dal Regno Unito e dalla Germania. Nelle ultime posizioni, dopo l'Italia, la Polonia, la Grecia e l'Ungheria[176].

La distribuzione dei tassi di partecipazione per genere mostra come una situazione 'equilibrata', in quasi tutti i paesi europei: Germania, Austria, Bulgaria, Slovacchia e Cipro hanno livelli di partecipazione maschile superiori, mentre la Lettonia, Lituania, e Finlandia hanno tassi di partecipazione maggiori per le donne. La partecipazione maschile è maggiore nelle attività non-formali che in quelle formali.

I giovani (25-34 anni) partecipano di più sia alle attività formali che a quelle non-formali, come è lecito aspettarsi, mentre le persone meno giovani (55 anni e oltre) sembrano aderire maggiormente a percorsi non formali di formazione[177]. In Germania, Lituania, Austria, Slovacchia, Finlandia e Svezia, i 35-54enni hanno, invece, partecipato maggiormente alle attività di tipo non formale rispetto al gruppo di età più giovane (25-34 anni). In Italia, la partecipazione degli anziani è pari alla metà rispetto a quella dei giovani.

176 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

177 *Ivi*.

Tabella 1 – Tassi di partecipazione ad attività formali o non-formali di formazione ed istruzione degli individui adulti, con età compresa fra 25 e 64 anni (indagini AES and LFS-2006, %)

Country	*Ranking AES*	*Ranking LFS*	*AES*	*LFS 2006*
SE	1	1	73,4	32,0
FI	2	3	55,0	23,1
NO	3	4	54,6	18,7
UK	4	2	49,3	26,6
DE	5	7	45,4	7,5
SK	6	14	44,0	4,1
EE	7	10	42,1	6,5
AT	8	5	41,6	13,1
CY	9	8	40,6	7,1
BG	10	17	36,4	1,3
LT	11	12	33,9	4,9
LV	12	9	32,7	6,9
ES	13	6	30,9	10,4
IT	**14**	**11**	**22,2**	**6,1**
PL	15	13	21,8	4,7
GR	16	16	14,5	1,9
HU	17	15	9,0	3,8

Fonte: Elaborazione personale dei dati Eurostat, 2008 in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

Le differenze nel *background* educativo sono rilevanti sia nei sistemi di istruzione formale che in quelli non-formali. I partecipanti a corsi di formazione con bassi livelli di istruzione partecipano maggiormente in paesi come Finlandia, Regno Unito, Svezia e Norvegia, mentre i tassi di partecipazione fra gli individui appartenenti a tale gruppo sono inferiori in Polonia, Ungheria, Grecia e Lettonia. Coloro che hanno raggiunto il più alto livello di istruzione partecipano sia a percorsi formativi di tipo formale che non-formale, in tutti i paesi[178].

Per quanto riguarda l'Italia, si registra che nel 2006 il 41,7% delle persone di 18 anni e più (per un totale di 20 milioni di individui) ha effettuato almeno un'attività di formazione. Le attività di formazione sono di diverso tipo:

– corsi di studio, in cui rientrano tutti i corsi, dalla scuola elementare al dottorato di

178 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

ricerca, che permettono il conseguimento di un titolo di studio riconosciuto dal sistema nazionale delle qualificazioni. Tali corsi sono praticati dal 7,2% delle persone di 18 anni e più, con oltre il 40% dei giovani fino a 24 anni.

- Corsi di formazione (praticati dal 16,3%): si tratta di attività strutturate e organizzate che possono dare diritto ad un attestato ma non permettono di modificare il titolo di studio di chi le pratica.
- Attività di autoformazione (35,8%), che sono attività non strutturate e praticate autonomamente con l'intenzione di aumentare e migliorare le proprie conoscenze.

La partecipazione ad attività formative è maggiore tra gli uomini (44,1%) rispetto alle donne (39,5%) ma, come ci si poteva immaginare, è molto influenzata dall'età: la percentuale di persone che partecipa ad attività formative è superiore al 50% della popolazione fino ai 44 anni. Al crescere dell'età il livello di partecipazione diminuisce rapidamente: è il 37,6% tra le persone dai 55 ai 59 anni, il 28,1% tra le persone di 60-64 anni e solo il 14,3% tra gli ultrasessantacinquenni[179].

Nel 2006 il 54,6% (circa 12 milioni) (tabella 2) dei lavoratori è stato impegnato in almeno un'attività di formazione, in particolare il 4,1% (921 mila) ha frequentato corsi di studio, il 26,1% (5.869 mila) ha frequentato corsi di formazione: un dato molto rilevante è quello dei lavoratori che hanno dichiarato di essersi formati in modalità informale (46,7%, ossia 10.722 mila)[180].

Notevoli sono le differenze territoriali riferite all'intera popolazione osservata, di età compresa tra 18-65 anni:

- partecipano ad attività formative il 48,5% delle persone residenti nel Nord-est e circa il 43% di quelle del Nord-ovest e dell'Italia centrale. Risulta inferiore, invece, la quota di persone residenti nell'Italia meridionale e nelle Isole (circa 35%);
- le Regioni in cui il tasso di partecipazione alle attività formative è più alto sono il Trentino-Alto Adige (53,1%), il Friuli-Venezia Giulia (52,2%), il Veneto (50,1%) e la Valle D'Aosta (47,7%). Le Regioni in cui la partecipazione è minore sono la Calabria (33,1%), la Sicilia (34%) e la Campania (34,3%).

179 *Ivi*.
180 *Ivi*.

Tabella 2 – Occupati di 18 anni e più per frequenza di corsi di studio e/o formazione e/o autoformazione classe di età e sesso. Anno 2006

	Frequenta	Corsi di	studio e/o	formazione	e/oauoformazione		Hanno	effettuato
CLASSI DI ETA'	**NO**	**SI**	**Corsi di studio**	**Corsi di formazione**	**Attività di autoformazione**	**Solo corsi di studio e/o di formazione**	**Solo auto-formazione**	**Sia corsi di studio e/o di formazione, sia auto-formazione**
				MASCHI				
18-19	44,2	55,8	15,1	21,3	42,5	23,8	44,9	31,8
20-24	48,1	51,9	8,6	19,1	45,0	13,2	53,3	33,4
25-34	44,0	56,0	5,2	23,2	50,2	10,4	54,0	35,6
35-44	46,6	53,4	2,5	24,3	47,0	11,8	52,8	35,4
45-54	48,4	51,6	1,5	24,3	45,1	12,6	52,1	35,3
55-59	50,6	49,4	1,6	21,7	43,8	11,2	55,5	33,3
60-64	61,0	39,0	0,9	15,9	34,3	12,0	59,1	28,8
65 e oltre	69,6	30,4	0,3	10,9	28,9	4,9	64,0	31,1
Totale	**47,7**	**52,3**	**3,1**	**23,1**	**46,2**	**11,7**	**53,4**	**34,9**
				FEMMINE				
18-19	34,1	65,9	33,3	25,6	57,6	12,7	28.8	58.6
20-24	37,5	62,5	14,7	31,2	52,0	16.9	41,5	41.7
25-34	37,6	62,4	9,4	32,1	54,3	13.0	43.2	43.8
35-44	41,1	58,9	4,2	31,9	50,0	15.1	43.5	41.4
45-54	44,3	55,7	2,8	30,4	47,5	14.6	44.8	40.6
55-59	49,2	50,8	1,5	25,0	44,7	11.9	49.6	38.5
60-64	56,3	43,7	-	21,3	35,9	17.7	51.3	31.0
65 e oltre	80,3	19,7	-	4,4	17,7	10.2	77.8	12.1
Totale	**41,9**	**58,1**	**5,6**	**30,7**	**49,8**	**14.3**	**44.1**	**41.6**
				MASCHI	**E FEMMINE**			
18-19	41.0	59.0	20.8	22.7	47.2	19.9	39.3	40.8
20-24	43.8	56.2	11.1	24.0	47.9	14.9	48.0	37.1
25-34	41.3	58.7	6.9	26.9	51.9	11.5	49.2	39.3
35-44	44.4	55.6	3.2	27.4	48.2	13.2	48.8	38.0
45-54	46.8	53.2	2.0	26.7	46.0	13.4	49.1	37.5
55-59	50.1	49.9	1.6	22.9	44.2	11.4	53.4	35.2
60-64	59.9	40.1	0.6	17.2	34.7	13.6	57.0	29.4
65 e oltre	72.3	27.7	0.2	9.3	26.1	5.8	66.4	27.8
Totale	**45.4**	**54.6**	**4.1**	**26.1**	**47.6**	**12.8**	**49.5**	**37.7**

Fonte: Elaborazione personale dei dati Istat – AES (*Adult Education Survey*) Italia 2007, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

La partecipazione ad attività formative fra gli occupati è più elevata (tabella 3)[181]:

- partecipano ad attività formative il 62,6% degli occupati residenti nel Nord-est e circa il 56% di quelli del Nord-ovest e dell'Italia centrale. La percentuale di occupati che partecipano ad attività formative nell'Italia meridionale (44,8%) e nelle Isole (circa 47%) è leggermente più bassa;
- le Regioni in cui il tasso di partecipazione alle attività formative è più alto sono il Friuli- Venezia Giulia (68,2%), il Trentino-Alto Adige (67,5%), il Veneto (63%) e la Valle D'Aosta (61,7%). Le Regioni in cui è la partecipazione è minore sono la Calabria (42%), la Campania (43,9%) e la Sicilia (45,5%).

Differenze rilevanti si riscontrano a livello sociale. Gli studenti sono, come ci si doveva immaginare, quelli con i tassi di partecipazione più alti (91,8%); seguono gli occupati con il 54,6% dei casi e le persone in cerca di prima occupazione (49%). Sono molto bassi i tassi di partecipazione tra le casalinghe (23,5%) e tra i ritirati dal lavoro (19,2%)[182].

La sovrapposizione tra attività strutturate come i corsi di studio e/o formazione e attività non strutturate come l'autoformazione ha un ruolo molto importante:

- il 51% di chi ha svolto almeno un'attività di formazione ha svolto, infatti, solo attività di autoformazione;
- il 34,7% ha svolto sia corsi di studio e/o di formazione sia autoformazione;
- il 14,3% ha praticato solo corsi di studio e/o di formazione[183].

Il ricorso all'autoformazione come 'canale' esclusivo di formazione è minimo tra i giovani, per poi aumentare con l'età[184]: ricorrono all'autoformazione il 72,2% delle persone di 60-64 anni e l'87,1% degli ultra sessantacinquenni che svolgono formazione.
La percentuale più elevata di persone che frequentano solo corsi di studio e/o formazione o che abbinano la frequenza di questi con l'autoformazione si riscontra tra le persone fino ai 24 anni[185].

181 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
182 *Ivi*.
183 *Ivi*.
184 Per un approfondimento cfr. Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004
185 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

Tabella 3 – Occupati di 18 anni e più per frequenza di corsi e/o formazione e/o autoformazione, Regione, ripartizione geografica e di tipi comune – Anno 2006 (per 100 occupati di 18 anni e più della stessa zona)

		Frequenza	corsi e/o	formazione e/o	autoformazione
REGIONI	**No**	**Si**	**Cosi di studio**	**Corsi di formazione**	**Corsi di autoformazione**
Piemonte	42.8	57.2	5.3	29.6	48.8
Valle D'Aosta	38.3	61.7	7.6	39.9	50.1
Lombardia	44.0	56.0	3.9	27.9	48.3
Trentino Alto-Adige	32.5	67.5	4.6	40.6	57.9
-Bolzano - Bozen	*30.9*	*69.1*	*4.1*	*41.4*	*59.1*
- Trento	*34.2*	*65.8*	*5.1*	*39.9*	*56.6*
Veneto	37.0	63.0	4.2	32.9	54.9
Friuli-Venezia Giulia	31.8	68.2	4.5	36.6	57.0
Liguria	46.1	53.9	3.7	25.2	48.9
Emilia-Romagna	40.4	59.6	4.3	30.1	51.3
Toscana	42.7	57.3	4.5	26.5	49.0
Umbria	44.1	55.9	3.7	25.3	49.8
Marche	43.5	56.5	3.7	24.8	50.0
Lazio	43.9	56.1	4.9	26.5	50.2
Abruzzo	52.6	47.4	3.8	22.6	42.1
Molise	50.1	49.9	2.9	18.2	46.1
Campania	56.1	43.9	2.5	16.2	39.5
Puglia	54.2	45.8	3.3	19.2	40.5
Basilicata	54.3	45.7	3.9	12.9	41.4
Calabria	58.0	42.0	2.6	18.5	36.3
Sicilia	54.5	45.5	4.9	18.0	40.6
Sardegna	49.9	51.1	3.5	24.7	44.6
Italia	**45.4**	**54.6**	**4.1**	**26.1**	**47.6**
		Ripartizioni	**geografiche**		
Italia nord-occidentale	43.8	56.2	4.3	28.2	48.4
Italia nord-orientale	37.4	62.6	4.3	32.9	54.0
Italia centrale	43.5	56.5	4.5	26.2	49.7
Italia meridionale	55.2	44.8	3.0	18.0	39.9
Italia insulare	53.0	47.0	4.5	19.8	41.7
Italia	**45.4**	**54.6**	**4.1**	**26.1**	**47.6**

Fonte: elaborazione personale dei dati Istat – AES (Adult Education Survey), in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

2. La formazione continua nelle imprese

Il tema del capitale umano è ormai entrato in modo stabile nel dibattito politico europeo e internazionale ponendo la formazione come uno dei principali fattori di sviluppo economico e sociale. In tale quadro, la formazione continua è diventata una priorità politica dell'Unione europea, in quanto rappresenta una delle dimensioni fondamentali della formazione *lifelong*[186].

In Italia, come è stato precedentemente detto, i livelli di partecipazione al *lifelong learning* da parte degli adulti occupati sono ancora largamente insufficienti. Le statistiche internazionali[187] mostrano una situazione molto grave, caratterizzata da un diffuso disinteresse del sistema produttivo italiano nel promuovere lo sviluppo delle competenze dei propri dipendenti.

Le indagini condotte attraverso rilevazioni alle imprese confermano questo dato. Il confronto con l'Europa che emerge dai risultati dell'indagine CVTS3 (*Continuing Vocational Training Survey*)[188], sembra mostrare come il principale elemento di criticità delle imprese italiane sia costituito dalla loro bassa propensione ad offrire formazione al proprio personale[189]. Mentre la media europea delle imprese che hanno svolto attività di formazione continua (corsuale e/o non corsuale) nel 2005 è pari al 60%, la media italiana raggiunge appena il 32%: questo dato colloca l'Italia al terzultimo posto in Europa[190].

Nell'Unione Europea l'impegno delle imprese in formazione continua è molto variabile e presenta livelli assai elevati in paesi come la Gran Bretagna e i paesi nordici, comunque in tutti i paesi – esclusi Bulgaria e Grecia – si riscontrano livelli superiori a quelli italiani.

Le attività delle imprese europee, in materia di formazione professionale, sono rimaste costanti tra il 1999 e il 2005[191].

Il dato riguardante l'Italia segnala un progresso significativo rispetto ai dati riferiti al 1999, quando la percentuale di imprese italiane che svolgeva attività di formazione continua era pari al 23,9%, con un incremento di circa un terzo tra il 1999 e il 2005, dove la percentuale di imprese formatrici raggiunge il 32%[192].

186 *Ivi*.
187 Cfr. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
188 *Ivi*.
189 *Ivi*.
190 *Ivi*.
191 Dati rilevati dalla seconda indagine CVTS (*Continuing Vocational Training Survey*), in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
192 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione

Il confronto con gli altri paesi europei mostra come la crescita registrata in Italia sia ancora largamente insufficiente[193], ma nonostante ciò, le informazioni relative ad altri importanti indicatori sembrano mostrare una situazione meno sfavorevole, che avvicina maggiormente le imprese italiane ai valori medi europei:

- *partecipazione*: il 29% dei dipendenti (circa 2,5 milioni di individui) hanno partecipato a un corso in Italia, contro la media del 33% nell'Ue27;
- *intensità*: la durata dei corsi non si discosta molto dai valori europei essendo pari, in media, a 25 ore in Italia, contro le 27 registrate in Ue27;
- *costo dei corsi:* questo indicatore è leggermente superiore rispetto ai valori medi europei: per partecipante è pari a 1492 PPS[194] (contro 1413 in Ue27); per ora di formazione a 58 PPS (contro 52 PPS).

Meno profonda la distanza che ci separa dal resto dell'Europa quando si osservano altri indicatori (tabella 4).

1. Il primo *cluster,* costituito dai paesi che nel 2005 sono stati molto attivi in materia di formazione, raggruppa le imprese dell'Austria, della Danimarca, dei Paesi Bassi, della Svezia, del Lussemburgo e del Regno Unito, che hanno un comportamento molto simile[195].

Questo gruppo è caratterizzato da un elevato tasso di partecipazione degli addetti ai corsi di formazione: tale valore è pari in Svezia a 15 ore di formazione per addetto, in Lussemburgo a 16 ore, grazie anche all'elevato numero di imprese formatrici. La Svezia presenta un tasso di imprese formatrici pari al 78%, con un più alto utilizzo dei corsi di formazione (72%) rispetto alle altre forme (60%).

2. Le imprese del secondo *cluster* (Francia, Belgio, Germania, Norvegia, Finlandia, Slovenia, Repubblica Ceca) hanno comportamenti poco differenti da quelli osservati in Austria, Svezia e Regno Unito. Essi sono caratterizzati, rispetto al primo *cluster*, da un tasso di accesso dei dipendenti più basso[196]. La Francia presenta un tasso di imprese formatrici pari al 74%, con un più alto utilizzo dei "corsi di formazione" (71%) rispetto alle "altre forme di formazione" (44%). La Francia è anche il paese in cui la spesa delle imprese in formazione continua è tra le più elevate. Ai margini del secondo *cluster*

---

continua", cit.

193 *Ivi*.

194 Il valore in PPS (*Purchasing Power Standard*) è calcolato da Eurostat a parità di potere d'acquisto.

195 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

196 *Ivi*.

troviamo l'Estonia, con elevati investimenti in formazione ma con valori rispetto alla diffusione che non raggiungono quelli del gruppo[197].

3. In Italia, Spagna, Portogallo e Cipro, paesi del terzo *cluster* (tutti dell'area mediterranea) il tasso di accesso per i dipendenti ai corsi è pari, in media, al 34%. Valori particolarmente bassi si evidenziano in Italia (32%) e soprattutto in Grecia (21%). Malta presenta valori molto vicini a quelli della Spagna e Cipro ma molto bassi in termini di costi/investimenti. In media, meno di due imprese su cinque hanno coinvolto i propri dipendenti in corsi di formazione, con una durata degli interventi formativi che va dalle 26 ore per 'addetto partecipante' della Spagna, Italia e del Portogallo, fino a 30 ore di Cipro.

4. I paesi neocomunitari, come la Bulgaria, l'Ungheria, la Romania e la Polonia, comprese due repubbliche baltiche – Lituania e Lettonia – hanno il minor numero medio di ore di formazione per addetto, imputabile soprattutto alla bassa percentuale di imprese formatrici. In questo gruppo si distingue l'Ungheria per i costi più elevati, sia in percentuale sul costo del lavoro sia per ora di formazione, in maniera più accentuata nel segmento della media impresa (50-249 addetti)[198].

Da questo confronto sono confermati i limiti che assume il fenomeno della formazione continua in Italia: le imprese italiane sono ancora molto lontane dal valore benchmark rispetto alla percentuale di imprese formatrici (32% contro il 90% del Regno Unito), alla partecipazione degli addetti ai corsi (29% contro il 59% della Repubblica Ceca) e alla durata media dei corsi per addetto (7 ore contro 16 in Lussemburgo).

197 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

198 *Ivi*.

Tabella 4 – Principali indicatori della diffusione della formazione continua nelle imprese e degli investimenti realizzati dalle imprese in Europa nel 2005.

Paese	% di imprese con ogni tipo di formazione	% di imprese con corsi	% di imprese con con altro tipo di formazione	% di addetti partecipanti ai corsi (tutte le imprese)	% di addetti partecipanti ai corsi (imprese formatrici)	Ore di corso per partecipante	Ore di corso per addetto	Costo totale per ora di formazione	Costi diretti per ora di formazione	Costo del lavoro dei partecipanti per ora di formazione	Costi totali della formazione come % del costo del lavoro (tutte le imprese)
Austria	81	67	71	33	38	27	9	61	36	27	1,4
Belgium	63	48	55	40	51	31	12	56	19	35	1,6
Bulgaria	29	21	24	15	33	30	4	15	10	6	1,1
Cyprus	51	47	27	30	43	22	7	48	21	17	1,3
Czech Repubblic	72	63	59	59	67	23	14	24	11	13	1,9
Denmark	85	81	61	35	37	30	10	92	42	33	2,7
Estonia	67	56	50	24	32	27	7	30	20	10	1,6
Eu 27	**60**	**49**	**48**	**33**	**43**	**27**	**9**	**52**	**24**	**24**	**1,6**
Finland	77	70	56	39	46	25	10	43	23	20	1,5
France	74	71	44	46	50	28	13	67	24	26	2,3
Germany	69	54	66	30	39	30	9	55	27	29	1,3
Greece	21	19	13	14	28	25	3	40	24	22	0,6
Hungary	49	34	41	16	23	37	6	69	23	16	2,6
Italy	**32**	**27**	**20**	**29**	**49**	**26**	**7**	**58**	**19**	**30**	**1,3**
Latvia	36	30	27	15	27	26	4	27	18	9	0,8
Lithuania	46	26	42	15	28	32	5	24	14	10	1,2
Luxembourg	72	61	64	49	60	33	16	53	26	31	2,0
Malta	46	31	43	32	52	35	11	34	22	15	1,8
Netherlands	75	70	52	34	39	36	12	55	35	28	2,0
Norway	86	55	79	29	48	32	9	45	21	23	1,3
Poland	35	24	27	21	36	30	6	28	15	13	1,3
Portugal	44	32	36	28	46	26	7	31	14	18	1,1
Romania	40	28	33	17	31	31	5	16	10	6	1,1
Slovakia	60	38	49	38	56	32	12	22	11	11	1,8
Slovenia	72	61	59	50	59	29	14	36	21	19	2,0
Spain	47	38	38	33	51	26	9	43	16	22	1,2
Sweden	78	72	60	46	51	34	15	50	21	30	2,1
United Kingdom	90	67	86	33	39	20	7	54	36	13	1,3

Fonte: elaborazione personale dei dati Eurostat, CVTS3 (Isfol, 2009), in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

3. Le imprese italiane che offrono formazione

L'Italia occupa una posizione molto bassa nella graduatoria europea, con il 32% di imprese formatrici sul totale delle imprese. Nonostante il progresso registrato rispetto agli anni passati[199] la situazione delle imprese italiane non migliora sostanzialmente: se è vero che la percentuale di imprese formatrici era pari, nel 1993, al 15% e nel 1999 al 23,9%, e che si è registrato un incremento di circa un terzo di imprese formatrici tra il 1999 e il 2005, tuttavia si deve osservare come la posizione nel *ranking* europeo sia rimasta immutata: nel 1993 l'Italia era all'11° posto nell'Europa a Dodici (quindi penultimi); nel 1999 era al 22° nell'Europa a Venticinque (quart'ultimi); nel 2005 al 25° posto nell'Europa a Ventisette (terz'ultimi)[200].

Tale crescita è insufficiente ed espone le imprese italiane a rischi di insuccesso nel processo di recupero di competitività a livello internazionale: il divario con i paesi *competitor* è ancora molto ampio: Germania, Francia e Gran Bretagna hanno valori pari al 69%, 74% e 90% di imprese formatrici[201]. Tale divario si riscontra con la Spagna - che cresce a ritmi più sostenuti dell'Italia e raggiunge il 47% - e il Portogallo che, rispetto al 1999, supera l'Italia in graduatoria con il 44%[202]. Altro dato preoccupante riguarda i paesi neocomunitari che si avvicinano alle percentuali italiane in modo preoccupante.

A livello europeo è confermata l'esistenza di una robusta correlazione tra dimensione di impresa e propensione alla formazione: la percentuale di imprese formatrici cresce proporzionalmente con la dimensione. Le imprese con 250 addetti e oltre svolgono un ruolo fondamentale nella formazione dei lavoratori, ciò vale indipendentemente sia dal paese preso in considerazione, sia dall'indicatore utilizzato per misurare il fenomeno (tabella 5)[203]. In relazione alle grandi imprese, si evidenziano due gruppi di paesi con comportamenti simili: dall'89% della Bulgaria, al 100% di Repubblica Ceca, Cipro, Svezia[204]. In Italia, fra le piccole imprese (10-19 addetti) quelle formatrici rappresentano il 25,6%; fra le grandi (quelle con almeno 1000 addetti), il 96,7%. E' interessante approfondire l'analisi a livello settoriale. A tale livello, l'attività di formazione si presenta molto diversificata: le assicurazioni sono il settore con la maggiore presenza di

199 Per l'analisi dei risultati delle rilevazioni precedenti si veda, F. Frigo, C. Pellegrini, (a cura di), *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionai a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

200 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

201 *Ivi*.

202 *Ivi*.

203 *Ivi*.

204 *Ivi*.

imprese formatrici (95,5%), seguite dal credito (89,1%) e dai settori della produzione e distribuzione di energia, gas e acqua (69,3%), chimica-farmaceutica e raffinazione di petrolio (59,4%), dai servizi tecnici e pubblicitari (59,2%), di informatica (56,9%), del commercio e manutenzione di autoveicoli (51,2%), delle attività ausiliarie dell'intermediazione finanziaria (50,8%) e della consulenza legale, contabile e di gestione (50,3%) (tabella 6). Nel settore delle costruzioni la percentuale di imprese formatrici è superiore alla media (36,7%) soprattutto grazie all'aumento dei corsi sulla sicurezza sul luogo di lavoro (tabella 6)[205].

I settori in cui è minore la presenza di imprese formatrici sono quelli che hanno attraversato maggiori difficoltà negli ultimi anni, in particolare l'industria tessile e dell'abbigliamento (13,2%), ma anche il comparto dell'ospitalità alberghiera e dei ristoranti (14,0%) e il commercio al dettaglio (21,8%) ancora troppo legati ad una dimensione familiare[206]. Sono questi i settori per i quali si considera necessario e prioritario intervenire utilizzando i finanziamenti pubblici (Fondo Sociale Europeo, L. 236/93, L.53/00 e i Fondi Interprofessionali[207]) per stimolare la domanda formativa delle imprese. Per quanto riguarda la collocazione territoriale, hanno svolto attività di formazione il 36% di imprese del nord-est e il 34,7% del nord-ovest, mentre nelle regioni del centro si scende al 27,2% e nel mezzogiorno al 23,6%[208].

205 *Ivi*.
206 *Ivi*.
207 Cfr. Cap. 2.
208 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

Tabella 5 – Imprese formatrici in percentuale su tutte le imprese in Europa, nel 2005, per tipologia di formazione e classe di addetti

	10-49 addetti			Classe di addetti 50-249			250 e più addetti		
Paese	**Imprese con formazione continua**	**Imprese con corsi di formazione**	**Imprese con altre attività di formazione**	**Imprese con formazione continua**	**Imprese con corsi di formazione**	**Imprese con altre attività di formazione**	**Imprese con formazione continua**	**Imprese con corsi di formazione**	**Imprese con altre attività di formazione**
Eu 27	55	44	54	78	68	65	91	84	80
Czech Republic	66	56		93	88	76	100	100	88
France	69	66		98	95	65	100	99	74
Cyprus	45	41		80	78	46	100	100	78
Sweden	74	66	55	95	91	74	100	99	93
Belgium	58	42	50	86	77	77	99	97	95
Denmark	83	78	57	96	91	76	99	98	97
Austria	79	63	68	91	86	83	99	98	97
Slovenia	67	54	55	85	78	69	97	93	86
Estonia	62	50	46	85	80	64	96	95	87
Netherlands	71	65	48	88	86	68	96	94	73
United Kingdom	89	63	85	92	75	88	96	83	94
Luxembourg	68	56	60	85	78	74	95	94	92
Norway	86	54	79	88	65	84	95	57	91
Finland	73	66	53	89	83	63	94	87	85
Slovakia	56	33	46	74	57	61	92	80	78
Portugal	39	27	32	70	63	56	91	88	71
Hungary	42	26	35	77	64	64	90	86	81
Spain	43	34	35	68	61	54	89	87	73
Lithuania	40	19	36	64	43	59	88	78	82
Germany	65	50	62	81	65	78	87	78	83
Malta	40	25	36	65	47	64	87	84	82
Italy	29	23	17	58	53	39	86	82	66
Poland	27	16	21	55	43	43	80	72	65
Latvia	31	25	23	56	50	41	76	72	64
Romania	36	23	29	50	38	41	74	64	63
Greece	16	14	10	39	35	25	70	70	52
Bulgaria	24	16	20	44	37	35	61	57	52

Fonte: elaborazione personale dei dati Eurostat, CVTS3, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

Tabella 6 – Imprese con 10 addetti e oltre che hanno svolto formazione continua, per settore di attività economica e tipologia di formazione. Italia, anno 2005 (%)

Settori di attività economica (Ateco)	Imprese con formazione continua	Imprese con corsi di formazione	Imprese con altre attività di formazione
Totale	**32,2**	**26,8**	**20,0**
Industrie estrattive	26,7	21,9	16,1
Industrie alimentari e del tabacco	30,7	24,9	17,1
Industrie tessili e dell'abbigliamento	13,2	8,8	7,7
Legno, mobili e altre ind. manif.	22,0	17,3	13,0
Industria della carta e del cartone	29,1	22,8	18,0
Editoria e stampa	27,9	21,2	14,4
Industrie chimica e raffinazione petrolio	59,4	53,1	48,3
Gomma, plastica e miner. non metalliferi	32,0	26,1	19,2
Produzione di metalli e prodotti in metallo	28,3	23,2	16,6
Fabbricazione macchine ed apparecchi meccanici	36,8	32,8	22,0
Fabbr. macchine, app.elett., elettron. e comunicaz.	36,1	31,4	24,0
Fabbricazione mezzi di trasporto	38,7	34,0	24,8
Produzione e distribuzione energia elet., gas e acqua	69,3	67,3	49,5
Costruzioni	36,7	31,2	20,3
Commercio, manutenzione e ri. autoveicoli e motocicli	51,2	47,4	32,6
Commercio all'ingrosso e intermediari del commercio	33,0	28,3	20,3
Commercio al dettaglio	21,8	18,0	12,0
Alberghi e ristoranti	14,0	11,3	7,3
Attività di trasporto	35,5	28,4	22,8
Poste e telecomunicazioni	42,4	37,8	29,8
Intermediazione monetaria e finanziaria	89,1	85,2	70,9
Assicurazioni e fondi pensioni	95,6	89,9	76,6
Attività ausiliarie della intermediazione finanziaria	50,8	37,2	39,6
Servizi immobiliari, di noleggio e di ricerca	37,8	33,5	25,3
Informatica e attività connesse	56,9	47,6	43,9
Consulenza legale, contabile e di gestione	50,3	38,0	35,0
Servizi tecnici e pubblicità	59,2	49,1	45,1
Altri servizi delle imprese	38,0	28,9	25,3
Altre attività di servizio	46,2	17,6	14,5

Fonte: elaborazione personale dei dati Isfol, in "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

Nel 2006 l'andamento negativo non sembrava essersi ancora arrestato, nonostante si fosse verificato un leggero miglioramento (dal 18,8% del 2005 al 19,8%)[209]. Nel 2007 si registra un incremento medio pari a circa due punti percentuali, presente in tutti i segmenti di impresa, ma principalmente determinato dall'andamento delle microimprese.

Nel periodo 2000-2007 il divario tra le micro e le grandi imprese permane: sono 56 punti percentuali nel 2007, rispetto all'indicatore che misura l'incidenza delle imprese formatrici, variando tra il 19% delle micro-imprese e il 75% delle grandi imprese[210].

L'analisi settoriale mostra come fra le piccole e le medie imprese dei settori manifatturieri sia ancora molto debole la propensione formativa. Questo fenomeno è molto evidente nei settori a minore intensità di innovazione tecnologica, quali il tessile e l'abbigliamento o l'industria dei beni per la casa, a differenza di quanto avviene nell'industria chimica (in particolare nella farmaceutica), in quella aeronautica e nella produzione e distribuzione di energia, gas e acqua. In generale, è l'industria manifatturiera che segna il passo con un contributo percentuale di imprese formatrici ancora troppo basso (17,6%) a differenza di quanto avviene nelle imprese delle costruzioni (24,1%)[211].

Bassi livelli di attività formative continuano a registrarsi fra gli alberghi, i ristoranti e i servizi turistici, a dimostrazione della crescente difficoltà di crescita del comparto, mentre credito e assicurazioni, informatica e sanità contribuiscono a mantenere alto il livello di propensione nei comparti dei servizi[212]. Le aziende con una maggiore propensione formativa sono localizzate nelle Regioni del Nord-est e del Nord-ovest; minore attività di formazione viene realizzata nel Mezzogiorno anche se con una leggera crescita rispetto al passato.

4. La partecipazione ai corsi di formazione

Le opportunità formative che le imprese offrono ai propri dipendenti si misura attraverso due indicatori: l'indicatore della partecipazione – che descrive il rapporto fra il numero di addetti partecipanti a corsi e il numero totale di addetti in tutte le imprese – e l'indicatore di accesso, che descrive il rapporto fra il numero di addetti partecipanti a

209 *Ivi*.
210 *Ivi*.
211 *Ivi*.
212 *Ivi*.

corsi e il numero totale di addetti nelle sole imprese che offrono corsi[213]. Dall'ultimo Rapporto sulla Formazione continua[214] si evince che in Italia, per quanto riguarda il primo indicatore, il 29% degli addetti partecipano a corsi di formazione (per un totale di circa 2.512.000 addetti); invece, per quanto riguarda il secondo indicatore, i dati mostrano una capacità di accesso alla formazione pari al 49%, superiore di ben sei punti percentuali rispetto alla media comunitaria[215].

Rispetto al passato si è verificato un progresso poco rilevante ma degno di nota, in quanto nel 1999 i valori dei due indicatori erano pari rispettivamente al 26% e al 47% e già allora il tasso di accesso dei lavoratori italiani era superiore rispetto alla media europea[216].

Interessante il dato riguardante le opportunità formative, in quanto emerge una segmentazione per genere, meno ampia rispetto a quella rilevata da altre fonti[217], e per età: la percentuale dei partecipanti è pari al 29,4% fra gli uomini e al 27,5% fra le donne e maggiore tra gli addetti con 25-54 anni (29,8%), rispetto agli over 55 anni (22,4%) e agli addetti con meno di 25 anni (21,9%).

Per quanto riguarda la partecipazione distribuita per settore di attività economica, il tasso più elevato si riscontra nei servizi (34,5%) aumentando proporzionalmente alla dimensione d'impresa (56,4% nelle imprese dei servizi con 1.000 addetti e oltre)[218]. Molto minore risulta la partecipazione degli addetti dell'industria (23,5%) e delle costruzioni (18,6%) (tabella 7).

I dati relativi alla possibilità di accedere ai corsi – limitatamente alle imprese che hanno offerto corsi – mostrano una maggiore omogeneità per dimensione di impresa: la possibilità di frequentare un corso di formazione ha riguardato il 56,4% degli addetti delle imprese di maggiore dimensione, contro il 44,5% delle imprese con 10-19 addetti[219].

213 *Ivi*.
214 *Ivi*.
215 *Ivi*.
216 *Ivi*.
217 "L'ultima rilevazione Isfol INDACO-Lavoratori, mette in evidenza l'esistenza di un ampio divario fra i dipendenti privati imputabile al genere: in media, sono cinque i punti percentuali che differenziano il livello di partecipazione maschile da quello femminile (28,6% contro 23,3%); all'interno dei diversi livelli di inquadramento; il divario di genere nella partecipazione formativa raggiunge 7 punti percentuali fra gli operai, 11 fra gli impiegati e si riduce a 3 fra quadri e dirigenti; il gap che separa le donne inquadrate come operaio (tasso di partecipazione: 11,5%) da quelle inquadrate come quadro o dirigente (tasso di partecipazione: 52,2%) supera ben il 40%" (*Rapporto 2008 sulla formazione continua, cit., p. 50*).
218 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
219 *Ivi*.

Tabella 7 – Partecipazione e accesso ai corsi di formazione in Italia per macro-settore e classe di addetto, Italia, anno 2005 (%)

	Classe dimensionale dell'impresa						
Settori di attività	**10-19**	**20-49**	**50-249**	**250-499**	**500-999**	**1000 e oltre**	**Tot.**
Partecipazione							
Industria	6,4	10,6	20,5	34,9	41,2	53,6	23,5
Costruzioni	13,7	19,8	21,1	29,3	42,5	39,1	18,6
Servizi	10,1	15,5	27,2	37,5	43,3	56,4	34,5
Totale	9,2	13,6	23,5	36,1	42,3	55,5	28,8
Accesso							
Industria	41,3	38,1	36,1	42,7	46,1	54,8	44,1
Costruzioni	50,0	47,3	38,1	36,1	52,8	39,1	45,0
Servizi	43,9	46,8	48,3	51,0	53,2	57,2	53,2
Totale	44,5	43,2	41,6	46,5	50,0	56,4	49,4

Fonte: elaborazione personale dati Istat, *Rilevazione sulla formazione nelle imprese*, Anno 2005, in Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua".

In questo caso, si amplia il divario di genere: gli addetti di genere maschile costituiscono il 67% del totale dei partecipanti mentre le donne appena il 33,0%[220]. Tali dati rilevano comunque un maggior equilibrio rispetto al 1999, in cui la composizione era pari al 71,9% per gli uomini e al 28,1% per le donne.

La distribuzione per settori mostra un maggior numero di addetti coinvolti nelle imprese dei servizi (53,2%), mentre percentuali inferiori si riscontrano tra le imprese industriali (44,1%) e delle costruzioni (45,0%) (tabella 7).

5. La domanda di formazione continua nelle imprese

La domanda potenziale di formazione continua delle imprese italiane è in crescita rispetto agli anni precedenti. Gli strumenti di sostegno alla formazione continua, come i Fondi Interprofessionali[221], sembrano mostrare una capacità di stimolo nell'emersione della domanda ancora condizionata dai fattori strutturali del sistema produttivo, influenzando in modo insufficiente la sua distribuzione a livello settoriale e territoriale.

Circa un quinto delle imprese italiane (pari al 20%) pur non avendo svolto formazione nel 2007, hanno risposto positivamente all'azione promozionale dei Fondi cercando in

220 *Ivi*.
221 Cfr. Cap. 2

questa adesione un sostegno per gestire ed organizzare attività di formazione per i propri addetti.

È una percentuale che cresce nel tempo – 19% nel 2006 e 16,9% nel 2005 – in quanto la domanda di formazione, espressa dalle adesioni ai Fondi, cresce più velocemente della capacità di costruire la risposta formativa. Si può ipotizzare che l'adesione delle imprese ai Fondi potrebbe svolgere un ruolo di 'traino' per la partecipazione alla formazione continua delle stesse imprese. A riguardo è interessante osservare l'evoluzione dei comportamenti formativi delle imprese di alcune Regioni del Mezzogiorno, in cui è cresciuta sensibilmente la domanda di formazione rappresentata dalle adesioni ma è cresciuta in misura quasi trascurabile la presenza di attività formative: si veda il caso delle imprese localizzate in Basilicata che mostra una crescita di +6.8 punti percentuali per le adesioni e +3 punti per le attività di formazione[222]. Comportamenti simili si ritrovano in Sardegna (+9.0 in adesioni e +2.1 in formazione), in Puglia (+3.5 in adesioni e +0.8 in formazione) e in Sicilia (5.2 in adesioni e 3.4 in formazione). Diverso è il caso delle altre Regioni meridionali e di buona parte delle Regioni centrali, in cui il comportamento delle imprese non mostra cambiamenti rilevanti rispetto al 2007[223].

La maggiore dinamicità delle imprese nella capacità di organizzare, offrire e cogliere le opportunità formative, evidenziate da elevati valori sia di adesione che di formazione, si ritrova nelle Regioni del Nord-est (Trentino-Alto Adige; Emilia Romagna, Veneto e Friuli-Venezia Giulia).

Analizzando la domanda potenziale a livello settoriale si evince che[224]:

- settori come quello del credito e delle assicurazioni, quello delle attività immobiliari, noleggio e informatica, dei trasporti e delle telecomunicazioni e il settore dell'energia, gas e acqua sono caratterizzati da una buona performance delle imprese in termini di investimento in formazione con valori di imprese formatrici al di sopra della media;
- settori come quello della ristorazione, dell'alberghiero e delle costruzioni hanno un valore negativo anche rispetto al tasso di imprese formatrice;
- i settori del manifatturiero e dell'estrattivo hanno bassi tassi di formazione ma mostrano dei tassi di adesione ai Fondi molto elevato. In tali settori l'azione dei

222 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.
223 *Ivi*.
224 *Ivi*.

Fondi dovrebbe cercare di far emergere maggiormente la capacità di domandare e realizzare attività formative.

Inoltre, l'analisi dei processi di formazione continua intenzionali e strutturati in chiave di intensità tecnologica e di conoscenza delle PMI dell'industria e dei servizi (anno 2005), evidenzia comportamenti formativi di maggiore intensità per le imprese appartenenti all'alta tecnologia ed all'alto contenuto di conoscenza, rispetto ai valori medi dei settori dell'industria e dei servizi.

La percentuale di imprese industriali formative di alta tecnologia è pari al 37,2% del rispettivo totale, contro un dato medio fermo al 20,9%. Le imprese formatrici dei servizi a forte intensità di conoscenza e di alta tecnologia rappresentano oltre il 57% del relativo totale, a fronte di un dato medio pari al 31,5%.

Le imprese industriali di alta tecnologia hanno erogato, nel 2005, quasi 58 ore pro capite di formazione per addetto formato (57,9), a fronte del dato medio di settore pari a 32,2 ore medie di formazione. Le imprese dei servizi a forte intensità di conoscenza, fanno registrare un dato medio di intensità formativa pari a poco meno di 50 ore (49,6), a fronte del dato medio pari a 32,6 ore di formazione pro capite dell'intero settore[225].

Le imprese industriali di alta tecnologia hanno offerto opportunità di formazione strutturata nel 2005 al 43,2% dei propri dipendenti, contro una percentuale del 36,8% registrata per l'intero settore.

Le imprese dei servizi a forte intensità di conoscenza hanno formato quasi il 55% dei propri dipendenti (54,8%), a fronte del 47,8% che si registra per l'intero settore[226].

6. Formazione e questione di genere

Le politiche di sviluppo europee e nazionali considerano oggi una questione centrale il superamento degli stereotipi e degli ostacoli di diversa natura che a più livelli penalizzano la piena partecipazione delle donne al sistema economico e sociale.

L'aumento del tasso di occupazione femminile al mercato del lavoro e la qualità del lavoro femminile sono riconosciuti come fattori essenziali sia in vista dell'aumento del tasso di sviluppo, della competitività e coesione sociale di un sistema economico, che

225 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

226 *Ivi*.

relativamente all'innalzamento della qualità della vita e del benessere[227].

La riflessione e la programmazione delle politiche di sviluppo, che si inquadrano nelle politiche di matrice europea a favore di crescita ed occupazione, individuano alcune questioni centrali su cui lavorare per affrontare i nodi strutturali del problema. Tra questi figurano l'aumento del tasso di occupazione femminile, il miglioramento della qualità del lavoro femminile attraverso il superamento della segregazione delle donne in determinati settori e livelli professionali, un'azione decisa a favore dell'aumento delle donne nei livelli decisionali, il superamento dei divari retributivi[228].

Tra le politiche chiamate ad intervenire in modo significativo a favore di tali obiettivi, vi è senza dubbio la formazione continua. Essa può favorire in modo sensibile lo sviluppo di competenze per una maggiore qualità del lavoro delle donne, maggiore soddisfazione, percorsi di progressione di carriera, riconoscimento economico, passaggio e apertura verso altri settori economici e professionali.

In tema di capacità del sistema di offrire pari opportunità di genere nelle varie dimensioni del vivere economico e sociale, l'Italia si colloca in una posizione di forte distanza dal resto dei paesi europei. Ne sono segnali il tasso di partecipazione delle donne al mercato del lavoro particolarmente basso in alcune aree geografiche (in particolare nel Mezzogiorno) e i diversi fattori che caratterizzano la qualità del lavoro femminile[229].

La partecipazione delle donne alla formazione continua non può prescindere da una considerazione del settore di appartenenza della lavoratrice. Il dato medio generale relativo alla partecipazione dei lavoratori alle attività di formazione continua indica che la percentuale di donne che nel 2004 ha partecipato alle attività formative (33,9%) è superiore a quella degli uomini (31,9%)[230]. Considerando però i diversi settori del mercato del lavoro, la situazione appare molto più diversificata e fortemente correlata al genere. Nella pubblica amministrazione, dove si registrano elevati livelli di partecipazione dei lavoratori ai processi di formazione continua rispetto agli altri settori, le donne, in termini percentuali, partecipano alle attività formative in misura nettamente maggiore degli uomini, mentre esse risultano essere penalizzate nel settore dei dipendenti privati e dei lavoratori autonomi.

Se si considera l'incidenza percentuale delle donne formate rispetto al totale delle

227 Isfol, *Rapporto 2007 sulla formazione continua*, in www.isfol.it
228 *Ivi*.
229 *Ivi*.
230 *Ivi*.

occupate si nota come nella pubblica amministrazione il divario di genere presenta un vantaggio a favore delle donne di sette punti percentuali[231]. Viceversa, tra i dipendenti del settore privato il divario tra partecipazione maschile e femminile diventa significativamente negativo per le donne (-5,4%), così come tra i lavoratori autonomi (-4,7%)[232].

Allo stesso modo, la composizione per genere dei partecipanti alle attività formative mostra come su 100 dipendenti pubblici più del 59% sono donne, contro quasi il 41% di uomini.

Tra i dipendenti del settore privato il divario tra partecipazione maschile e femminile diventa significativamente negativo per le donne, con una partecipazione alle attività formative pari al 68,7% per gli uomini contro il 31,3% delle donne. Per quanto riguarda infine i lavoratori autonomi, si misura ancora una minore partecipazione delle donne e una presenza del 73,6% di uomini contro il 26,3% di donne[233].

Dal confronto tra il gap di genere formativo e quello occupazionale emerge che[234]:

- tra i lavoratori autonomi, il gap formativo supera di 5,6 punti percentuali il gap occupazionale a favore degli uomini;
- nel settore privato la differenza è di circa 9 punti percentuali sempre a vantaggio degli uomini;
- nel settore pubblico, la differenza tra i due gap è di ben 7,2 punti percentuali ma a favore delle donne.

Si tratta di una constatazione secondo la quale la maggior presenza e densità di partecipazione femminile nel tessuto occupazionale di un settore, sembra ripercuotersi favorevolmente sulle opportunità delle donne di fare formazione; viceversa a una minore presenza femminile, corrisponde di fatto una minore probabilità di partecipazione delle donne alle opportunità formative[235].

Se si considerano le aree di attività economiche in base ai più alti livelli di partecipazione formativa delle donne, è possibile osservare come e dove si colloca lo scostamento maggiore della partecipazione femminile dai livelli medi di partecipazione

231 Isfol, *Rapporto 2007 sulla formazione continua*, cit.
232 *Ivi*.
233 *Ivi*.
234 *Ivi*.
235 Isfol*, Rapporto 2007 sulla formazione continua,* cit.

e come l'industria rappresenti un luogo di scarso investimento in formazione da parte delle imprese per la componente femminile del proprio personale[236]. Rispetto alle attività economiche che registrano i più alti livelli di partecipazione alla formazione - che quindi sembrerebbero essere quelli a più alto investimento in capitale umano -, si nota come nelle aree di attività maggiormente legate a processi di innovazione o a più alto contenuto di qualificazione, che rientrano nei servizi avanzati o quello dell'industria, l'ampiezza del gap formativo femminile raggiunge livelli molto elevati pari a -23,2 punti percentuali nel caso dei servizi avanzati e a -19 per il settore industriale[237].

In conclusione, si può dire che le donne per avere una maggiore opportunità di 'fare formazione' devono essere in possesso di condizioni positive (elevato titolo di studio, elevato inquadramento professionale, appartenenza al settore a più alta partecipazione dei lavoratori alla formazione, dimensione aziendale medio alta) in misura maggiore rispetto agli uomini.
La partecipazione delle donne alle opportunità di formazione dipende molto anche dalla condizione familiare e dall' appartenenza delle lavoratrici alle diverse aree geografiche del paese.
Ciò viene confermato dai dati emersi dal Rapporto sulla formazione continua 2007[238] che - per quanto riguarda il peso della condizione familiare sulle possibilità o volontà delle donne di fare formazione - indicano come[239]:
- le donne sposate presentino una lieve diminuzione nei livelli di partecipazione alla formazione;
- le donne separate/divorziate dimostrano una maggiore partecipazione alle attività formative (+11,9%) per tutti i settori, nella misura del +10,1% per le lavoratrici appartenenti al settore dei dipendenti privati, +1,8% per le lavoratrici autonome, +7% nel caso dei dipendenti pubblici.

Inoltre, rispetto alla presenza nel nucleo familiare di più persone (figli o anziani), è interessante notare i seguenti andamenti[240]:

1) nel caso delle lavoratrici sposate, la situazione cambia a seconda del settore di

236 *Ivi*.
237 *Ivi*.
238 *Ivi*.
239 *Ivi*.
240 Isfol, *Rapporto 2007 sulla formazione continua*, cit.

appartenenza: nessun cambiamento sensibile nel caso delle lavoratrici del settore pubblico, neanche in presenza di un nucleo familiare consistente (4 componenti o più), mentre nel caso delle dipendenti del settore privato e delle lavoratrici autonome, la presenza di un ampio nucleo familiare penalizza il livello di partecipazione (-6,5% nel caso delle dipendenti del settore privato, -9% nel caso delle lavoratrici autonome);

2) molto interessante è l'andamento del livello di partecipazione delle lavoratrici separate e divorziate, per le quali si registra un aumento nei livelli di partecipazione alla formazione quando il nucleo familiare si compone di 2 persone, e una forte difficoltà (in particolare per le lavoratrici autonome) quando il nucleo familiare aumenta (solo il 5% delle donne con nucleo familiare di 4 o più persone dichiarano di fare formazione). Diverso e molto positivo è l'andamento che si registra nei livelli di partecipazione delle donne separate e divorziate alla formazione per il settore del pubblico impiego (forti aumenti e persistenza di un elevato livello di partecipazione anche per numerosi nuclei familiari), che si conferma ancora una volta come un luogo di maggiore tutela delle specificità femminile.

Inoltre, è interessante notare come l'appartenenza alle diverse aree geografiche del paese si riflette sul livello di partecipazione delle donne alla formazione continua. Ciò in considerazione del fatto che nel nostro paese esiste un gap molto rilevante tra tassi occupazione maschile e femminile tra Nord e Sud del paese.

L'analisi dei dati[241] mette in evidenza in questo caso come a variare non è tanto il livello di partecipazione delle donne alla formazione quanto il divario di genere nella partecipazione, soprattutto al Nord del paese; tale gap risulta significativamente a vantaggio degli uomini nel caso dei dipendenti privati e dei lavoratori autonomi, mentre è a favore delle donne nel caso dei dipendenti pubblici. In particolare:

- nel caso dei lavoratori autonomi, la partecipazione femminile non varia molto al variare delle diverse aree geografiche, tranne che al centro dove si registra una diminuzione nella partecipazione di qualche punto percentuale. Varia invece anche molto il divario tra uomini e donne nei livelli di partecipazione, vedendo sempre in vantaggio gli uomini sulle donne in particolare al Nord e soprattutto al

241 *Ivi*.

centro, dove il divario di genere arriva a misurare una distanza di 13,7 punti percentuali a favore degli uomini;

- nel caso dei dipendenti pubblici, la partecipazione femminile risulta più accentuata al Nord piuttosto che al Sud, ma soprattutto al Nord sono più donne che uomini a fare formazione facendo assumere al divario di genere un valore positivo a vantaggio delle donne (+ 8 nel Nord Ovest; +13,2 nel Nord Est).

Sulla base di questa analisi condotta sui dati INDACO[242], è possibile evidenziare alcune conclusioni: la partecipazione delle donne alle attività di formazione è legata ai settori di appartenenza. Secondo questa prima chiave di lettura il settore dei dipendenti pubblici appare come quello in grado non solo di assicurare i più elevati livelli di partecipazione alla formazione a tutti i lavoratori, ma soprattutto, come quello in grado di assicurare i più elevati livelli di partecipazione femminile alla formazione continua. La partecipazione delle donne nel caso del pubblico impiego è maggioritaria e si mantiene elevata anche in corrispondenza di quei fattori che normalmente incidono negativamente sui livelli di partecipazione dei lavoratori ed in particolare sulle donne che lavorano: ci si riferisce a fattori quali l'età, l'inquadramento professionale, la condizione familiare della donna (sposata, separata, divorziata, ecc.).
Inoltre, l'appartenenza al genere sembra ulteriormente penalizzare i livelli di partecipazione alla formazione continua in presenza di quei fattori che già sono in grado di incidere negativamente sui lavoratori. Le donne con bassa scolarità, basso inquadramento professionale, o in corrispondenza di età più avanzata, registrano livelli di partecipazione più bassi di quelli degli uomini.

242 Cfr. Isfol, *Rapporto 2007 sulla formazione continua*, cit.

Parte seconda

Metodologie innovative e nuovi pubblici per la formazione continua

Capitolo 4
"Oltre l'aula". Metodologie formative e orientative innovative per la formazione continua

1. Premessa

Quando si parla di capitale umano e di società della conoscenza si sottolinea quasi sempre l'aspetto "quantitativo" del problema: bisogna investire di più sugli uomini e nella conoscenza di cui sono portatori. Investire di più: la gente deve studiare per un numero di anni maggiore dell'attuale, chi lavora deve investire una quota maggiore del suo tempo in formazione continua, le imprese non devono fare solo innovazioni, ma anche ricerca e sviluppo, dedicando tempo e denaro alla creazione di maggiori competenze[243].

L'esigenza di un rinnovamento profondo della cultura della formazione tende ormai da alcuni anni – come osserva Domenico Lipari[244] - a configurarsi come un bisogno diffuso in una crescente varietà di contesti tecnici e professionali. Ciò che sembra decisivo, per le organizzazioni esposte alla competizione internazionale, è la capacità di innovare e di trasformare.

Il passaggio dalla società industriale a quella post-industriale ha trasformato definitivamente il modo di lavorare e richiede a tutti i diversi attori una competenza strategica che possiamo definire "primaria", "quella di governare l'incertezza e di affrontare attivamente il cambiamento"[245]. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare, diventano competenze strategiche, attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni[246]. Al lavoratore vengono richieste doti umane, competenze e cultura per affrontare e gestire il cambiamento, per essere competitivi a livello globale.

La centralità del concetto di apprendimento si traduce nel concetto di metacompetenza intesa come la capacità dell'individuo di adattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema professionale di riferimento, di sapersi orientare nel mercato del lavoro, di

243 E. Rullani, "Premessa" in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma, 2008

244 D. Lipari, premessa a Aa.Vv., *La simulazione nella formazione a distanza*, Professionalità, anno XXIV, n.81, pp. 18-19.

245 C. Montedoro, D. Pepe, F. Serra, "La formazione oggi: ruolo e prospettive" in B. Bertagni, M. La Rosa, F. Salvetti, *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

246 *Ivi*.

trasformare e ricostruire continuamente gli strumenti che gli consentono di (ri) entrare nel mercato del lavoro.

Nella società della conoscenza la competenza strategica costituisce un costrutto emergente, che riguarda – scrive Aureliana Alberici - una disposizione fondamentale, flessibile e adattiva, legata a capacità individuali di riconoscersi (darsi un senso, un valore), di attribuire significato, di orientarsi (collocarsi nel tempo, nello spazio nelle diverse culture), di scegliere (responsabilità), di comunicare (partecipazione), di progettare (risoluzione di problemi/innovazione)[247].

Il fondamento del concetto di competenza non sembra rappresentato tanto da situazioni oggettive, quanto dal soggetto e dalla sua intenzione di mettere in discussione e di ricostruire le proprie competenze[248]. Ed è proprio in questo senso che le metacompetenze danno senso e significato alla categoria dell'*apprendere ad apprendere,* quale categoria fondamentale del *lifelong learning*. Le competenze strategiche tendono a configurarsi nei termini della capacità da parte di ogni individuo di "saper costruire continuamente i propri strumenti professionali ed esistenziali per far fronte alle condizioni di variabilità del proprio ambiente di riferimento"[249]. La metacompetenza – scrive Giuseppe Varchetta – definisce un territorio oltre, di secondo ordine, nel quale le donne e gli uomini dispiegano le proprie abilità/dimensioni più alte, nel tentativo di inventare un senso a quanto sta a loro accadendo rispetto alle interazioni diverse intrapsichiche, delle quali sono autori e coatuori, all'interno di un processo di comunicazione non predefinito da procedure impositive ma caratterizzato da una forte disponibilità all'ascolto, al confronto, all'attenzione[250].

In ambito formativo e organizzativo si rende necessario mobilitare il soggetto stesso, le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo *empowerment*[251].

La capacità da parte degli individui di costruire nuove competenze durante il percorso di formazione, sembra trarre origine da un processo di evoluzione individuale che

---

247 A. Alberici, "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze" in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2 Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Guerini, Milano, 2004, sul tema cfr. A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma, 2009; A. Alberici, "Per una pratica riflessiva integrata. La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione del *lifelong learning*" in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

248 C. Montedoro, D. Pepe, F. Serra, "La formazione oggi: ruolo e prospettive", cit.

249 *Ivi*, p. 20.

250 G. Varchetta, Prefazione a Aa.Vv., *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

251 Montedoro, D. Pepe, F. Serra, "La formazione oggi: ruolo e prospettive", cit.

permette di "superare la percezione di un universo chiuso e di uno spazio limitato e di delineare un orizzonte aperto nel quale l'individuo diventa capace di rimettere in gioco le proprie capacità, le possibilità di ricostruire e di ridefinire i suoi strumenti di conoscenza e di azione"[252].

Per ciò che riguarda la formazione continua è attraverso il concetto di metacompetenza che diventa possibile ripensare e ridefinire il rapporto tra l'evoluzione organizzativa e la crescita professionale dell'individuo: è attraverso la possibilità, da parte dell'individuo, di costruire i propri percorsi di conoscenze e di assumersi la responsabilità dei propri orientamenti utilizzando al meglio l'insieme degli apprendimenti formali, non formali ed informali, lungo tutto il corso della vita, che si attua la sfida dell'apprendimento permanente[253]. L'apprendimento di metacompetenze viene così a tradursi in "discorso sulla possibilità di conciliare il potenziamento dei progetti organizzativi con l'espressione dell'autonomia individuale"[254].

Il percorso di formazione alle metacompetenze deve essere posto in relazione, da un lato, "con l'istituzione al fine di identificare quelle aree di sviluppo organizzativo che permettono all'istituzione stessa la realizzazione dei propri progetti imprenditoriali in tempi e modalità congruenti con le dinamiche di cambiamento; dall'altro, la formazione alle competenze deve essere rivolta ad individuare il profilo delle competenze dell'individuo, a tracciare le aree nelle quali è possibile attivare un sostegno, a mettere in atto dei processi di *empowerment*"[255].

Il *lifelong learning*, in tale contesto, ha la funzione di permettere alle persone di rimanere in una condizione di occupabilità e di inserire il proprio percorso di lavoro e di realizzazione personale all'intero di contesti organizzativi e sociali in rapida evoluzione.

Il sistema di accesso al mondo del lavoro, infatti, si caratterizza sempre più per le richieste di crescente qualificazione verso qualsiasi categoria professionale a livello di competenze professionali, tecniche, trasversali e soprattutto verso la capacità di reagire al cambiamento. All'interno di questa prospettiva sono evidenti i rischi di esclusione di coloro che non sono sufficientemente competenti o che non rispondono alle richieste del mercato. "L'individuo – osserva Aureliana Alberici – oggi è chiamato a costruire da sé le proprie certezze, preoccupandosi, in prima persona, delle possibilità di inserimento nel mercato del lavoro attraverso l'istituzione e la formazione"[256]. Ciò che viene a

252 *Ivi*, p. 21.
253 *Ivi*.
254 *Ivi*, p. 22.
255 *Ivi*, p. 22.
256 A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002, pp. 10-11.

caratterizzare il fenomeno dell'esclusione delle moderne società sta anzitutto nella mancata inclusione nel lavoro e nella società civile, la quale passa "quasi sempre per una esclusione formativa"[257] o attraverso un dirottamento di strati di popolazione verso una formazione inadeguata ai bisogni delle moderne società[258].

Il 'momento formativo' diventa un'essenziale risposta ad una situazione problematica, legata ad una mancanza/carenza di saperi, conoscenze, competenze considerate necessarie per affrontarla[259].

Attraverso l'apprendimento permanente non solo l'individuo cerca di superare le sfide del cambiamento nella propria sfera personale, ma cerca anche di dare un senso al proprio e all'altrui agire, di partecipare attivamente nel mondo politico, sociale, culturale, ecc.

La centralità del soggetto[260] chiama in causa il concetto di 'responsabilità', da intendere sia come gestione autonoma e consapevole delle proprie attività, sia come costruzione di un capitale di conoscenze e di pratiche 'permeabili' al suo cambiamento.

Le caratteristiche del sistema sociale e quelle che connotano l'adultità nell'attuale momento storico pongono in primo piano l'emergenza formazione, che apre la riflessione pedagogica sugli scenari dei diversi ambiti del sociale, in cui l'individuo interagirà con intenzionalità e modi diversi in relazione alla formazione acquisita[261].

Ed è proprio all'interno di questa prospettiva che il concetto di metacompetenza acquista valore e significato forte. Ogni conoscenza finisce per configurarsi nei termini di una meta-competenza, perchè è uno strumento flessibile, adattivo, strategico, capace di permettere ad ogni donna e ad ogni uomo di apprendere *lifelong*, di apprendere ad apprendere nelle diverse condizioni dell'esistenza.

2. Apprendere nelle Comunità di pratica

L'idea di formazione nell'organizzazione presuppone una teoria dell'apprendimento come processo sociale che introduce un punto di vista teorico e interpretativo relativamente nuovo: quello di Comunità di pratica. Il costrutto 'Comunità di pratica' nasce alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso nel campo degli studi

257 Montedoro, D. Pepe, F. Serra, "La formazione oggi: ruolo e prospettive", cit., p. 16
258 *Ivi*.
259 Cfr. A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
260 A. Alberici, "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze", cit.
261 V. Sarracino, "Progettare la formazione", in V. Sarracino, M.R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli, 2003.

sull'apprendimento e costituisce uno degli sviluppi più interessanti delle elaborazioni legate al filone interpretativo che considera le organizzazioni come degli insiemi caratterizzati dalla loro capacità di apprendimento.[262]

Massimo Tomassini definisce le Comunità di pratica come *aggregazioni informali di limitate dimensioni, all'interno di contesti organizzativi più ampi i cui membri condividono modalità di azione e interpretazione della realtà in cui operano*[263].

Le grandi organizzazioni, da questo punto di vista, comprendono diverse Comunità di pratica che sono variamente intrecciate tra loro e quindi possono essere considerate come delle comunità o "costellazioni" di comunità di pratica[264].

La Comunità di pratica si caratterizza, in primo luogo, per la realizzazione di una intrapresa comune. Come membri di una Comunità di pratica (cosa molto frequente nella nostra vita e nel nostro lavoro) si deve far fronte a obiettivi comuni e si deve negoziare continuamente all'interno le modalità della loro realizzazione[265].

I membri di una Comunità di pratica collaborano guidati da un senso di appartenenza frutto della condivisione di una determinata cultura, di un linguaggio, di un vocabolario, di un modo di esprimersi, di una stessa modalità di interpretazione degli eventi che si presentano, quasi fossero un unico "organismo vivente" che si adatta e si evolve seguendo una logica evoluzionistica[266]. Il risultato è la creazione di nuova conoscenza attraverso un "apprendimento organico" della Comunità di pratica[267].

Le Cominità di pratica generano valore per gli individui e per l'organizzazione in diversi modi:

- identificando, migliorando e prospettando nuove aree di sviluppo e nuove strategie d'impresa;
- contribuendo a risolvere velocemente i problemi (ogni membro conosce a chi chiedere aiuto per focalizzare un problema e il modo di risolverlo);
- trasferendo rapidamente le *best practices* attraverso la rappresentazione di un *forum* di condivisione e diffusione all'interno dell'impresa, del gruppo e del settore;
- sviluppando e migliorando le competenze professionali di ogni lavoratore tramite il

262 D. Lipari, "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, cit.

263 M.Tomassini, *Comunità di pratica e reti professionali*, Presentazione di una metodologia di autovalutazione dell'apprendimento organizzativo applicata al sistema sanitario dell'Emilia Romagna su www.webquest.it

264 *Ivi.*

265 *Ivi.*

266 M. Bianchini, *"Le Comunità di Pratica favoriscono il Knowledge Management..."... ovvero l'innovazione e l'apprendimento individuale ed organizzativo*, in www.itconsult.it/knowledge/articoli/pdf.

267 *Ivi.*

modello “artigianale”, in cui l’apprendista impara dal suo “maestro di mestiere”. Un efficace e duraturo apprendimento del singolo dipende dalla disponibilità dei colleghi più esperti e dalla loro capacità di agire come *coaches*[268].

Domenico Lipari descrive il costrutto di Comunità di pratica attraverso un ragionamento orientato ad esaminare due concetti fortemente intrecciati tra di loro, grazie ai quali è possibile pervenire ad una definizione di Comunità di pratica: il primo concetto riguarda la dimensione dell'apprendere; il secondo esplora la nozione di pratica.
Etienne Wenger parlava di una “teoria sociale dell'apprendimento” in cui si mette in evidenza la necessità di andare oltre le visioni classiche che descrivono l'apprendimento come strettamente legato alla sfera individuale (oltre che associato a specifiche relazioni di insegnamento del tutto separate dalla pratica): gli attori sociali - con le loro vite e gli innumerevoli mondi che abitano - sono immersi in una realtà preesistente rispetto a loro e che si pone davanti alla loro esperienza con tutte le sue oggettivazioni (il linguaggio, le regole, le norme, le istituzioni, le tradizioni, ecc.)[269].
E' la complessa realtà che funge da punto di riferimento orientativo per l'azione di tutti e che impegna l'esperienza dei soggetti conoscenti i quali, per diventare attori sociali, sono chiamati a confrontarsi con essa per appropriarsene[270].
L'apprendimento altro non è che il modo in cui l'esperienza soggettiva degli attori entra in relazione con il mondo, caratterizzato non solo dalle oggettivazioni storicamente e culturalmente date, ma anche da altri attori che sono al mondo e del mondo fanno esperienza[271]. Ma , oltre la dimensione sociale, l'apprendimento ha un “carattere situato” in quanto queste relazioni avvengono in un luogo determinato, ed “esperienziale” e “pratico”. Viene ad emergere un'interpretazione in cui l'apprendimento si configura secondo Wenger come un processo di 'partecipazione sociale' fondato sulla pratica nel quale entrano in gioco[272]:
- l'acquisizione di competenze (tecniche e relazionali) situate;
- la costruzione dell'identità individuale e sociale;
- l'attribuzione di significato dall'esperienza;
- il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che, nella pratica - come scrive Lipari

268 *Ivi.*
269 D. Lipari, “Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica”, in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, cit.
270 *Ivi*.
271 *Ivi*.
272 *Ivi*.

- condivide saperi, valori, linguaggi e identità.

Il fondamento dell'apprendere risiede dunque nella partecipazione sociale ad una pratica, la quale può essere schematicamente tematizzata come l'insieme delle condotte degli attori sociali impegnati nelle più disparate attività di relazione con il mondo/contesto[273]. La pratica che può essere definita come un "processo d'azione stabilizzato e al tempo stesso dinamico"[274] ha luogo in un contesto storico-sociale determinato e coinvolge individui e gruppi nello svolgimento di attività le cui caratteristiche tecniche, operazionali e di significato si strutturano, nel tempo, consolidandosi in abitudini che a loro volta, nella misura in cui si fissano nella memoria collettiva, diventano tradizioni e quindi anche punto di riferimento per l'azione dei membri del gruppo[275].

La pratica coinvolge integralmente i soggetti impegnati in essa in modo che esclude distinzioni e dicotomie tra mente e corpo, tra teoria ed azione. Il concetto di pratica descrive il fare "ma non solo il fare in sé e per sè"[276]. È il fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività. In questo senso, la pratica è – secondo Lipari – sempre pratica sociale, include sia l'esplicito che il tacito. Ossia include ciò che viene detto e ciò che non viene detto, ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto come ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Non solo, "include tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti e le visioni comuni del mondo"[277].

La pratica è il fondamento dei processi di apprendimento, il punto di riferimento costitutivo e strutturante di una comunità sociale e anche la fonte principale della produzione sociale di significato. Secondo Wenger ogni condotta pratica non è riconoscibile alle funzioni meccaniche associate al fare qualcosa, perchè oltre al corpo ed alla mente, coinvolge anche "ciò che dà significato ai movimenti dei corpi e ai meccanismi dei cervelli"[278].

---

273 *Ivi*.
274 *Ivi*., p. 361
275 *Ivi*..
276 *Ivi,* p. 361
277 *Ivi*., pp.361-362
278 E. Wenger, "*Communities of practice*. *Learning. Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

In questo contesto, la Comunità di pratica può essere interpretata come "*un'aggregazione informale di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono [...] attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significato, linguaggi e generando, per questa via, forme di strutturazione dotate di tratti culturali peculiari e distintivi*"[279]. Tale aggregazione dà vita a dei gruppi che nella pratica e attraverso la pratica, elaborano significati comuni, apprendono, costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva.
Tali gruppi[280]:
- nascono attorno ad interessi di lavoro condivisi e si costituiscono come esito di forme di negoziazione tra gli attori coinvolti sul senso delle pratiche in cui sono impegnati;
- sono legati dalla consapevolezza di partecipare ad un'impresa comune e, quindi, si alimentano di contributi reciproci;
- dispongono di un "set di risorse condivise dalla comunità per enfatizzarne il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica [...]: è l'insieme [...] di linguaggi, routine d'azione, storie, valori strumenti ed oggetti specifici che caratterizzano il gruppo come comunità e fissano [...] l'esperienza e la storia stessa della comunità"[281];
- attraverso la partecipazione alla pratica definiscono l'identità individuale e collettiva, intesa come esperienza negoziata, come appartenenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come relazione tra globale e locale.
- Tali gruppi, inoltre, sono tenuti in vita da un presupposto di fondo: l'attenuazione dei vincoli organizzativi di tipo gerarchico;
- durano fino a quando persistono gli interessi comuni.

Un aspetto essenziale dell'interesse per le Comunità di pratica riguarda i fenomeni dell'apprendimento.
Le Comunità di pratica non esistono in natura, sono modelli di interpretazione di realtà sociali che possono contribuire a meglio comprendere e intervenire sulle realtà stesse[282].
Ciò che si deve mettere a fuoco quando si utilizza il costrutto "Comunità di pratica" è che esso immette su fenomeni di apprendimento, inteso "non in termini di apprendimento individuale o di semplice trasmissione di conoscenze, ma come

279 D. Lipari, "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, cit, p. 364.
280 *Ivi*.
281 *Ivi*, p. 365
282 M.Tomassini, *Comunità di pratica e reti professionali*, cit.

apprendimento che fa tutt'uno con la pratica e con il tessuto di relazioni in cui la pratica è inserita generando opportunità di innovazione"[283]. Tali opportunità vengono colte nei diversi ambienti in cui questi fenomeni hanno luogo.

L'appartenenza ad una comunità è un potente fattore di apprendimento. Il fatto di essere inseriti all'interno del sistema di conoscenza proprio di un contesto organizzativo - in cui funzionano delle routine operative specifiche e si producono soluzioni ai problemi - è il presupposto di forme di apprendimento più o meno estese[284]. Apprendimento significa infatti dare significato alla realtà, valorizzare l'esperienza, rinforzare l'identità professionale all'interno del proprio contesto.

La Comunità di pratica è caratterizzata dal suo essere spontanea, dal fatto di generare apprendimento organizzativo e dalla comune identificazione dei suoi membri.

L'apprendimento viene qui concepito non come "trasmissione di conoscenze depositate in testi affinchè questi siano letti [...]"[285], ma come un "fenomeno socio-culturale e allo stesso tempo emotivo"[286]. Partecipare alle attività della comunità è il modo per acquisire conoscenza, per cambiare, per apprendere in situazioni in cui il sapere non è separato dal fare[287]. Come hanno messo in evidenza Brown e Diguid[288] apprendere non è un'attività disgiunta dal lavorare e dall'organizzare, l'apprendimento è connaturato al processo lavorativo stesso.

I teorici, che hanno sviluppato l'idea di apprendimento come fenomeno socio-culturale all'interno di una Comunità di pratica, hanno perfezionato un altro costrutto "l'idea di *partecipazione legittima e periferica* che descrive i processi di socializzazione al lavoro dei novizi"[289]. Tale espressione si riferisce al fatto che il novizio quando è familiarizzato a una Comunità di pratica[290]:

- prende parte ad attività lavorative svolgendo compiti dapprima molto semplici e via via più complessi che lo portano a confrontarsi con altre persone;
- è consensulamente ammesso alla comunità. La sua presenza non viene messa in discuissione; egli possiede una legittimità sociale;
- partecipa ad un percorso con gradi diversi di intenzionalità o discrezionalità.

283 *Ivi*, p.3
284 *Ivi*.
285 C. Picardo, A. Benozzo, "Lo spazio della formazione di pratiche", in Bertagni B., La Rosa M., Salvetti F., *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp. 118-119.
286 *Ivi*, p. 119.
287 *Ivi*.
288J .S. Brown, P. Duguid, "Organitazional learning and community-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation", *Organization Science,* 2.
289 C. Picardo, A. Benozzo, "Lo spazio della formazione di pratiche", p. 119.
290 *Ivi.*

Questo il significato che vuole trasmettere il termine *periferico*. Il novizio arriva nel tempo e in maniera graduale a ricoprire ruoli centrali e più complessi, a partire da posizioni "periferiche". Passando così dalla condizione di novizio a quella di esperto;

- viene in contatto con un linguaggio attraverso il quale comprende e apprende come eseguire il lavoro, quali sono i comportamenti ritenuti appropriati e con quale struttura sociale e di potere si deve rapportare.

L'accesso dei nuovi membri non fa che, da una parte, perpetuare le antiche strutture e, dall'altra, immette elementi di innovazione e casualità che modificano e modellano la comunità[291]. Sembra che il novizio entri in contatto con un *curriculum appreso* o un *curriculum situato*. L'idea di *curruculum* situato intende rappresentare la fase della socializzazione organizzativa durante la quale ai novizi vengono offerte opportunità di apprendimento situate, ossia specifiche di quello spazio e di quel tempo[292]. Nel momento in cui il neo-arrivato è divenuto esperto ma cambierà l'organizzazione, incontrerà un altro *curriculum* situato e si troverà in una condizione di partecipazione legittima e periferica.

3. Formazione in affiancamento "*on the job*"

Il *traning on the job* (d'ora in avanti anche OJT) è essenziale per preparare i nuovi assunti a svolgere il lavoro loro assegnato e soprattutto per portarli a conoscenza della cultura, delle politiche e delle procedure aziendali, degli standard lavorativi, dell'ambiente di lavoro, dei prodotti e dei progetti[293].

Nelle grandi industrie, la canonizzazione delle tecniche *On the Job Training - OJT* (termine anglosassone della formazione per affiancamento sul lavoro) – è avvenuta negli USA sotto la pressione degli eventi bellici negli anni '40.

Si tratta principalmente di una modalità di sostegno al processo di apprendimento di tipo addestrativo: un soggetto esperto affianca un soggetto inesperto nello svolgimento di un'attività di lavoro. Questa tecnica consiste nel descrivere e nello spiegare all'allievo non esperto come deve essere svolta una specifica attività, che cosa ci si aspetta dalla

291 *Ivi.*
292 *Ivi.*
293 S. Baldassarre, G.P. Bonani, *Autoformazione. Come liberarsi degli stereotipi formativi d'impresa*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

sua prestazione, quali sono i tempi di lavoro e quali sono le normali cautele da adottare[294].

L'affiancamento *on the job* si fonda sul principio che "lo sviluppo di competenze tecnico-operative è facilitato dall'osservazione delle attività da svolgere e dall'applicazione di quanto viene suggerito da un soggetto esperto"[295]. Si tratta di una modalità formativa che si focalizza *in primis* sui contenuti di un'attività lavorativa e sul sostegno al processo di produzione di sequenze comportamentali conformi alle richieste di uno specifico compito di lavoro[296].

L'affiancamento *on the job* sostiene in particolare i seguenti tipi di obiettivi:

- sviluppo di competenze tecnico-professionali;
- trasferimento di teorie e metodi acquisiti in aula in un contesto specifico di lavoro;
- acquisizione di specifiche modalità di lavoro attraverso il rapporto con un soggetto esperto[297].

Per la realizzazione di un OJT efficace è importante determinare a monte le prestazioni precise richieste ai partecipanti. Alcune aziende rispondono a questa esigenza predisponendo programmi di formazione completamente incentrati sulla mansione che i partecipanti svolgeranno, senza tener conto delle esperienze pregresse da essi acquisite. Altre scelgono l'utilizzo di materiale per l'autoformazione, che molto spesso non include gli aspetti caratterizzanti il posto e il clima di lavoro[298].

Un metodo semplice è quello che prevede di[299]:

- fare una lista delle attività più importanti che devono essere effettuate prossimamente e condividerla con i nuovi impiegati;
- identificare le attività che hanno maggiore potenziale formativo per i neo assunti e discuterne con loro;
- negoziare gli interventi formativi che soddisfano i bisogni di entrambe le parti[300].

Le attività che vengono scelte per la formazione dei neo assunti devono essere in

294 C. Ruffini, V. Sarchielli, "Affiancamento, mentoring, coaching", in Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
295 *Ivi*, p. 207.
296 *Ivi.*
297 *Ivi*.
298 S. Baldassarre, G.P. Bonani, *Autoformazione. Come liberarsi degli stereotipi formativi d'impresa*, cit.
299 *Ivi.*
300 *Ivi.*

partenza di dimensioni temporali ed esecutive ridotte, per poi estendersi via via. Ciò è opportuno per testare sia le abilità professionali sia le capacità del nuovo impiegato, "fornire a questi una possibilità di successo, dare un rapido *feedback* al supervisore ed infine trasmettere in modo rapido ed efficace gli *standard* e le esigenze dell'organizzazione"[301]. Inoltre, piccole attività di breve periodo permettono di soddisfare i criteri base dell'apprendimento: mantenendo alto l'interesse e l'attenzione; identificando e/o stabilendo un modulo comportamentale/coerente; traendo vantaggio dalla ripetuta esecuzione dei compiti; fornendo un contesto certo per l'apprendimento[302].
Si può cadere in un autoapprendimento disorganizzato: un ambiente non accogliente o un capo 'incapace' sono la 'tomba' dell'OJT. In molte aziende si cade nell'errore di utilizzare la formazione come puro affiancamento. Ci sono ovviamente forme di affiancamento molto efficienti: sono ben visibili storicamente nell'impresa artigiana o di piccole dimensioni. È altrettanto visibile ed efficace nel rapporto imprenditoriale genitore-figlio (o comunque familiare)[303].
"La formazione *'on the job'* è praticata in tutte le piccole imprese per potenziare le abilità dei nuovi assunti, in assenza di momenti canonici di formazione"[304].
Per avere una reale formazione *on the job* e non semplice "affiancamento" sul posto di lavoro, deve esserci:
- un obiettivo produttivo specifico per colui che richiede formazione, che deve diventare autonomo entro un periodo dato;
- la presenza di un *trainer* definito, non occasionale, responsabile del risultato;
- l'uso degli strumenti di lavoro reale[305].

3.1 Ambiti, modalità applicative e strumenti

L'affiancamento è una modalità formativa realizzabile all'interno di un contesto lavorativo reale. Nell'ambito delle procedure di ingresso di nuovi assunti, nello *stage*, nel tirocinio o nelle situazioni di riconversione o di modifica di procedure o tecnologie lavorative, può rappresentare un utile mezzo di avvio allo sviluppo di padronanza e autonomia nell'esecuzione di nuovi compiti[306].
Esso non è da considerare come semplice situazione di vicinanza ad un soggetto

301 *Ivi*, p. 112
302 *Ivi.*
303 *Ivi.*
304 *Ivi*.
305 *Ivi.*
306 C. Ruffini, V. Sarchielli, "Affiancamento, mentoring, coaching", cit.

esperto, bensì come fase nella quale sono presenti "specifici passaggi e procedure e vengono identificate precise responsabilità formative"[307].

Il percorso di apprendimento si suddivide in tre fasi, di seguito illustrate sinteticamente[308]:

Prima fase

In questa fase si persegue l'obiettivo di identificare le competenze tecnico-professionali come progetto di formazione e sviluppo. Si tratta di effettuare una analisi del lavoro e una scelta delle attività e dei compiti che caratterizzeranno il percorso di apprendimento del soggetto in formazione[309].

Si tratta di una fase progettuale nella quale dovrebbero essere coinvolti i diversi attori che hanno la responsabilità del percorso di apprendimento[310]. Ad esempio, l'utilizzo di questa modalità per facilitare l'acquisizione di competenze da parte di un neo assunto potrà vedere coinvolti il responsabile del personale, il responsabile dell'unità operativa nella quale il neo assunto sarà inserito e il tecnico esperto che lo seguirà effettivamente nel percorso di affiancamento.

Seconda fase

Si tratta della vera e propria fase di affiancamento. Il tecnico esperto verifica quanto il soggetto in formazione conosce delle attività da svolgere, come le colloca nel più ampio sistema di produzione del prodotto o del servizio e fornisce a sua volta una descrizione delle attività e delle problematiche importanti ad esse connesse, indicando quali attenzioni è opportuno avere nell'eseguirle[311]. Svolge poi le attività in questione sottolineandone i passaggi più significativi.

In un secondo momento il soggetto "in affiancamento" svolge autonomamente le attività osservate e l'esperto lo "sostiene", verificandone il grado di comprensione e di autonomia ed eventualmente ridefinendo le sequenze di attività che possono essere gestite con maggior padronanza ed efficacia[312].

Terza fase

307 *Ivi*, p. 207.
308 *Ivi.*
309 *Ivi.*
310 *Ivi.*
311 *Ivi.*
312 *Ivi.*

In questa fase il soggetto lavora autonomamente per il periodo indicato nel progetto formativo. L'esperto, pur rimanendo a disposizione del soggetto per eventuali chiarimenti o suggerimenti, non interferisce direttamente nella sua attività di lavoro e, una volta trascorso il periodo 'pianificato', verifica la correttezza e l'adeguatezza delle sue acquisizioni[313]. Se le competenze da apprendere riguardano diversi tipi di attività e tempi medio lunghi, sono previsti momenti di confronto e di controllo formali. In questo caso l'esperto, attraverso un colloquio e l'osservazione diretta delle attività svolte dal soggetto, verifica la qualità delle prestazioni e degli apprendimenti e apporta, se lo ritiene opportuno, eventuali correttivi[314].

Scheda 1 – Articolazione di un percorso formativo in affiancamento[315]

Identificazione conoscenze e capacità	*Osservazione del lavoro*	*Sperimentazione attiva*	*Valutazione Autovalutazione*
MONITORAGGIO DEL PERCORSO			
Analisi delle competenze	Il progetto di sviluppo e il piano d'azione	La formazione sul campo	La verifica degli apprendimenti
Esperienze formative Esperienze lavorative Aspettative e motivazioni Richieste rivolte al lavoro Competenze necessarie Contesti di lavoro	Obiettivi/risultati da raggiungere Azioni da porre in essere Modalità di verifica	Operatività guidata dall'esperto	Controllo e adattamento in funzione della congruenza con le modalità e sequenze di lavoro previste

Questa modalità formativa non prevede l'utilizzo di sofisticati strumenti di sostegno al processo di apprendimento. Il colloquio centrato sui contenuti rappresenta lo strumento privilegiato dall'esperto per trasferire informazioni chiare e precise al soggetto in formazione.

Strumenti importanti di accompagnamento della formazione sul posto di lavoro sono, inoltre, la partecipazione ad eventi di progettazione e ricerca, il completamento della formazione, il completamento della formazione con sistemi di formazione a distanza e autoistruzione.

313 *Ivi.*
314 *Ivi.*
315 *Ivi.*

Impegnarsi in gruppi sperimentali per la messa a punto di metodi/processi o prodotti innovativi è uno dei modi più efficaci per accostare la formazione attiva alla realtà aziendale.

Il progetto e la ricerca, che devono dare risultati operativi in vista di diventare patrimonio del *know-how* d'impresa, sono attività protette dalla loro natura didattica, ma possono risultare portatori di idee nuove, immediatamente sfruttabili.

Il risultato di questi strumenti formativi dipende dal negoziato svolto con il responsabile e i formatori-tutor addetti all'iniziativa[316]. Il progetto si avvale di un contatto diretto con gli interlocutori aziendali effettivi. Molto spesso viene sostenuto da *sponsor* interni, che talvolta generano l'idea progettuale, allo scopo di stimolare e immettere creatività più libera nella propria area di lavoro.

Un modo corrente di classificare le opportunità di sviluppo delle risorse umane nell'impresa è quello di collocarle rispetto alla possibilità di controllo autonomo da parte del destinatario sui contenuti e sui processi.

L'autoistruzione viene considerata un utile completamento della situazione di lavoro; forme diffuse di autoistruzione sono date da: un uso di pacchetti mono e multimediali di istruzione; uno svolgimento di corsi a distanza; una partecipazione a *forum* professionali, convegni e congressi, spesso con obbligo di *reporting*; utilizzazione diffusa di reti aperte di comunicazione professionale (es. *Internet*)[317].

I processi di autoistruzione possono essere sostenuti da accordi con istituzioni formative esterne all'azienda, da sistemi di teledidattica interni all'impresa, dalla creazione di centri di apprendimento aperto cui l'allievo ha accesso: con ritmi autodefiniti; per periodi discreti, con possibilità di cumulare i risultati[318].

4. *Action Learning*

Lo sviluppo delle complessità organizzative dovuto all'evoluzione delle società industriali è avvenuto ad una velocità via via crescente, ponendo nuove sfide alla comprensione dei fenomeni e all'individulizzazione dei relativi strumenti di gestione.

A fronte di tale tendenza, sta diventando un tema di rilevante importanza il nuovo orientamento delle competenze ed il miglioramento del clima umano che si ottengono con la valorizzazione dei processi interni all'organizzazione. Si rivela necessario, in tale

316 S. Baldassarre, G.P. Bonani, *Autoformazione. Come liberarsi degli stereotipi formativi d'impresa*, cit.
317 *Ivi.*
318 *Ivi*.

contesto, scegliere accuratamente la strategia da adottare. Diviene opportuno scegliere un approccio pratico, che coinvolga direttamente i comportamenti.

Action Learning (AL) è il metodo che più risponde a queste esigenze, sperimentato nelle numerose circostanze che richiedono un impatto complessivo, visibile e pratico.

Possiamo collocare i primi progetti di formazione del tipo *Action Learning* all'inizio degli anni '60, sotto l'impulso determinante dell'attività del professor Reginald Revans, docente di management in diverse università europee con alle spalle una lunga esperienza lavorativa di direzione generale in alcune aziende inglesi[319]. Il punto di partenza delle riflessioni che portarono Revans ad interessarsi ai programmi di Action Learning fu il riconoscimento di una certa astrattezza dell'insegnamento accademico tradizionale nelle discipline manageriali, anche di quelle che facevano uso di metodologie coinvolgenti ed attive[320].

Due principi correlati sono le sue caratteristiche distintive:

- riconoscere ed affermare la piena titolarità di chi si coinvolge in un problema a sapersi orientare nel trovare le soluzioni;
- realizzare l'unità tra conoscenza e azione/intervento sulla realtà[321].

Quando ci si trova in una situazione di lavoro nuova, ignota del tutto o in parte, che richiede studio e applicazione di soluzioni ai vari problemi che presenta, l'esercizio che *Action Learning* propone è di "impegnare le risorse umane, con il proprio patrimonio di conoscenze, esperienze di energia interiore in una interrogazione pertinente del problema che fa trovare quali elementi sono da acquisire, e mette alla prova le soluzioni ipotizzate per ottenere i risultati voluti, in un processo di scambio continuo tra conoscenza ed azione"[322].

Con l'*Action Learning* si lavora mettendo continuamente in relazione il patrimonio professionale con la capacità di interrogazione lungo la quale si riconosce ciò che serve di conoscere, si acquisisce, si mette in pratica e si verifica la validità[323].

Si vuole qui esplorare in particolare il significato formativo dei programmi di *Action Learning* per quanto riguarda le differenti modalità di apprendimento suscitate e la loro concatenazione logica e cronologica. In ogni programma, accanto a differenze specifiche (che riguardano ad esempio i tempi e le modalità di partecipazione) sono

319 A. Cartoccio, D. Forti, G. Varchetta, *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, Edizioni Unicopli, Milano, 1988.
320 *Ivi*.
321 S. Baldassarre, G.P. Bonani, *Autoformazione. Come liberarsi degli stereotipi formativi d'impresa*, cit.
322 *Ivi*, p.125
323 *Ivi*.

presenti quattro aree complementari di attività (individuali e di gruppo)[324]:

– Apprendimento formalizzato, in genere:
  - contenuti gestionali (organizzazione, *marketing*, logistica, ecc.);
  - metodi di analisi (ricerca socio-organizzativa, trattamento dati, intervista, ecc.);
  - metodi di lavoro (*problem solving*, definire obiettivi, negoziazione, processi decisionali, comunicazione, ecc.)[325].

  Tali attività vengono realizzate attraverso modalità classiche della formazione e addestramento degli adulti, inoltre vengono effettuate delle sedute di revisioni e supervisione del processo all'interno del gruppo di partecipanti (*learning set*) con l'aiuto di un "catalizzatore" esperto di di dinamiche istituzionali[326].

- Definizione e negoziazione degli obiettivi analitici e realistici del progetto con il committente. In questa area possiamo considerare tutte le presentazioni e gli incontri relativi all'analisi dei bisogni e alla discussione dei risultati intermedi del progetto. In questa fase i partecipanti acquisiscono "un livello di responsabilizzazione e identificazione con la situazione del committente che provoca maturazione ma suscita anche molte ansie"[327].
- Definizione del problema da affrontare e ricercare e ricerca di soluzioni possibili. Il gruppo dei partecipanti, di fronte al 'compito', ricerca delle linee di soluzione che richiedono l'effettuazione di diagnosi seguite da interventi adeguati. Il contatto con il sistema organizzativo del committente pone delle sfide al gruppo, sfide che riguardano sia il livello del *problem-solving* specifico sia altri livelli come la capacità di diagnosi e prognosi o quella di comunicazione e convincimento. Inoltre, il gruppo di lavoro che elabora e comunica le proposte, si trova a dover fronteggiare il problema del funzionamento come gruppo umano che unisce competenze, sentimenti, sviluppa dinamiche interpersonali (*leadership,* conflitti, cooperazioni). Scopre bisogni di ulteriori approfondimenti e progetta anche occasioni di apprendimento formalizzato per colmare lacune percepite o per esplorare nuovi ambiti di contenuti[328].
- Progettazione di ulteriori approfondimenti. La ricerca di soluzioni innovative a

324 A. Cartoccio, D. Forti, G. Varchetta, *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, cit.
325 *Ivi*.
326 *Ivi*.
327 *Ivi*, p. 52
328 *Ivi*.

fronte del compito affidato mette ciascun componente dei gruppi di *Action Learning* di fronte alle necessità di sviluppare il proprio campo cognitivo lungo tre direttrici proncipali:

- acquisizione di nuovi concetti, metodi, strumenti;
- migliore sistematizzazione delle esperienze accumulate prima e durante il programma;
- rielaborazione delle ansie, ambivalenze, sentimenti rilevanti emersi nei contatti con il sistema cliente e durante le sedute di lavoro di gruppo.

Questa fase pone il gruppo in una posizione di progettista del proprio percorso di formazione: per far questo individua all'interno del proprio programma di *Action Learning* le risorse necessarie (tutor, consulente, esperto, testimone) per colmare le proprie lacune conoscitive[329].

In sostanza, si lavora mettendo continuamente - e in maniera consapevole ed intenzionale – in relazione il patrimonio professionale con la capacità di interrogazione, che permette di individuare una strada attraverso ciò che è sconosciuto, lungo la quale è possibile riconoscere ciò che serve di conoscere, acquisirlo, metterlo in pratica e verificarne la validità.
L'esperienza è la miglior maestra: è quindi decisivo imparare a riflettere per trarre, sia dai successi sia dagli errori, gli insegnamenti utili[330].
Action Learning provvede ad allenare le capacità di ogni singolo individuo di "conoscere attraverso l'interrogazione, fare, e riflettere per trarne insegnamento"[331].

L' *Action Learning* è imparare agendo e facendo. Se si analizza il come si "apprende" ci si accorge che ciò avviene in un processo continuo tra queste diverse dimensioni: riflessione, generalizzazione, sperimentazione ed esperienza[332].

Se ben gestita, l'attività con *Action Learning* porta le persone coinvolte e responsabilizzate a sapersi orientare nella nuova situazione di *business*, a finalizzare le proprie energie al cambiamento, in sostanza, a ricercare ed applicare un metodo per imparare con efficacia. Infatti, ciò che più serve in situazioni critiche è la capacità di

329 *Ivi*.
330 S. Baldassarre, G.P. Bonani, *Autoformazione*, cit.
331 *Ivi*.
332 *Ivi*.

imparare e di costruire su quello che si è imparato: l'apprendimento non si consolida se non con una azione intenzionale.
Imparare facendo è principalmente un approccio mentale, ognuno lo può adottare nella pratica lavorativa quotidiana per sé e per i suoi collaboratori in maniera spontanea[333]. Ciò richiede alcune premesse: essere disponibili, obiettivi, capaci di ascoltare, positivi, propositivi, per imparare dai successi e dagli errori ed insieme agli altri.

Gli obiettivi fondamentali propri dell' *Action Learning* possono essere più facilmente compresi partendo dalle riflessioni di Elliott Jaques sulla tendenza dei sistemi educativi a privilegiare la trasmissione delle conoscenze acquisite e dalle analisi critiche di Revans sulle attuali scelte strategiche della "*management education*"[334].
Un primo obiettivo è quello di *mettere in discussione l'esperienza acquisita*[335]. Questo obiettivo può essere raggiunto in quanto *Action Learning* propone di affrontare e risolvere un compito dato in una situazione inconsueta: 1. dal punto di vista dell'ambiente, per il trovarsi in una realtà organizzativa diversa da quella abituale; 2. dal punto di vista del compito, per il doversi confrontare con problemi che, oltre ad essere tipici di discipline diverse dalla propria, sono caratterizzati da un'ampia apertura, in quanto disponibili a numerose soluzioni non rigidamente prevedibili, ma, al contrario, innovative e creative[336].
Un secondo obiettivo, che deriva dal primo, riguarda *la finalità di favorire l'attivazione di nuove risorse manageriali nei partecipanti* a partire da un processo di riflessione critica dell'attività e delle conoscenze acquisite.
I programmi di *Action Learning* non prescindono dalle abilità già acquisite dai manager partecipanti mentre si propongono di innestare su di esse nuove abilità, che possono svilupparsi solamente in un processo circolare in cui l'azione diviene oggetto di riflessione critica e di nuova sperimentazione[337].
Un altro obiettivo proprio dell'esperienza di *Action Learning* riguarda *l*'operare in condizioni di concretezza[338]. L'obiettivo educativo sotteso a tale caratteristica è quello di offrire la possibilità di affrontare il problema posto (*task*) individuando una soluzione coerente, disponendo di risorse reali, definite e quindi limitate da poter utilizzare per la

333 *Ivi*.
334 A. Cartoccio, D. Forti, G. Varchetta, *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, cit., p. 62
335 *Ivi*.
336 *Ivi*.
337 *Ivi*.
338 *Ivi*.

realizzazione del *task*[339].

Il principio pedagogico di questo obiettivo di concretezza è la concezione già richiamata dell'"imparare facendo" e dell' "apprendere dall'esperienza", visti come modalità di esercizio di un adeguato rapporto con la realtà.

L'ultimo obiettivo di *Action Learning* è quello di *f*ar riconoscere ai manager l'apporto degli altri - nel gruppo i compagni, in azienda i colleghi e i collaboratori – al raggiungimento degli obiettivi comuni. Tale obiettivo è possibile in quanto quello previsto dal programma di *Action Learning* è essenzialmente un compito di gruppo, infatti: a) il problema posto è affidato al gruppo nel suo complesso, a prescindere dal fatto che possa, in seguito, avvenire una suddivisione di compiti e di obiettivi individuali; b) la soluzione del compito dipende dal gruppo, cioè dalla sua capacità di operare come gruppo di lavoro[340].

Ciò che *l'Action Learning* vuole fare è di rendere costantemente evidente ai partecipanti "la natura dell'apprendimento come processo sociale"[341]. Ciò sta a significare che un manager ha delle "illuminazioni" quando lavora su un problema significativo in compagnia di un certo numero di persone che fanno altrettanto. Lo stare in gruppo non solo offre nuove idee o approcci per i problemi di ognuno, ma fa si che gli stessi incontri di gruppo diventino momenti significativi di apprendimento[342].

Il lavorare in gruppo viene così a costituire la premessa indispensabile alla possibilità di raggiungere obiettivi al di là della portata degli sforzi individuali; a patto però che ci sia equilibrio e coerenza tra funzione di lavoro (operativa in quanto riferita all'*opus,* cioè all'operare) ed esigenze degli individui che compongono il gruppo. Per meglio approfondire questo punto, Achille Cartoccio, Dario Forti e Giuseppe Varchetta[343], si sono avvalsi di un modello di origine psicosocioanalitico, il "triangolo stategico", i cui vertici sono composti dai seguenti elementi: *obiettivi, io, altri*. Questo triangolo può essere preso a rappresentazione di ogni realtà organizzativa, dall'azienda, al gruppo, allo stesso programma di *Action Learning.*

La situazione funzionale è quella in cui fra i tre vertici del triangolo esiste un equilibrio stabile, in cui né il compito (l'obiettivo) comporti il sacrificio degli individui né le esigenze di questi (in termini di bisogni di gratificazione, di appartenenza, ecc.)

339 *Ivi*.
340 *Ivi*.
341 *Ivi*, p. 64
342 *Ivi*.
343 *Ivi*.

pregiudichino il conseguimento dell'obiettivo stesso[344]. Situazioni patalogiche sono invece tutte quelle configurazioni del triangolo in cui uno o più vertici risultano sacrificati o amplificati[345].

L'Action Learning consente di riconoscere le possibilità di coerenza tra obiettivo ed esigenze dei diversi individui che compongono il gruppo. L'analisi dei processi interni al gruppo può evidenziare gli sforzi attraverso cui i manager imparano a riconoscere gli spazi di compatibilità tra l'obiettivo comune e i diversi sotto-obiettivi individuali[346].

Action Learning si propone come una risposta all'esigenza di offrire ai manager, specie se di successo (ossia sicuri delle proprie capacità ed esperienze) una occasione per riflettere sulle modalità in cui un'attività finalizzata può essere condotta grazie al proprio impegno personale, insieme alla cooperazione con altri manager. Infatti, in un progetto di *Action Learning* ciascuno è indotto a:

- rivedere criticamente l'esperienza passata;
- accettare le osservazioni critiche dei colleghi di gruppo sulle proprie analisi e proposte per far fronte all'impegno del progetto;
- motivare le proprie proposte di fronte ad altri in situazioni per lui non familiari;
- ascoltare gli altri mentre cercano di aiutarlo ad uscire da qualche situazione di stallo del progetto;
- riflettere, nel corso dell'esperienza, non solo sulle vicende immediate del progetto, ma anche sugli sviluppi più lontani nel tempo;
- riconoscere il ruolo di supporto che altri hanno per lui, il che gli consentirà di comprendere meglio la dipendenza che, nella sua situazione normale, ha verso i suoi collaboratori[347].

Il compito principale di un gruppo di *Action Learning* consiste nell'affrontare un progetto-problema riferibile a una reale situazione manageriale e nel provocare il coinvolgimento del partecipante in un'azione che implica un processo di "implementazione di un cambiamento organizzativo"[348]. La scala temporale richiesta per il cambiamento dovrebbe essere commisurata con la durata del progetto educativo, eventualmente selezionando le attività o i cambiamenti realizzabili entro tale termine.

344 *Ivi*.
345 *Ivi*.
346 *Ivi*.
347 *Ivi*.
348 *Ivi*, p.66

Quando si organizza un programma di *Action Learning* si possono tener presenti due opzioni: si può attuare per individui o per gruppi e si può imperniare su progetti la cui materia è già nota ai partecipanti oppure è sconosciuta[349].

Nel caso di programmi individuali, il gruppo di lavoro funzionerà da strumento di consultazione e supporto nel processo. L'esercizio principale è contemporaneamente quello di gestire il proprio progetto e di agire da consulente per quello degli altri. Nel caso di programmi in cui il progetto è lo stesso per tutti i componenti del gruppo, si mira ad un impatto organizzativo più forte, nell'esperienza delle aziende italiane nell'uso di *Action Learning*, questa è la modalità praticata con maggiore frequenza[350].

La scelta tra progetti noti e non noti è sempre dettata dal tipo di effetto che si vuole raggiungere in termini di apprendimento delle persone. Se un'azienda vuole puntare sull'integrazione tra settori e culture professionali e mettere in risalto le capacità manageriali trasversali (attenzione al cliente, alla qualità, alla caratteristiche evolutive del *business* che tutti devono saper riconoscere e attuare) sarà più efficace assegnare compiti in cui qualche dimensione (compito, contesto e entrambe) sono non noti, per mettere tutti i partecipanti in una posizione di parità di fronte ad un problema comune e farli allenare a scambiarsi ed applicare metodi di lavoro e soluzioni operative fuori dagli schemi consueti[351]. Se, invece, si vuole ottenere un effettivo approfondimento di un determinato problema lo si affiderà a chi ne ha già cognizione (singolo o gruppo) affinchè lo sviluppi in termini risolutivi[352].

Nell'organizzare un programma di *Action Learning* bisogna attuare le condizioni di realizzazione ed è opportuno gestirlo con la supervisione ed il supporto del servizio formazione aziendale, poiché le variabili da tenere sotto controllo sono numerose ed hanno aspetti delicati che richiedono competenze specifiche[353].

Le principali condizioni di un programma di *Action Learning* sono le seguenti:

1. enucleare alcuni problemi dell'organizzazione e formularli sotto forma di progetti. Il progetto non è estraneo all'organizzazione ed al lavoro di tutti i giorni, non è un arteficio didattico per far esercitare le persone, è un effettivo compito del settore interessato;

2. incaricare un individuo o un gruppo di persone - coinvolte nel problema e dalle competenze complementari rispetto ad esso – di trovare soluzioni operative. Si tratta di risorse che vengono dedicate al progetto per un periodo ben definito e prendono

349 S. Baldassarre, G.P. Bonani, *Autoformazione*, cit.
350 *Ivi*.
351 *Ivi*.
352 *Ivi*.
353 *Ivi*.

l'obiettivo come parte del normale lavoro quotidiano. È opportuno che il gruppo sia formato da un numero di 6/9 persone in grado di garantire un modo efficiente di procedere, con il contributo di ciascuno. I componenti del gruppo provengono da settori diversi dell'azienda, in modo che il processo di apprendimento si allarghi e si verifichi l'opportunità di apprendere approcci e metodi diversi di lavoro;

3. ogni progetto deve avere un committente. È una persona responsabile dell'area nella quale rientra il problema-progetto e che lo affida all'individuo o la gruppo. A lui questi riporteranno il prodotto del loro lavoro ed egli ne valuterà il risultato. Il committente svolge un ruolo determinante per la riuscita del lavoro, egli deve mettere a disposizione tutto il materiale che l'individuo o il gruppo richiedono per svolgere il proprio lavoro;

4. è opportuno, inoltre, che il gruppo abbia uno *sponsor*, una persona che facilita il rapporto con il committente e con il resto dell'organizzazione;

5. ogni gruppo viene assistito da un facilitatore che funziona da voce della coscienza collettiva. Non è facile nè per gli individui né per il gruppo essere costantemente consapevoli di ciò che si sta facendo e di come lo si sta facendo. Imparare è un atto intenzionale e il facilitatore funge da osservatore e da consulente sui fatti che riguardano il processo di lavoro e di apprendimento individuale e collettivo. Egli deve continuamente graduare il suo intervento, da attivo a passivo, da esplicito a implicito. Interviene a sua discrezione o se viene richiesto dai componenti non sul merito del progetto di cui non è necessariamente competente ma sul metodo di lavoro[354]. Deve far presente ciò che sta accadendo, rilevare come sta procedendo il lavoro, se le persone si stanno ascoltando, quali rischi o vantaggi si hanno a prendere una strada piuttosto che un'altra[355]. Un buon facilitatore non si improvvisa, deve essere lui il primo convinto sostenitore dell' *Action Learning* ed avere competenze di dinamica di gruppo e di psicologia dell'apprendimento. Nel caso di intraprendere un programma sistematico di *Action Learning* bisogna provvedere a formare i facilitatori in maniera specifica[356].

354 *Ivi*.
355 *Ivi*.
356 *Ivi*.

5. L'*e-learning*

Con l'avvento delle tecnologie *online* nasce l'*e-learning*[357]. Con esso il paradigma formativo di riferimento si modifica sostanzialmente: l'apprendimento diviene collaborativo, dinamico, complesso, induttivo; in esso il discente ha un ruolo attivo e responsabile[358]. Con l'*e-learning* si apprende attraverso un processo sociale condiviso di *learning by doing* con modalità *collaborative*/*cooperative.* La rete offre anche elevate possibilità di interazione: *anytime*/*anywhere* (in qualunque momento e ovunque) e sincrone/asincrone[359].

Una formazione sincrona avviene in tempo reale (*real time*), mentre docente e discenti sono separati fisicamente. Alcuni esempi di dispositivi che rispondono a questa tipologia[360]:

- audio-video conferenza;
- telefonia, mediante *internet*;
- piattaforme su *chat* o *virtual classroom*;
- trasmissioni in diretta via radio o televisione.

Il processo formativo asincrono avviene in differita. In questo caso il docente prepara preliminarmente i contenuti e il discente decide in piena autonomia quando accedervi. Alcuni esempi[361]:

- *forum* di supporto alla didattica;
- presentazioni e seminari audio/video scaricabili dal *web*;
- corsi di autoapprendimento via *web*, *cd-rom* o *vhs*;
- supporto di *tutoring* via *e-mail*;
- *mailing list*.

Nell'ambito dei sistemi FAD di terza generazione nasce il modello dell'*Instructional system design* (*ISD*) – Progettazione del sistema di istruzione, o *System approach to training (SAT)* – Approccio di sistema per la formazione. O *ADDIE* (*Analysis Design Development Implement, Evaluate*)[362].

Il modello ISD è stato formulato da alcuni studiosi americani, tra cui Merril, e considera

357 G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, FrancoAngeli, (Collana Aif), Milano, 2004.

358 C. Montedoro, "Modelli di apprendimento in età adulta: le potenziali dell'e-learning", in Demetrio D., Alberici A. (2004), *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2*, Guerini Scientifica, Milano, 2004.

359 *Ivi.*

360 *Ivi.*

361 *Ivi.*

362 *Ivi.*

la formazione come un sistema composto da cinque tipiche fasi:
- analisi: del contesto e dei bisogni;
- progettazione – o *Istructional Design*: obiettivi e struttura dell'intervento;
- sviluppo: realizzazione dell'intervento mediante la strutturazione dei contenuti;
- erogazione: gestione del corso;
- valutazione: analisi del raggiungimento degli obiettivi formativi.

Spesso capita che in molti progetti di modeste dimensioni l'analisi dei fabbisogni, la progettazione, "lo sviluppo, l'erogazione e la valutazione procedano in parallelo per tutta la durata del progetto e l'esperienza acquisita dall'erogazione e dalla valutazione sia utilizzata per un aggiornamento continuo dell'analisi dei fabbisogni e della progettazione"[363].

a. Analisi dei fabbisogni formativi.

Durante l'analisi dei fabbisogni, specialmente nei progetti *content-driven*, il *project team* confronta le competenze dei futuri allievi con i requisiti di competenza delle organizzazioni delle quali fanno parte e identifica il divario di competenze da colmare.
Nei contesti su scala limitata, *teacher-driven* è molto più facile modificare le strutture organizzative, le strategie di apprendimento e il contenuto[364], di conseguenza, l'analisi dei fabbisogni degli studenti è un processo continuo.
Si dovrebbero prevedere incontri regolari con i corsisti per identificare i problemi e le possibili soluzioni. Dopo questi incontri è possibile operare dei cambiamenti nelle strategie del progetto.
Le tecniche utilizzate per individuare i fabbisogni dei corsisti, che hanno origine nelle organizzazioni che offrono formazione ai loro corsisti o ai formatori, variano a seconda del progetto: questionari su supporto cartaceo e sul *Web,* interviste, osservazione diretta, interviste.

b. Progettazione

Il progettista di un corso di *e-learning* deve possedere le stesse competenze di base di chi progetta la formazione tradizionale[365]. Mentre in quest'ultima la progettazione delle fasi progettuali consiste nella definizione degli obiettivi dell'apprendimento e del

363 *Ivi,* p.180.
364 *Ivi.*
365 *Ivi.*

numero di ore dedicate in aula a ciascun obiettivo, nell' *e-learning* alcune attività possono essere organizzate in presenza, altre a distanza ed altre ancora possono essere basate su un insegnamento esplicito e su attività di gruppo o individuali[366].

Attività diverse possono richiedere tipi diversi di materiale didattico: su supporto cartaceo o digitale, alcune possono comportare un lavoro lungo e a volte costoso.

Il progettista di *e-learning* deve tener conto di un numero molto più elevato di variabili rispetto alla progettazione dell'apprendimento tradizionale. Per questo motivo, ai progettisti di *e-learning* viene richiesta una profonda conoscenza pratica delle strategie di apprendimento disponibili. Non solo, è richiesta la presenza di competenze multidisciplinari, non soltanto all'interno del *team* ma anche nei singoli membri che ne fanno parte.

c. Sviluppo

Per ciò che concerne i materiali didattici, i progetti *content-driven* producono grandi volumi di materiali di alta qualità, con standard equivalenti a quelli dell'editoria elettronica professionale[367]. In questi progetti la qualità del *design* e del materiale audio e video può essere molto elevata.

Nei progetti di tipo *teacher-driven* la qualità del contenuto è più importante del *design* professionale; tutto il materiale didattico usato nel progetto può essere usato con gli strumenti di produttività personale (come quelli forniti da *Microsoft Office).*

Le competenze richieste per la produzione di materiali didattici sono le stesse richieste ad un insegnante tradizionale e dipendono dalla conoscenza dell'area tematica. I docenti potrebbero non avere le competenze di progettazione necessarie per produrre materiali didatticamente efficaci. In questo caso, si può predisporre un modello misto di produzione nel quale alcuni materiali, come ad esempio le pagine del sito *Web,* vengono prodotti da professionisti, mentre altri (gli esercizi da svolgere) vengono creati direttamente dal docente[368].

d. Erogazione

La formazione *blended*[369] è costituita da attività guidate dall'insegnante in aula, da attività a distanza dirette dall'insegnante o da attività di gruppo e di auto-apprendimento

366 *Ivi.*
367 *Ivi.*
368 *Ivi.*
369 M. Guspini (a cura di), *e-Learning: teorie e metodologie. Lo stato dell'arte*, Tiellemedia Editore, 2007a.

(quasi sempre con il supporto di un tutor)[370]. Tali attività sono supportate, da un lato, per la distribuzione del materiale didattico agli allievi e, dall'altro, per fornire efficaci canali di comunicazione tra gli stessi allievi e tra questi ultimi ed i tutor[371].

La scelta a favore della formazione *blended* va in direzione della messa in campo di risorse didattiche in rete che mettono al centro dell'attenzione non più l'insegnamento, ma l'apprendimento ("*e-learning vs e-teaching*"), la persona che assume la responsabilità della scelta dei propri percorsi di apprendimento e più in generale del proprio progetto di vita[372].

Si comprende, dunque, che la qualità della formazione in rete dipende in primo luogo dalla qualità dei processi di apprendimento resi possibili negli ambienti elettronici e telematici proposti, interagendo nei tempi e negli spazi disponibili.

La rete è un ambiente percettivo, intenzionalmente organizzato, che richiede e stimola la capacità individuale di riorganizzazione delle percezioni all'interno di sistemi di conoscenze già acquisite[373]. La rete può divenire uno spazio esistenziale che rende possibile, attraverso la digitalizzazione, realizzare differenti percezioni delle cose e delle relazioni che intercorrono fra di loro, aprendo al soggetto in formazione orizzonti completamente nuovi rispetto alle modalità prevalenti di accesso alle basi di conoscenza e di costruzione dei processi di apprendimento.

Ogni individuo deve essere messo in grado di accedere alle opportunità educative in modo libero ed autonomo; deve avere la possibilità di poter conciliare lavoro e aspettative personali, dando, così, risposta ai bisogni e alle esigenze che vengono ad emergere durante il vivere quotidiano.

La formazione *blended* diviene il nuovo paradigma dell'apprendimento lungo il corso di tutta la vita degli individui, a cui dà la possibilità di utilizzare le nuove tecnologie multimediali ed Internet, per poter creare ed usare la conoscenza in maniera efficace.

e. Valutazione

Prima di entrare più nello specifico nel tema della "valutazione in rete"[374], è opportuno ricordare che spesso i modelli didattici più efficaci e originali sono caratterizzati da

370 C. Montedoro, "Modelli di apprendimento in età adulta: le potenziali dell'e-learning", in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2*, Guerini Scientifica, Milano, 2004.

371 *Ivi*.

372 S. Amatiste, A. Quagliata, "La Rete come ambiente di apprendimento" in Quagliata A., (a cura di), *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*, Armando Editore, Roma, 2004.

373 G. Bocca, "Implicazioni metodologico-didattiche per lo sviluppo delle metacompetenze nella *e-learning*", in Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

374 M. Guspini (a cura di), *e-Learning: teorie e metodologie. Lo stato dell'arte*, Tiellemedia Editore, 2007.

innovazioni significative delle procedure valutative. Alcuni esempi: 1) nel *Mastery Learning*, con l'introduzione del concetto di *valutazione formativa*; 2) nel modello di individualizzazione DIVA, che si basa sul concetto di *valutazione analogica*; 3) nella strategia della progettazione modulare, che dà ampio risalto alla valutazione di modulo e la lega alla certificazione delle competenze[375].

Consapevoli della criticità che il momento valutativo assume anche nei sistemi tradizionali, entriamo nel merito della valutazione in rete. Le attività di *e-learning* sono nate in ambito lavorativo, per rendere i processi di formazione aziendali più economici e più efficaci: esse si sono sviluppate intorno ad argomenti di natura tecnica, rispetto ai quali la valutazione delle competenze operative acquisite è l'unico obiettivo delle attività di valutazione[376]. Le prove oggettive di verifica sembrano costituire uno strumento valido e attendibile per misurare tale apprendimento. La cultura valutativa *tout-court* appare segnata da un sostanziale determinismo di fondo, anche nelle situazioni di sperimentazione e di ricerca didattica più vicine ai modelli costruttivisti[377].

Le attività di formazione *blended* non offrono la possibilità di prendere in considerazione gli elementi informativi che derivano dalla frequentazione "condivisa" di spazi comuni e dall'insieme delle comunicazioni verbali e non verbali, che si vengono ad instaurare all'interno di una classe tradizionale, o comunque all'interno di attività di formazione in presenza[378].

Per ciò che riguarda le attività di formazione in rete e al problema di cosa valutare, è opportuno tener presente che, oltre alla valutazione degli apprendimenti, vanno considerate due esigenze:

- la necessità di esprimere una valutazione sulla qualità delle interazioni e degli scambi tra i membri del gruppo di apprendimento, per poter così verificare anche quanto l'ambiente di apprendimento si avvicini al modello teorico di rete;
- la necessità di esprimere una valutazione su quella che possiamo definire la competenza di rete (si tratta delle conoscenze e delle abilità connesse all'uso consapevole e responsabile della tecnologia Internet)[379].

L'approccio sistemico alla valutazione, che vede la costante interazione tra sapere, saper fare e saper essere, chiede necessariamente di esprimere una valutazione sulla qualità

375 S. Amatiste, A. Quagliata, "La Rete come ambiente di apprendimento" in Quagliata A., (a cura di), *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*, Armando Editore, Roma, 2004.
376 *Ivi*.
377 *Ivi*.
378 *Ivi*.
379 *Ivi*.

delle interazioni e degli scambi tra i membri del gruppo di apprendimento. Questa forma di valutazione consente di capire quanto l'ambiente di apprendimento promuova una costruzione sociale della conoscenza, avvicinandosi al modello teorico di rete[380].

5.1 La scelta dei contenuti e la preparazione dei materiali didattici *online*

Come muoversi nell'elaborazione dei contenuti di un corso di formazione *online* e quali strategie mettere a punto per sviluppare, chiarire, organizzare e distribuire i contenuti?
Draves[381] parla della necessità di rendere il più possibile modulari i corsi *online* . Lindner[382] parla di modularizzazione dei contenuti nel quadro di una più ampia visione dell'architettura progettuale di un'attività formativa in rete[383]: egli "evidenzia come si possano individuare "classi" di moduli didattici, a seconda dello "strato" di riferimento"[384]. Ciò che sul piano dell'apprendimento o di colui che apprende appare come nodo, sul piano della elaborazione delle conoscenze potrà essere suddiviso in unità funzionali, a loro volta divisibili in oggetti materiali su un piano più legato alla conoscenza in sé. In questo contesto la modularizzazione assume una sua connotazione all'interno di un quadro relativamente gerarchico[385].
Draves parla di "moduli discreti"[386] ciò sta a significare di considerare il contenuto generale del corso non come un insieme indivisibile, ma come una serie di elementi capaci di stabilire tra loro relazioni dinamiche[387]. L'autore suggerisce di fare in modo che ciascuno dei moduli individuati sia il più possibile autonomo. L'ideale sarebbe riuscire ad isolare dei moduli autosufficienti, non obbligatoriamente concatenati agli altri, ciascuno dei quali focalizzato su alcune abilità e alcuni concetti fondamentali[388]. Ciò garantirebbe agli studenti una notevole libertà nei tempi e nei modi dell'approccio: ad esempio alcuni studenti potrebbero verificare l'eventualità di non sviluppare un modulo che affronta argomenti a loro già noti, con ricadute positive dirette in termini motivazionali e indirette in termini organizzativi; potrebbero anche decidere di tornare su uno stesso modulo in un secondo momento se avessero incontrato delle difficoltà[389].

---

380 *Ivi*.
381 A. Calvani., M. Rotta., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000.
382 *Ivi*.
383 *Ivi*.
384 *Ivi*, p.198.
385 *Ivi*.
386 *Ivi*.
387 *Ivi*.
388 *Ivi*.
389 *Ivi*.

Il tentativo di suddivisione modulare a carattere "sistemico metterebbe gli organizzatori del corso in grado di riutilizzare più facilmente i materiali prodotti nell'ambito di una nuova esperienza"[390].

La modularità dei contenuti, nello scenario più ampio rappresentato dalla rete *Internet* come spazio di apprendimento, risponde alla necessità di poter disporre di un'offerta formativa integrata con l'offerta formativa globale[391].

Le istanze che ispirano gli investimenti sull'*e-learning* puntano, infatti, alla creazione di un mercato dove si confrontano i bisogni specifici dei corsisti con i contenuti erogati da una molteplicità di soggetti, istituzionali e non[392].

In una fase successiva a quella riguardante la ricerca di uno schema di riferimento per garantire una certa modularità all'offerta, si dovrà considerare il problema dell'organizzazione complessiva dei materiali e dei contenuti, che dovranno essere aperti e flessibili o più strutturati[393]. Sulla maggiore o minore strutturazione dei contenuti influiscono fattori quali: il modello generale al quale l'esperienza formativa si ispira e il tipo di approccio metodologico scelto.

È doveroso chiarire che i contenuti devono e possono essere messi in relazione al "*focus* del corso", è chiaro che in un'attività finalizzata *in primis* all'acquisizione di nozioni da parte dei discenti (*content-oriented*), si dovrà prestare ai contenuti un'attenzione maggiore di quanto non accada in quelle attività (*project-oriented*), dove i contenuti sono costruiti durante il percorso formativo e scaturiscono dal confronto tra tutor e discenti e, anche, tra gli studenti stessi[394].

Mason[395] ha definito tre possibili modelli di corso *online,* le cui differenze influiscono sia sul modo di elaborare i contenuti sia sul modo di organizzarli. Le diverse implicazioni di ciascun modello dovrebbero essere attentamente valutate nel momento in cui si progetta un corso *online*.

1. Un primo modello viene detto *content+support*: esso implica una separazione tra i contenuti e il supporto di una *tutorship*. Il corso consiste in una serie di materiali didattici strutturati, tipicamente multimediali, su cui si lavora autonomamente valutando il livello di conoscenze acquisite, fatta salva la possibilità di contattare uno o più tutor o degli esperiti di settore, per ottenere dei chiarimenti, suggerimenti e rinforzi durante il

390 *Ivi,* p.198.
391 *Ivi*.
392 *Ivi*.
393 *Ivi*.
394 *Ivi*.
395 R.D. Mason, *Models of online courses, proceedings of conference Networked Lifelong Learning: innovative approaches to education and training trough the Internet*, University of Sheffield, 1998.

percorso[396].

2. Un secondo modello viene definito *wrap around*: i contenuti sono generalmente meno strutturati di quanto non accada nel primo modello. Il focus, qui, non è tanto sui contenuti, quanto sulla selezione delle risorse assegnate agli studenti e sulle strategie per agevolare l'apprendimento. L'attenzione viene posta sulla gestione delle relazioni studente-studente e studente-tutor[397].

3. Un terzo modello, detto "integrato", prevede attività collaborative e momenti di costruzione cooperativa di conoscenze, basati su discussioni, progettazione a più mani, *problem solving*. In questo caso si assegna alla presenza di contenuti strutturati un valore relativo[398]. Ciò che conta è ciò che si riesce a produrre durante l'esperienza, nel corso della quale si farà riferimento a una certa documentazione, a delle letture o a delle risorse, la cui selezione dovrebbe scaturire dal dialogo e dalla condivisione delle esperienze all'interno del gruppo di lavoro[399]. Il focus è sulle dinamiche dell'interazione e sul *knowledge building*: l'approccio è di tipo *learning-team-centered*[400].

5.2 I materiali didattici per l'*e-learning*

Qualunque sia la filosofia che sta alla base dell'allestimento di un corso in rete, è evidente che almeno una parte dei contenuti dovrà essere strutturata in modo da rendere possibile da parte degli utenti la consultazione dei materiali didattici erogati *online*.

I contenuti per l'e-learning sono i materiali didattici che possono essere erogati e fruiti attraverso la rete utilizzando, in genere, una Piattaforma *e-learning*.

I materiali didattici possono costituire l'elemento più importante del corso di formazione. Nella maggior parte dei casi si tratterà di pagine *Web*, con un grado maggiore o minore di interattività e caratteristiche multimediali, talora integrate all'interno della piattaforma *software* che si è deciso di utilizzare.

Durante la realizzazione di un progetto *online* è opportuno riflettere sulla sua natura complessiva, in relazione all'uso che si potrà fare del prodotto che si intende adottare[401]. Anche nella progettazione di *educational multimedia* è opportuno circoscrive e identificare nel modo più esatto possibile il destinatario finale del prodotto in modo da impostare correttamente lo sviluppo[402].

---

396 A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit.
397 *Ivi*.
398 *Ivi*.
399 *Ivi*.
400 *Ivi*.
401 A. Calvani, M. Rotta., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit.
402*Ivi*.

Quando si parla dei materiali didattici da erogare *online* è doveroso considerare soprattutto: il profilo dei destinatari, la necessità di definire sempre un indice chiaro e visibile dei materiali erogati, il bisogno di inserire delle istruzioni di massima per illustrare agli studenti come gli stessi materiali possono essere utilizzati[403].

I contenuti per l'*e-learning* sono suddivisi in varie tipologie, le principali sono[404]:

- *Il contenuto strutturato multimediale*. Esso è l'equivalente "virtuale" della lezione frontale; esso rappresenta il "contenuto guida" che spiega il tema oggetto della lezione stessa[405]. È costituito da un pacchetto di pagine video nelle quali devono essere inseriti i contenuti (testi, immagini, suoni, filmati, ecc.). Tali pagine hanno una forma chiamata *Template*, nella quale ogni componente della pagina ha una sua specifica collocazione ed è riconoscibile[406].
- *I materiali di approfondimento*. Essi rappresentano materiali didattici tradizionali che vengono forniti, in genere, attraverso la rete. Il loro scopo è quello di allargare la base delle conoscenze fornite attraverso i contenuti strutturati multimediali.
- *Le prove di verifica*, che hanno lo scopo di misurare le *performance* di un individuo in relazione a specifici obiettivi cognitivi e trasversali da lui raggiunti attraverso un intervento didattico. Le prove di verifica si classificano in due grandi classi:
  - le prove di verifica oggettive (test a scelta multipla, test a completamento, saggi brevi), in questo caso il valutatore non può influenzare la misura fornita dal materiale di verifica;
  - le prove di verifica soggettive (colloqui, componimenti aperti). Il valutatore che utilizza tali prove influenza direttamente la misura essendo questa derivante da metriche aperte in cui l'attribuzione di un valore ad una *performance* può dipendere da molteplici fattori che sono propri delle caratteristiche del valutatore, quali: l'esperienza, lo stato d'animo, la logica, la strategia valutativa, ecc.[407].

403 *Ivi*.
404 G. D'Angelo (a cura di), *Dalla didattica alla E-didactics. Paradigmi, Modelli e Tecniche per l'e-Learning*, Liguori Editore, Napoli, 2007.
405 *Ivi*.
406 *Ivi*.
407 *Ivi*.

5.3 Modelli didattici per l'*e-learning*: alcuni esempi

a. Il Modello dell'Information Transfer

I corsi basati su questa teoria dell'apprendimento si basano sulla realizzazione di un video in cui il docente spiega la lezione. Si tratta semplicemente della riproduzione del classico modello scolastico della lezione in presenza o in aula, dove un insegnante ricorre alla tradizionale lezione frontale come metodologia di insegnamento ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

Il modello *dell'information transfer* è molto diffuso nella formazione a distanza ed è alla base di corsi del tipo *lezione* o *libro*. I corsi organizzati sul modello della "lezione" sono formati da un video disponibile *online* in cui un docente\esperto spiega gli argomenti di una determinata disciplina ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf). Questo modello presuppone che ci siano una serie di fatti oggettivi trascritti su testi scritti, oppure rintracciabili su specifici siti, o di cui sono a conoscenza esperti e basta trasferirli a chi deve imparare. L'apprendimento è visto come un processo di acquisizione puramente individuale, processo considerato come de-contestualizzato, individuale e libero da qualsiasi tipo di coinvolgimento sociale ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

L'ipertesto è una variazione del modello libro che consente di organizzare le conoscenze in moduli, sua caratteristica fondamentale è la definizione di legami concettuali fra le varie informazioni, i vari argomenti sono divisi in parti indipendenti, collegate tra loro da *link*. L'ipertesto segue un pensiero reticolare, non lineare e favorisce la individualizzazione dei percorsi di navigazione di singoli allievi. Questi tipi di corsi FaD sono autoreferenziali, poco sensibili ai feedback e rigidamente predefiniti ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

b. Modello delle mappe concettuali

Il modello delle mappe concettuali è stato sviluppato da Novak negli anni '60. Le teorie alla base del modello fanno risaltare l'importanza delle pre-conoscenze possedute dalle persone al fine dell'apprendimento di nuovi concetti. Si parte dall'assunto che nelle strutture cognitive esistenti i concetti nuovi vengano assimilati quando l'apprendimento è significativo (cfr "Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf). Su questo assunto è formulata l'ipotesi della costruzione delle mappe concettuali ossia, del modo in cui i concetti posseduti sono interrelati tra di loro

all'interno di uno specifico ambito conoscitivo. Le mappe sono un modello di come noi strutturiamo e impieghiamo le conoscenze.

Essendo la tecnica di costruzione delle mappe concettuali essenzialmente grafica, può sfruttare ampiamente le possibilità offerte al settore dai *personal computer.* Innanzi tutto, le mappe create con l'aiuto del computer possono essere presentate anche in forma di testo, mentre molti programmi consentono di costruire mappe che possono essere ristrutturate abbastanza facilmente ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

Inoltre il computer è in grado di memorizzare le varie ed eventuali riformulazioni di una mappa concettuale consentendo la registrazione di un percorso formativo, può lasciare un segno evidente dei rinnovamenti e dei cambiamenti delle conoscenze di un allievo permettendo di confrontare contemporaneamente gli schemi mentali di riferimento di più persone e, con il supporto di strumenti grafici come colori, forme, simboli, permette di evidenziare alcuni concetti consentendo la gestione di mappe di grandi dimensioni ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

c. La Simulazione

Un altro modello didattico è quello della simulazione[408], modello che presuppone la costruzione di un luogo virtuale che consenta allo studente di muoversi, sperimentare e partecipare attivamente a svariate situazioni: risoluzione di problemi, reazione ad avvenimenti, applicazioni in situazioni di rischio o di emergenza oppure partecipazione a particolari eventi di cui spesso è difficile averne un'esperienza diretta ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

Nella sua forma più semplice e generica una simulazione è un modello della realtà, ossia una riproduzione semplificata della realtà[409]. La simulazione è un modello didattico che predilige il coinvolgimento individuale e che consente di personalizzare l'iter di studio, permettendo di modificarlo e adattarlo alle competenze possedute dall'utente. Ulteriore caratteristica è data dal forte legame dell'apprendimento alle azioni pratiche, alle attività da realizzare, rendendo il ruolo dell'utente più attivo ed esplorativo rispetto a quello previsto dai modelli precedenti. Non a caso è prevista anche una dimensione ludica superando la tradizionale visione che separa lo studio, visto come

408 Cfr. E. Corbi, *La formazione a distanza di terza generazione. Nuove frontiere per l'educazione degli adulti*, Liguori Editore, Napoli, 2002.

409 G. D'Angelo (a cura di), *Dalla didattica alla E-didactics. Paradigmi, Modelli e Tecniche per l'e-Learning*, cit.

momento statico, serio e monotono dai momenti di svago ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

Secondo questo sistema didattico l'esperto non si limita a fornire le informazioni da apprendere, ma progetta l'ambiente stesso di simulazione, egli, inoltre, può focalizzare l'attenzione sugli elementi che ritiene più importanti per l'apprendimento[410].

d. Comunità virtuali

Le comunità virtuali sono momenti di formazione *online* che tendono fondamentalmente a creare interazione e interscambio tra i partecipanti ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf). Determinante è la condivisione delle esperienze rispetto al mero apprendimento delle informazioni erogate.

Quando si considera l'apprendimento un mero processo mentale, individuale, cosciente si progettano corsi sul modello *dell'Information Transfer*, invece, se l'apprendimento viene inteso come un'attività sociale, si progettano corsi basati sulla condivisione e collaborazione tra gli allievi ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

Alla base della realizzazione di comunità virtuali c'è l'assunto che l'apprendimento sia un processo di costruzione di significati condiviso tra gli attori, che creano e condividono regole, valori, linguaggi, modi di fare e di pensare. Con questi sistemi, la formazione *online* ha l'opportunità di spostare il centro e il controllo dell'attività educativa da chi insegna a chi apprende, stimolando i partecipanti a contribuire nella realizzazione dei materiali e organizzando attività che esigono interscambio e discussione da parte dei partecipanti ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

Questo modello è meno diffuso rispetto ad altre tipologie di formazione *online*, nonostante abbia dimostrato di avere molti vantaggi. Le teorie dell'apprendimento e le concezioni educative influenzano anche la definizione delle tecnologie, purtroppo però gli approcci tradizionali tendono a privilegiare gli aspetti tecnici delle tecnologie a scapito di quelli educativi e culturali: così quando l'apprendimento è visto come un processo mentale, individuale si organizzano attività educative sul trasferimento di informazioni, se l'apprendimento, invece, viene considerato come attività sociale si realizzano attività educative con l'obiettivo di comunicazione, condivisione e

410 *Ivi*.

collaborazione ("Formazione a distanza ed e-learning" in www.lapisvillage.net/static/fad.pdf).

5.4 Figure professionali dell'*e-learning*

È necessario, a questo punto, capire che attorno alla componente *hardware* (rete, computer) va pensata una più vasta componente della professionalità e competenze nuove: *tutor* d'aula, *tutor online*, *editor* di materiali, registi multimediali, *instructional designer*, *project manager*, etc.

In un settore come l'*e-learning*, ancora per molti aspetti nuovo, è complesso delineare un quadro definitivo delle professionalità coinvolte[411].

Nel passaggio dall'aula tradizionale all'"aula *e-learning*" la figura che viene maggiormente "riconfigurata" è quella del *tutor online*[412].

Il *tutor online* viene coinvolto a rivestire altri ruoli di tipo sociale, gestionale e tecnologico. Il tutor vede crescere la dimensione metodologica: ciò vale specialmente se si adottano soluzioni di *blended learning*, in cui c'è un'alternanza di moduli in presenza e a distanza[413].

Egli deve essere in grado di[414]:

- porre attenzione a strutturare l'azione formativa in modo che ogni utente possa essere valorizzato e messo in condizione sia di eseguire le attività sia di essere di aiuto alla comunità;
- coordinare i diversi modelli didattici (lezione, esercitazione, *role playing*, simulazioni, ecc.);
- collaborare con altri professionisti del settore;
- scrivere in "*e-learning*", ossia alla parola orale deve essere in grado di affiancare la scrittura "multimediale", tramite la quale egli instaura un dialogo con gli utenti (aggiornare la piattaforma, rispondere alle *e-mail*, descrivere i contenuti di una unità, etc.);

A seconda delle caratteristiche del corso, il ruolo del tutor può essere differente così come le competenze e le abilità che gli vengono richieste per svolgere le sue mansioni.

411 P. Chighine, "Le nuove figure professionali", in Eletti V., *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma, 2009.

412 A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000.

413 P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma, 2003.

414 *Ivi*.

Nella tabella 1 il ruolo del tutor è messo in relazione con gli obiettivi del corso *online*. È chiaro che uno stesso tutor può assumere i diversi ruoli durante le varie fasi del corso in rete, così come è altrettando chiaro che ciascuno dei ruoli può essere interpretato da un diverso soggetto e delineare, così, un diverso profilo.

Tabella 1 – Ruolo del tutor in relazione agli obiettivi generali del processo di apprendimento[415]

Obiettivi generali	***Sapere***	***Saper fare***	***Saper essere***
Cosa deve acquisire lo studente	Contenuti, informazioni	Abilità, competenze in ambiti specifici	Capacità di sviluppare atteggiamenti e affrontare problemi condividendo con altri esperienze e opinioni
Modello didattico	Instructor-centered	Learner-centered	Learning-team-centered
Ruolo prevalente del tutor	Istruttore	Facilitatore	Moderato/animatore
Tecnologie prevalentemente utilizzate	Pagine Web E-mail Audio/videoconferenza	Pagine Web E-mail Mailing list o forum Lavagne condivise	Pagine Web E-mail Mailing list o forum Chatting Ambienti *groupware*
Peso dell'azione asincrona	50%	70-80%	90-100%
Peso dell'azione real-time	50%	20-30%	0-10%

Nello specifico si possono individuare tre diversi ruoli del tutor[416]:

a. Il tutor-istruttore

La figura del tutor-istruttore è quella che più viene studiata, anche perchè è questo il modo di intendere la *tutorship* a distanza in gran parte delle esperienze di formazione in azienda. Il tutor-istruttore, tipicamente, comunica con i corsisti elaborando materiali strutturati, sotto forma di pagine *Web*[417]. Gli studenti hanno accesso ai materiali, li consultano, eseguono i compiti assegnati. Il ruolo del tutor-istruttore non è molto diverso da quello del docente "tradizionale": fa lezione a distanza "sfruttando l'infrastruttura della rete come mezzo di erogazione e distribuzione di contenuti"[418].

I contenuti elaborati dal tutor possono essere di varia natura[419]:

- informazioni sugli obiettivi del corso e le metodologie didattiche che saranno adottate;

415 A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit.
416 *Ivi*.
417 *Ivi*.
418 *Ivi*, pp. 229-230.
419 *Ivi*.

- schemi, documenti;
- suggerimenti per sviluppare percorsi di ricerca in internet;
- schede o strumenti per l'autovalutazione da parte degli utenti.

I fattori che determinano la qualità dell'azione di un tutor-istruttore *online* appaiono molteplici[420]:

- capacità di affrontare a fondo i contenuti oggetto del corso, ma anche capacità di presentarli sia utilizzando tecniche di distribuzione sincrone che asincrone;
- capacità di procedere a eventuali dimostrazioni o di elaborare rapidamente materiali integrativi a supporto di aspetti specifici dei contenuti affrontati dal corso;
- abilità specifiche nel *design* di materiali formativi ipertestuali o multimediali;
- capacità di affrontare e risolvere problemi tecnici legati all'erogazione dei materiali e delle risorse elaborate, compresa la capacità di pilotare a distanza la configurazione degli strumenti utilizzati, particolarmente quelli orientati alle interazioni sincrone (*chatting,* videoconferenza);
- capacità di mantenere dinamicamente aggiornate le risorse elaborate per i corsisti;
- abilità e prontezza nell'individuazione di risorse da suggerire ai corsisti in riferimento alle problematiche emergenti circa i contenuti affrontati nel corso.

b. Il tutor-facilitatore

Rispetto alla situazione precedente un elemento ulteriore e caratterizzante è la presenza di una vera e propria comunità di discenti, in cui le interazioni al suo interno sono di tipo molti-a-molti: il compito del tutor sarà quello di mantenere la discussione del gruppo a livelli accettabili e, inoltre, dovrà essere in grado di creare un clima di familiarità, per mettere a loro agio i partecipanti e favorire, così, la collaborazione reciproca[421]. Egli dovrà, inoltre, come si evince dalla tabella 2, stimolare la partecipazione di tutti gli allievi, favorire una comunicazione fluida, fornire nuovi spunti di dibattito, mantenere alta la motivazione e contribuire ad instaurare un clima di fiducia reciproca e di serenità.

Il *tutor online* è un "facilitatore dell'apprendimento": uno dei suoi compiti-chiave è quello di individuare i fabbisogni dell'utente e di reagire di conseguenza. In questa prospettiva non è possibile insegnare, ma solo facilitare l'apprendimento, si apprende

420 *Ivi*.
421 A. Fata, Gli aspetti psicologici della formazione a distanza, cit.

solo ciò che si sente utile per il mantenimento e la crescita del Sè[422].

Il tutor come facilitatore dell'apprendimento predispone il clima migliore per l'esperienza di gruppo e contribuisce a chiarire e a facilitare il conseguimento degli obiettivi educativi[423]. Egli viene a fornire il sostegno tecnico e relazionale che favorisce l'apprendimento e stimola lo sviluppo delle potenzialità individuali. Il suo obiettivo è quello di indurre lo sviluppo di un apprendimento autonomo da parte dei singoli discenti, facendo leva sulla loro curiosità, individuando le risorse per raggiungerli, progettando un percorso individualizzato, in base alle esigenze individuali e fornendo un *feedback* sulle loro *performance*[424].

Tabella 2 – Abilità generali e competenze specifiche del tutor-facilitatore[425]

Categoria generale di abilità richiesta al tutor-facilitatore	***Competenze specifiche richieste***
Capacità di comprendere il contesto	- Conoscenza dei presupposti teorici - Conoscenze metodologiche - Capacità di situare l'intervento - Capacità di comprendere il contesto economico dell'intervento
Competenze tecniche	- Gestione del tempo - Capacità di pianificazione - Capacità di preparare materiali
Capacità di pensare razionalmente	- Obiettività - Capacità di giudizio
Abilità nella gestione delle relazioni interpersonali	- Saper comunicare - Saper ascoltare attivamente - Saper chiarire un concetto - Saper porre una domanda - Saper sintetizzare
Capacità di gestire il processo sul piano delle attività	- Saper produrre un'agenda dei problemi - Saper sviluppare una struttura
Capacità di gestire il processo sul piano delle risorse umane	- Saper stabilire un clima generale di fiducia reciproca

Rispetto al tutor-istruttore, il tutor-facilitatore dovrebbe possedere una gamma di competenze più ampia e articolata, che possono essere riassunte nell'elenco che segue[426]:

- saper porre ai soggetti le domande giuste al momento giusto;
- saper osservare ciò che fanno gli studenti e saper ascoltare le loro istanze;

422 C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti e Barbera, Firenze, 1973.
423 A. Fata, *Gli aspetti psicologici della formazione a distanza*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
424 *Ivi*.
425 A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit.
426 *Ivi*.

- saper produrre un *feedback* veloce e appropriato rispetto alle richieste degli studenti;
- saper sostenere l'attività degli studenti sul piano motivazionale;
- saper monitorare la situazione per capire se, quando e dove intervenire.

c. Il tutor-moderatore/animatore

Il tutor o moderatore *online* ha le seguenti funzioni[427]:

-progetta e amministra;
- facilita le discussioni;
- fornisce istruzioni;
- fornisce supporto tecnico.

Quest'ultima funzione decresce di importanza parallelamente al progressivo aumento delle competenze e delle abilità dei discenti[428].

Più in generale il tutor, o moderatore *online,* ha responsabilità[429]:

- organizzative;
- sociali;
- intellettuali.

Il tutor, nella sua veste di moderatore, si occupa soprattutto dell'organizzazione e della gestione dei gruppi di discussione: il suo compito è quello di mantenere la discussione del gruppo a livelli accettabili ed eventualmente re-indirizzarla verso l'argomento in questione[430]. Inoltre dovrà essere in grado di mantenere un clima di familiarità, per mettere a proprio agio i partecipanti e favorire, così, la collaborazione reciproca e dovrà essere in grado di stabilire gli argomenti di una discussione; stimolare la partecipazione di tutti gli allievi; favorire una comunicazione fluida; fornire nuovi spunti di dibattito e, quando necessario, mantenere alta la motivazione e contribuire ad instaurare un clima di fiducia reciproca e di serenità[431]. Il tutor, in questo caso, agisce come osservatore, che decide di intervenire solo quando lo ritiene opportuno. Le sue funzioni vengono in parte integrate, "in parte sostituite dal cosiddetto *peer tutoring*, una forma di tutoraggio tra pari"[432].

Le competenze specifiche del tutor-mederatore/animatore dovranno, quindi,

427 Z.L. Berge, "Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field", *Educational Technology*, 15, 1, 22-30.
428 A. Fata, Gli aspetti psicologici della formazione a distanza, cit.
429 *Ivi*.
430 *Ivi*.
431 *Ivi*.
432 *Ivi*, p. 157.

"indirizzarsi verso specifiche abilità nella gestione delle relazioni interpersonali e, soprattutto, nella gestione delle dinamiche comunicative e relazionali in rete"[433]. Un buon tutor dovrebbe aver maturato una certa esperienza come partecipante a gruppi di discussione *online,* comunità virtuali, *mailing-list* o di *forum*.

6. Il Bilancio di competenze, orientamento formativo e *lifelong guidance*

Tra i modelli innovativi possiamo annoverare anche il Bilancio di competenze (d'ora in avanti BdC o Bilancio) così come accade in Francia dove esso è regolato da un'apposita normativa inserita, appunto, all'interno della Legge Quadro nazionale sulla Formazione Continua. Possiamo farlo - pur non trattandosi di una metodologia direttamente formativa come le altre descritte fin qui - in quanto si inserisce tra le metodologie dell'orientamento di secondo livello ad alta valenza formativa e, quindi, del *lifelong guidance* inteso come la "controfaccia" orientativa del *lifelong learning*. In pratica, il Bilancio mentre orienta sviluppa pensiero riflessivo, genera cambiamenti negli schemi di pensiero e, di riflesso nelle condotte del soggetto beneficiario. In altri termini, produce apprendimento.

Il Bilancio di competenze, pur in presenza di un contesto organizzativo e normativo molto diverso da quello francese in cui è nato, costituisce una metodologia ed una pratica che in Italia riscuote particolare attenzione e successo tra quanti si occupano di formazione.

Il BdC, secondo la definizione della legge istitutiva francese, è l'insieme delle attività che hanno lo scopo di "permettere ai lavoratori di analizzare le loro competenze professionali e personali, nonché le loro attitudini, allo scopo di definire un progetto professionale o, nel caso se ne ravvivasse la necessità, un progetto di formazione"[434].

Il BdC è uno strumento dotato di una innegabile valenza formativa; intendendo per "valenza formativa" nè la formazione incentrata sui saperi e sulla loro trasmissione né la formazione tradizionale d'aula[435]. Ci si riferisce, invece, ad una formazione "maturativa e orientativa"[436] orientata a:

---

433 A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, cit., p. 241.

434 Legge n. 91 – 1405 del 31 dicembre 1991.

435 P. Serreri, "Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti all'università" in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

436*Ivi*, p. 34.

- innalzare la capacità di agire in modo comunicativo, nel senso di un agire basato su quella solida intersoggettività tra individui socializzati, di cui parla Habermas[437] e di cui parla Dewey[438], allorchè pone alla base del suo modello pedagogico l'assunto secondo cui la società esiste e continua ad esistere per mezzo della comunicazione e nella comunicazione tra individui sociali[439]:
- sviluppare la capacità di porsi in modo corretto e appropriato di fronte alle diverse scelte e alle diverse alternative: ossia la capacità del soggetto di essere in situazione e di agire nella complessità dei contesti[440];
- favorire nell'individuo lo sviluppo del proprio assetto motivazionale, del proprio senso di auto efficacia e della propria capacità di fronteggiare le situazioni nuove, impreviste, problematiche, ecc.;
- dispiegare nel soggetto una progettualità nuova sviluppando nell'individuo una visione prospettica del proprio sé professionale e personale all'interno di un rinnovato orizzonte di senso[441].

In altri termini il BdC è formativo quando, come sostengono Ruffini e Sarchielli[442] raggiunge due obiettivi fondamentali: "Il primo è costituito dal sostegno alla persona nell'analisi approfondita delle esperienze personali e professionali e nell'identificazione delle variabili motivazionali, valoriali, comportamentali che caratterizzano il suo percorso di carriera socio-professionale. Tale analisi dovrebbe sfociare a tradursi nella individuazione delle competenze e risorse percepite dalla persona come spendibili o trasferibili in contesti lavorativi diversi. L'altro fondamentale obiettivo è rappresentato dalla consulenza/facilitazione al soggetto nella costruzione di un progetto personale e professionale [...] che assume la connotazione di progetto realistico in quanto sostenuto e validato da un dispositivo e da un consulente che aiutano la persona a prendere in considerazione, esplicitandola e valutandola, l'ampia gamma delle variabili in gioco nel progetto di analisi e progettazione"[443].

Inoltre, il BdC non si limita a rendere conto dei curricoli espliciti dell'individuo, documentati nei titoli di studio e professionali, ma comprende nel proprio *focus* di analisi i saperi impliciti, di cui ogni individuo è portatore, talvolta, senza averne

437 J.Habermas, *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Bari, 1969.
438 J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
439 P. Serreri, "Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti all'università", cit.
440 *Ivi*.
441 *Ivi*.
442 C. Ruffini, V. Sarchielli (a cura di), *Il Bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
443*I vi*, p.35.

consapevolezza. L'azione del BdC offre all'individuo la possibilità di imparare a riconoscere e a valorizzare le proprie esperienze, i propri saperi, le proprie risorse e competenze, organizzando in forma cosciente tutto il repertorio di risorse personali, ciò viene a costituire una preziosa occasione di formazione del Sé[444]. La dimensione formativa del sé nell'azione di Bilancio si realizza "all'interno del paradigma interpretativo di tipo relazionale contrapponendosi alle modalità di analisi predominanti del modello comportamentista con pratiche di intervento psicometriche"[445]. Tale approccio relazionale, che prende spunto dalla teoria di Rogers[446], viene ad assumere come elemento cardine "l'esplicitazione dell'immagine che ognuno ha di sé, delle proprie capacità di organizzare e di gestire adeguatamente le situazioni di transizione al e nel lavoro"[447]. Le convinzioni di efficacia che ognuno ha del proprio sé operano come agenti responsabili nella "selezione, costruzione e gestione degli eventi, influenzando profondamente il corso che la vita assume"[448] determinando non solo il tipo di attività che si intraprende ma anche i contesti ambientali in cui si sceglie di accedere, le competenze, gli interessi e le relazioni sociali che al suo interno si coltivano[449]. L'autoefficacia che viene percepita è il risultato di un processo complesso di autopersuasione basato sull'elaborazione cognitiva di una serie di successi o fallimenti che si sono succeduti durante la storia di vita di un individuo: ciò viene a rafforzare un atteggimento ottimistico o votato all'insuccesso[450]. Bandura[451] sostiene che le persone "dotate di un elevato senso di efficacia"[452] credono nelle loro capacità di padroneggiare richieste situazionali di diversa natura. Esse tendono anche a interpretare le richieste a cui sono sottoposte e i problemi che si vengono a presentare più delle sfide che delle minacce[453]. "Un senso di efficacia elevato mette le persone in condizione di affrontare con sicurezza richieste stressanti, di sentirsi stimolate positivamente dall'attivazione fisiologica e di giudicare gli eventi positivi come prodotti del proprio impegno e quelli negativi come dovuti principalmente a circostanze esterne"[454]. Mentre le persone dotate

444 S. Fiorentino, "Il Bilancio di competenze come strategia formativa" in Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, 2005.
445 *Ivi*, p. 262.
446 C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti e Barbera, Firenze, 1973.
447 S. Fiorentino, "Il Bilancio di competenze come strategia formativa, cit., p. 263.
448 *Ivi*, p. 263.
449 *Ivi*.
450 *Ivi*.
451 A. Bandura, (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1997.
452 *Ivi*, p. 213
453 *Ivi*.
454 *Ivi*, p. 213.

di un basso senso di autoefficacia "quando si confrontano con situazioni e richieste difficili, sono propensi a dubbi su di sé, a divenire ansiose, a valutare gli eventi come minacce, a trovare difetti nelle proprie capacità di gestione attiva"[455]. Da quanto detto, appare evidente l'importanza che ha, per ciascun individuo, il ruolo dell'autoefficacia soprattutto in tutti quei momenti in cui si effettuano progetti e investimenti sul futuro[456]. Dal punto di vista metodologico sorge la necessità "di promuovere la piena consapevolezza del sé, delle sue capacità reali e delle risorse del soggetto inespresse [...]"[457].

In tale contesto, l'azione del BdC viene a configurarsi come una relazione di aiuto, attraverso la quale vengono espresse e potenziate quelle energie e attitudini che consentono di incrementare la gamma di possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative e tra le quali può scegliere[458].

Dalle considerazioni fatte fin qui, risulta evidente che il Bilancio rappresenta un percorso di maturazione e di apprendimento: l'individuo trova nel BdC "la possibilità di modificare il suo rapporto con l'ambiente lavorativo e di sviluppare abilità autoprogettuali del Sé personale e professionale"[459]. Un'azione efficace di Bilancio dovrà integrare nel suo campo di indagine la dimensione retrospettiva, al fine di comprendere gli interessi e le motivazioni che hanno impedito al soggetto di orientarsi in direzioni diverse, con la dimensione del futuro, in termini di scelte consalpevoli e progetti realistici[460].

Il Bilancio è, per definizione, un metodo individualizzato e personalizzato, da ciò ne derivano l'attenzione e l'enfasi sul biografismo del soggetto[461]. L'approccio biografico sul piano pratico e metodologico rappresenta il filo che unisce le diverse azioni attraverso cui esso si articola. Esso opera per unire il passato con il futuro, lavorando sulla memoria la quale è sempre cultura (saperi, esperienza accumulata, sapienza consolidata) e progetto (utopia, anticipazione immaginativa, pianificazione, professionalizzazione, ecc.)[462]. In questo modo l'approccio biografico, con il suo "compito di filo della memoria" che ricostruisce, reinterpreta e attribuisce nuovi

455 *Ivi*, p. 213.
456 S. Fiorentino, "Il Bilancio di competenze come strategia formativa, cit.
457 *Ivi*, p. 264.
458 *Ivi*.
459 *Ivi*, p. 265.
460 *Ivi*.
461 A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio delle competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma, 2009.
462 *Ivi*.

significati agli avvenimenti della nostra vita passata, dà un contributo determinante alla ricostruzione dell'autoimmagine del beneficiario del Bilancio[463]. Lèvy Leboyer, non a caso, sostiene che l'approccio ottimale al Bilancio sia quello che passa attraverso la ricostruzione dell'immagine di sé[464]. L'autobiografia si pone come ponte e come filtro tra presente passato e futuro, tra persona e professione[465]. Nel BdC il ricorso all'approccio biografico è collegato all'esigenza della messa a punto da parte del beneficiario stesso di un proprio progetto professionale che sia incardinato sui saperi nell'ottica delle competenze[466]. Nel Bilancio si ricostruisce l'esperienza non solo per coglierne il senso originario ma anche per interpretarlo ed attribuirgli nuovi significati[467]. L'approccio biografico viene qui inteso come importante potenzialità formativa per l'adulto in formazione, proprio per il suo carattere trasformativo[468]. E poiché – come scrive Aureliana Alberici - "non c'è apprendimento e quindi formazione senza cambiamento di sé, dell'altro e del contesto in cui si vive"[469] l'approccio biografico può costituire una preziosa risorsa personale, uno strumento di tecnologia del sé, di cura, di auto-formazione, ma anche strumento per educare e per formare, attraverso l'attenzione e l'ascolto delle storie di vita altrui con esplicite ricadute sulla pratica professionale[470].

L'approccio (auto) biografico nasce dove c'è bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo e contemporaneamente può esprimere per gli adulti un'esperienza non solo di acquisizioni di nuove strategie di apprendimento ma anche una forma di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite[471].

6.1 Articolazione del percorso di Bilancio di competenze

Tutte le persone attive, dipendenti, liberi professionisti o in cerca di lavoro possono realizzare un BdC indipendentemente dal livello di formazione, dall'esperienza professionale e dal settore di attività.

Il BdC si svolge in uno spazio temporale di circa tre mesi che consente la maturazione del progetto. Tale periodo di riflessione e di attività è caratterizzato da una ricerca di conoscenze su di sé e di informazioni sul contesto economico circostante, sull'ambiente

463 *Ivi*.
464 L. Leboyer, *Le Bilan De Compétences,* Les Editions d'Organisation, Paris, 1993.
465 Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio delle competenze: dalla teoria alla pratica*, cit.
466 *Ivi*.
467 *Ivi*.
468 A. Alberici, "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", cit.
469 *Ivi,* p. 74
470 *Ivi*.
471 *Ivi*.

professionale e sull'offerta formativa (organismi erogatori, condizioni di accesso, caratteristiche e obiettivi dei corsi).

Il BdC si articola in tre fasi distinte. L'organizzazione e lo sviluppo delle fasi del BdC devono adattarsi al ritmo di approvazione del beneficiario.[472]

1. Fase dell'accoglienza[473]:

Questa prima fase è articolata in tre tappe o aree formative[474]:

- accoglienza e informazione (presentazione della metodologia e finalità; articolazione del percorso; attività, strumenti, tempi);
- analisi della domanda (motivazioni, attese, bisogni);
- stipula del contratto (obiettivi generali e specifici da perseguire, impegni reciproci del beneficiario e del consulente, organizzazione temporale del percorso, ecc.)

La prima riguarda la riflessione sui costrutti e sui concetti utili ai fini della definizione del modello teorico; la seconda mira a favorire il coinvolgimento personale; la terza focalizza il discorso sull'importanza del patto formativo e sulla comprensione della natura degli scambi comunicativi[475].

La situazione d'avvio focalizza il discorso sui concetti chiave che aiutano ad entrare nella logica del Bilancio, definendolo come metodo[476]:

- "autoattivo: soggetto attivo nella propria analisi;
- proattivo: il soggetto mette in campo la propria progettualità;
- formativo: promozione di apprendimento trasformativo."[477]

E' utile ricordare, a fronte di quanto detto, che l'approccio biografico esalta il valore formativo del BdC in quanto consente di ragionare sulle esperienze di vita, mettendo in recita, attraverso la narrazione, il processo che ha condotto all'attribuzione dei significati e alla costruzione delle conoscenze nei diversi contesti di vita[478]. In questo senso viene preso in considerazione non solo il percorso formativo istituzionale ma anche la

472 A. L'Imperio, "Dalla teoria alla pratica: gli strumenti negli studi di caso" in Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Isfol, Roma, 2004.
473 *Ivi*.
474 *Ivi.*
475 A. Alberici, "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", cit.
476 *Ivi*.
477 *Ivi,* p. 83.
478 *Ivi*.

cosiddetta formazione non formale. Le biografie possono essere tante, ma nel caso del Bilancio l'interesse di studio riguarda la biografia cognitiva, che cerca di descrivere la storia "di come un individuo ha imparato a pensare, a ragionare, a capire nello studio e nell'attività professionale, nella vita e nel lavoro"[479].

2. Fase di investigazione[480].

Questa fase deve permettere all'interessato, in riferimento alle prospettive di sviluppo individuale, di:

- valutare le proprie conoscenze generali e professionali, saper-fare e attitudini;
- conoscere i propri interessi, aspirazioni, valori, così come i fattori determinanti della motivazione;
- reperire gli elementi della propria esperienza trasferibili nelle nuove situazioni professionali prospettate (riconoscere e valorizzare le proprie competenze);
- scoprire le proprie risorse e potenzialità inespresse;
- elaborare piste progettuali di sviluppo professionale;
- verificare la fattibilità del progetto.

In questa seconda fase è alta la partecipazione e il coinvolgimento del soggetto. Infatti, l'obiettivo prioritario riguarda la predisposizione delle condizioni per mettere al centro del percorso la persona con la propria storia. Nella forma di colloquio, di intervista semistrutturata, di schede di autovalutazione, il BdC viene a definirsi come metodo praticato[481]. Oggetto di riflessione è il passato come vita vissuta. Questa tappa del BdC è dedicata alla focalizzazione delle scelte compiute nei momenti apicali, alla descrizione dei percorsi intrapresi, alla invenzione delle metafore di una vita.

Il percorso si snoda, inoltre, attraversando tappe decisive che permettono di affrontare i nodi relativi alla ricostruzione delle risorse e dei repertori culturali che hanno permesso l'assunzione di ruoli, lo svolgimento di funzioni, la diagnosi e la soluzioni di problemi, sempre all'interno di contesti definiti.

In questa fase centrale diviene il costrutto di competenza che presenta una valenza generativa. Da una parte, viene a definire la logica, il filtro cognitivo attraverso cui praticare la lettura della storia di vita, dall'altra, la competenza stessa rappresenta la forma verso cui tende il percorso di ricostruzione dell'esperienza e attribuzione di

479 *Ivi,* p. 84
480 *Ivi*.
481 *Ivi*.

significato[482].

Diviene necessario e opportuno lavorare sulle risorse personali e ambientali legate alle attività svolte.

3. Fase di sintesi[483].

La condivisione con il beneficiario di quanto emerso e realizzato nel percorso permette di integrare tutti gli elementi al fine di definire concretamente il progetto individuale di sviluppo professionale e/o di formazione. In particolare in questa fase si procede alla:

- formalizzazione del progetto professionale;
- individuazione di progetti intermedi o alternativi;
- definizione delle tappe di realizzazione del/dei progetto/i;
- redazione del *Documento di sintesi* che viene consegnato al beneficiario al termine del percorso.

Il *Documento di sintesi* redatto sotto la responsabilità del consulente deve contenere[484]:

- le circostanze del BdC (contesto, domanda espressa, bisogni, obiettivi) e le tappe proposte e realizzate;
- le competenze, capacità, attitudini, conoscenze ed elementi di motivazione posseduti e da sviluppare in funzione del o dei progetti di sviluppo delineati;
- gli elementi del progetto professionale ed il piano di azione a medio termine;
- nel caso sia necessario, il documento preciserà i fattori che possono influenzare positivamente l'evoluzione professionale, la formulazione di un progetto preciso ed il percorso da mettere in atto prima della realizzazione delle piste professionali. In tutti i casi gli elementi che non hanno alcun rapporto con il progetto non devono figurare nella sintesi;
- eventuali osservazioni e riflessioni del beneficiario.

Al termine del BdC i documenti (documenti compilati, Documento di sintesi, progetto di sviluppo e relativo piano di azione) costituiscono il *Dossier di Bilancio* che è di proprietà esclusiva dell'interessato[485].

Rispetto all'utilizzo degli strumenti è opportuno sottolineare come, all'interno di un

482 *Ivi*.
483 *Ivi*.
484 A. L'Imperio, "Dalla teoria alla pratica: gli strumenti negli studi di caso" cit.
485 *Ivi*.

percorso di Bilancio, la scelta da parte del consulente degli strumenti[486] (strumenti di autovalutazione, materiale biografico, schede semistrutturate, di riflessione, questionari, prove di gruppo, test, laboratori, ecc.) deve essere differenziata in funzione della situazione e degli obiettivi che la persona intende perseguire[487]. Il percorso di BdC pur avendo una struttura ben definita assume caratteristiche che si differenziano da soggetto a soggetto. Per evitare il rischio – come scrive Adele L'Imperio – che il Bilancio venga vissuto come una mera successione di strumenti, è importante evidenziare che non è lo strumento che fa il Bilancio, ma è il Bilancio, in quanto pratica su misura, personalizzata e flessibile, che orienta il consulente nella scelta dello strumento[488].

Il quadro nel quale si inserisce il percorso di Bilancio e, quindi, anche l'utilizzo dei diversi strumenti di supporto all'azione di consulenza deve consentire[489]:

- l'instaurarsi di una relazione di confidenza con il consulente, la creazione di un clima di fiducia e di rispetto reciproco che permette di avanzare con autenticità e di ottenere la partecipazione attiva alla riflessione;
- un processo di costruzione e di progettazione orientata al futuro;
- una comprensione della successione delle diverse fasi del Bilancio come tappe di un processo teso all'ottenimento degli obiettivi condivisi e negoziati al momento dell'analisi della domanda;
- l'appropriazione di un metodo formativo e la valutazione delle interazioni individuo/ambiente.

Nel Bilancio – è frequente il ricorso a materiali biografici che svolgono una funzione di *empowerment*, di rafforzamento e di motivazione del soggetto. L'utilizzo dell'approccio biografico, come detto in precedenza, consente al soggetto un sentimento di maggiore forza, lo rende più consapevole di sé, dei suoi punti di forza e di debolezza ed è collegato all'esigenza da parte del beneficiario stesso di mettere a punto il proprio progetto professionale, di attribuire senso alle proprie azioni. Strumenti quali "la mia storia", "gli itinerari autobiografici" "i colloqui di ricostruzione del passato esistenziale e formativo", consentono al beneficiario di scoprire nel proprio passato nuovi significati utili per impostare il proprio progetto di sviluppo professionale e/o formativo[490].

---

486 Il colloquio individuale è lo strumento "privilegiato" del percorso del Bilancio in quanto permette, da parte di chi lo conduce, una maggiore comprensione delle problematiche dell'individuo e, da parte di quest'ultimo, di poterle esprimere liberamente.

487 A. L'Imperio, "Dalla teoria alla pratica: gli strumenti negli studi di caso" cit.

488 *Ivi.*

489 *Ivi.*

490 Cfr. L. Formanti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano, 1998.

Capitolo 5
Nuovi pubblici nella formazione continua.
Uno studio di caso: studenti lavoratori a Roma Tre

1. Università e apprendimento permanente. Indirizzi politici e orientamenti

L'importanza dell'apprendimento permanente[491] è riconosciuta da tempo, in ambito comunitario, come elemento fondamentale del modello sociale europeo, principio guida della "Strategia Europea per l'Occupazione" e componente fondamentale per realizzare la società basata sulla conoscenza, nel rispetto delle linee guida fissate dal Processo di Bologna (1999), che intende realizzare entro il 2010 uno "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore".

A partire da quegli anni le istituzioni comunitarie hanno sottolineato la necessità di superare i modelli tradizionali di istruzione e formazione, per attivare dei percorsi di apprendimento estesi a tutta l'esistenza dell'individuo, in funzione dei suoi bisogni e dei suoi interessi.

Dal Quadro Strategico Nazionale per la programmazione dei Fondi Strutturali, in particolare dall'analisi dedicata ai "fattori condizionanti lo sviluppo regionale" e in tema di "qualità del capitale umano e di apprendimento permanente degli adulti", si evince che tutte le Regioni italiane sono lontane dalla media europea, nonostante le buone *performances* di Lazio, Abruzzo e Trentino Alto Adige[492]. Nell'ambito della strategia europea, il primo dei quattro macro-obiettivi è dedicato allo "sviluppo dei circuiti della conoscenza" a sua volta declinato nelle seguenti priorità: "miglioramento e valorizzazione delle risorse umane" (Priorità 1); "promozione, valorizzazione e diffusione della ricerca e della innovazione per la competitività" (Priorità 2).

A fronte di una scarsa adesione alle iniziative di apprendimento permanente[493] si

491 Nella Risoluzione del Consiglio europeo del 27 giugno 2002 l'apprendimento permanente viene definito come *qualsiasi attività di formazione intrapresa dagli individui nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale.* Si tratta di un processo dinamico che inizia sin dai primi anni di vita, per proseguire fin dopo la pensione, nel quale si rendono necessari interventi significativi, ad iniziare dalla fase pre-scolare, da integrare con gli altri segmenti formativi previsti per tutta la vita,

492 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", *FOP-Formazione Orientamento Professionale*, Anno 9, n. 1-2-3, Gennaio-Giugno 2009.

493 Cfr. i dati riportati nel cap. 5.

rendono indispensabili interventi che vanno dallo sviluppo di dotazioni strutturali e materiali, alla definizione di sistemi di istruzione e formazione meno rigidi e di qualità, in funzione del fabbisogno dei destinatari e delle esigenze dei territori, secondo "schemi reticolari e partenariali"[494].

In coerenza con il programma europeo "*LifeLong Learning*" il Miur ha messo a punto a Napoli il 17 marzo 2007 le "Linee di indirizzo per l'apprendimento permanente" in cui si impegna a sostenere le università nello sviluppo delle strategie di apprendimento permanente. Queste strategie prevedono la possibilità di realizzare un legame più stretto tra formazione universitaria e formazione professionale attraverso la costituzione dei *Centri per l'Apprendimento Permanente* (CAP).

I CAP hanno l'obiettivo di realizzare una partnership con il territorio, le organizzazioni professionali, le imprese ed organizzare i servizi per le persone e per le organizzazioni relativi a percorsi formativi articolati, su base individuale e/o sulla base delle esigenze delle organizzazioni per aiutare le persone nel loro sviluppo professionale. I Centri, inoltre, curano la formazione dei formatori necessari alla nuova tipologia di offerta didattica.

I CAP possono strutturare la loro azione su tre linee di intervento:

- il riconoscimento delle esperienze e competenze apprese in altri contesti (in particolare l'apprendimento informale legato al lavoro): per esempio attraverso il riconoscimento per l'abbreviazione di un percorso universitario per coloro che hanno maturato esperienze significative di tipo professionale in un ambito affine del percorso universitario richiesto oppure attraverso lo sviluppo di percorsi di formazione universitaria più personalizzati e corrispondenti maggiormente alle capacità e competenze sia possedute che da sviluppare;
- lo sviluppo di corsi universitari più flessibili nella durata, nei contenuti e nelle metodologie per corrispondere alle esigenze di professionalizzazione di adulti lavoratori;
- la collaborazione con le organizzazioni pubbliche e private che necessitino di accrescere e sviluppare le competenze dei propri lavoratori per creare percorsi formativi capaci di qualificare i lavoratori adulti favorendo l'integrazione tra l'attività professionale e la formazione universitaria. Per esempio attraverso l'integrazione e la co-progettazione tra imprese e Università, di percorsi formativi

494 Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", cit.

capaci di migliorare le competenze dei lavoratori e di qualificare meglio le risorse umane.

Le Università devono, quindi, a partire dall'accettazione e legittimazione di questa nuova *mission,* ripensare la dimensione didattica della formazione nelle sue diverse modalità di offerta formale e non formale o extracurricolare e più legata alle esigenze formative del territorio (corsi di laurea, master, attività di formazione continua dedicate e orientate a specifici target di popolazione adulta, ecc.) promuovendo anche la progettazione di percorsi curricolari formativi ad hoc per gli studenti adulti tali da favorire il superamento di un rischio costante di penalizzazione di questa fascia di studenti che rientra negli studi universitari formali[495].

Nel mese di ottobre 2008, a Rotterdam, è stata presentata dall'EUA (Associazione che unisce le Università italiane) la "Carta sulla formazione e sull'apprendimento permanenti"[496], con la quale si conferma il ruolo determinante che le università hanno e possono avere rispetto alla teoria e alla pratica del *lifelong learning*[497].

In una società impegnata a investire nella conoscenza quale bene primario del suo sviluppo futuro e quindi in persone cognitivamente ed emotivamente capaci di governare in forma esperta la complessità del vivere contemporaneo, le università "non possono sottrarsi al ruolo di co-protagoniste di un processo di formazione continua che attraversa [...] tutte le sedi educative formali, informali e non formali"[498].

Nel documento della Commissione europea del 2001 "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" è chiaro che tra gli obiettivi dell'apprendimento permanente, non ci sono solo quelli legati allo sviluppo economico, ma anche quelli finalizzati alla "cittadinanza attiva, all'autorealizzazione e all'inclusione sociale, nonché gli aspetti legati all'occupazione. I principi che presiedono all'apprendimento permanente e ne orientano la concreta attuazione valorizzano la centralità del discente, l'importanza delle pari opportunità, la qualità e pertinenza delle opportunità di apprendimento"[499]. Si tratta di valorizzare l'apprendimento attraverso strategie finalizzate a creare una 'cultura dell'apprendimento' e facilitare l'accesso all'apprendimento.

---

495 P. Di Rienzo (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curricolo*, Anicia, Roma, 2009.

496 EUA, "European universities' charter on lifelong learning", in http://www.eua.be/eua-political-declarations-policy-positions

497 I. Loiodice, "Il ruolo dell'Università nella European universities' charter on lifelong learning", *Lifelong Lifewide Learning*, n.13, 2009

498 *Ivi*, p. 21.

499 *Ivi*, p. 21.

La pluralità di iniziative formative - formali (percorsi scolastici e universitari), non formali (corsi di formazione professionale, di istruzione per adulti, di lotta alla dispersione, ecc.) e informali (percorsi di rilevanza formativa all'interno del contesto familiare, professionale, associativo, ecc.) - deve avere come comune denominatore il carattere di intenzionalità, indipendentemente dal luogo e dal soggetto che le promuove[500].

Le università, quali istituzioni deputate alla formazione superiore, hanno il compito di coordinare la molteplicità di iniziative e offerte formative espresse dai diversi attori istituzionali, impegnandosi a raccordarle in sinergia con le forze di governo locale e nazionale.

Tutto ciò emerge nella *European universities' charter on lifelong learning* che riunifica in un unico Documento (frutto di un'ampia consultazione tra le università e le conferenze dei rettori membri dell'EUA) le indicazioni di impegno che le università e i governi (nazionali e locali) dei vari paesi europei debbono adottare rispetto allo sviluppo di adeguate strategie da assumere nell'ambito della formazione continua e permanente.

Il Documento si compone di dieci punti in cui vengono elaborate e indicate precise assunzioni di responsabilità per le università e per i governi europei: indicazioni che non a caso si intrecciano al fine di testimoniare la volontà dell'organismo europeo di tracciare linee di intervento che sollecitino a una collaborazione sinergica tra le università – individuate quali interlocutrici privilegiate nel dare impulso a iniziative di formazione che si sviluppino per l'intero corso della vita – e le forze di governo (nazionale e locale), chiamate a dare concretezza attuativa a tali iniziative anche attraverso una coerente determinazione del piano organizzativo, normativo e finanziario.

Per quanto riguarda le università, esse debbono impegnarsi – attraverso l'indicazione dei dieci punti – a tradurre nella definizione della loro *mission* educativa e nella concretezza delle loro azioni didattiche il principio dell'apprendimento continuo e della formazione permanente, a completamento e integrazione della loro funzione di logo di realizzazione e di promozione dell''eccellenza' nella formazione superiore[501].

Nel primo punto la prospettiva del *lifelong learning* rientra tra le responsabilità istituzionali dell'università, viene individuata come variabile strategica di sviluppo per la quale impegnarsi e sulla quale investire. Il primo passo da compiere diviene quello di

500 *Ivi*.
501 *Ivi*.

dare riconoscimento alla presenza sempre più numerosa, di studenti adulti che si iscrivono ai corsi universitari.

In merito è doveroso ricordare che da alcuni anni si sta assistendo a una trasformazione della popolazione studentesca universitaria che sta divenendo sempre più significativa rispetto alla variabile età. E non si tratta soltanto - come scrive Aureliana Alberici – della presenza quantitativa di più adulti negli studi superiori ma di un cambiamento dei processi di adultizzazione che investe tutta la popolazione universitaria[502].

Ciò ha sviluppato una specifica e inedita attenzione ai soggetti adulti, e cioè alla possibilità di definizione del concetto di adultità, intesa come descrizione dei processi di adultizzazione nei diversi contesti e in rapporto alla differenza di genere[503], che ha determinato, proprio in questi ultimi anni, la realizzazione di numerose ricerche nazionali, tra le quali, ad esempio, la ricerca Prin (Progetti di rilevante interesse nazionale) che si è svolta negli anni accademici 2004-2005 e 2005-2006, dal titolo "Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento"[504]. La ricerca ha avuto lo scopo di monitorare la condizione degli studenti adulti all'università con l'obiettivo principale di ripensare e riprogettare la stessa didattica universitaria, adeguando l'offerta formativa e i servizi alle specificità che gli studenti adulti esprimono in ordine alla personalizzazione dei tempi, dei programmi di studio, delle metodologie didattiche, delle relazioni tra gli studenti e con i docenti[505].

La diversificazione della popolazione studentesca universitaria – che ora accoglie non solo gli studenti che possiamo definire 'canonici' ossia coloro che si iscrivono ad un corso universitario al termine del percorso di scuola media superiore, ma anche molti studenti adulti lavoratori con evidenti differenziazioni non solo anagrafiche ma anche e soprattutto di motivazioni alla base della scelta universitaria[506]. È indubbio, infatti, che lo studente appena diplomato ha aspettative diverse dallo studente adulto lavoratore, che

502 A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p.9; inoltre cfr. A. Alberici (a cura di), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*, Anicia, Roma, 2007.

503 A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, cit.

504 La ricerca "Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento" è stata condotta in collaborazione tra le università di Roma Tre (questa con funzione di coordinamento nazionale), Foggia, Lecce e Firenze.

505 A. Alberici, (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*, Anicia, Roma, 2007.

506 I. Loiodice, "Il ruolo dell'Università nella European universities' charter on lifelong learning", cit.

cerca occasioni di formazione correlate alla propria attività professionale[507].

La Carta indica che un'università attenta ai propri studenti deve impegnarsi a capitalizzare tale differenza traducendola in un'organizzazione diversificata dei percorsi di insegnamento-apprendimento universitario: un'organizzazione che deve essere coerente non solo sul piano dell'articolazione curricolare dei percorsi formativi, ma anche puntando molto sulla valorizzazione della molteplice varietà del contesto relazionale che può determinarsi in conseguenza della presenza di studenti giovani, adulti e anziani, la cui compresenza può rivelarsi stimolante e produttiva dal punto di vista della ricchezza delle relazioni che possono instaurarsi, con altrettanto positive ricadute sul piano apprenditivo.

Il documento europeo ribadisce, inoltre, un concetto già contenuto in molti altri documenti, ossia la dimensione orientativa in prospettiva *lifelong*, intesa come "misura di accompagnamento per l'intero corso della vita"[508]. La necessità e l'opportunità di formazione e di auto-formazione per un apprendimento continuo implicano, infatti, un ri-orientamento altrettanto continuo[509]. In questa prospettitiva, si può affermare che la formazione e l'agire formativo sono sempre più esplicitamente definiti in relazione alla rilevanza assunta dai processi finalizzati alla messa in condizione di un sempre maggior numero di individui di acquisire e sviluppare le competenze e dimensioni cognitive, operative, sociali, emotive, necessarie all'esercizio della potenzialità, espressa nel concetto di apprendimento permanente, di apprendere durante il loro corso di vita[510].

Per ciò che riguarda l'orientamento rivolto agli adulti l'accento cade sempre più sulla rilevanza assunta dagli approcci di tipo qualitativo nel senso di modelli che si possono definire di tipo biografico-progettuale. Approcci che pongono al centro delle attività orientative il valore della dimensione dell'esperienza realizzata da ogni singolo individuo nel suo percorso di vita, di studio e di lavoro, in funzione dello sviluppo del potenziale, della capacità di assumere decisioni e di progettare o ri-progettare nuove strategie e scelte in ambito formativo e/o professionale[511]. Si tratta di modelli centrati sul soggetto che ne valorizzano la dimensione progettuale, la progressiva maturazione personale, intesa come assunzione di responsabilità e raggiungimento di uno stato di

507 P. Di Rienzo (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curricolo*, Anicia, Roma, 2009.

508 Questa definizione è contenuta nel documento della Commissione delle Comunità Europee "Memorandum sull'istruzione e formazione permanente" (ottobre 2000).

509 G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998.

510 A. Alberici, (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea*, cit.

511 *Ivi*.

equilibrio emotivo e di autonomia personale e professionale[512].

Gli approcci biografici portano alla luce aspetti delle competenze trasversali e/o emotive di cui non sempre si ha consapevolezza e che spesso si rivelano come risorse preziose da investire nella costruzione del proprio futuro: vanno in questa direzione modelli d'orientamento quali il Bilancio di competenze[513].

Sorge così la necessità del riconoscimento e della valorizzazione dell'esperienza che lo studente adulto porta con sé nelle aule universitarie e che va capitalizzata attraverso opportune forme di interconnessione con i saperi accademici, nella consapevolezza della opportunità di far dialogare saperi ed esperienze acquisite nella molteplicità delle sedi formali, informali e non formali. Affinchè ciò sia reso concretamente possibile occorre puntare sulla qualità dell'offerta formativa universitaria (sul piano curricolare, didattico e dei servizi personalizzati agli studenti). In sintesi, la parte della Carta rivolta alle università ribadisce la necessità e l'urgenza che le sedi accademiche prendano consapevolezza del ruolo che esse hanno rispetto alla diffusione di un modello di formazione *lifelong* e *lifewide*, capitalizzando tutti i progressi – sul piano curricolare e organizzativo - che hanno contrassegnato l'offerta formativa universitaria negli ultimi anni e che, proprio attraverso tali innovazioni, hanno consentito il progressivo avvicinamento di un numero crescente di studenti, in particolare adulti.

La personalizzazione dei percorsi, la valorizzazione dell'esperienza, l'utilizzazione di strumenti e metodologie adeguate alla specificità dell'età adulta sono indicazioni importanti rispetto all'assunzione di un impegno formativo che appare più oneroso rispetto al ruolo tradizionalmente assunto dalle università, ma sicuramente più coerente rispetto alle caratteristiche costitutive dell'attuale società della conoscenza e dell'apprendimento permanente[514].

2. Studenti adulti lavoratori a Roma Tre. Uno studio di caso

All'interno dello scenario politico/istituzionale richiamato dianzi, sia pure nei suoi più larghi tratti, si colloca lo studio di caso sulle caratteristiche delle studentesse e degli studenti lavoratori iscritti all'Università da adulti.

Lo studio ha coinvolto 20 studenti adulti lavoratori iscritti al Corso di Laurea Triennale

512 *Ivi*.

513 A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio delle competenze: dalla teoria alla pratica*, cit.. Inoltre, Cfr. Cap. 4, parag. 6.

514 I. Loiodice, "Il ruolo dell'Università nella European universities' charter on lifelong learning", cit.

in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane ed al Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

L'indagine aveva l'obiettivo precipuo di acquisire informazioni qualitative sulle caratteristiche di questa nuova tipologia di studenti universitari; una nuova tipologia di studenti che interpretano, più o meno dichiaratamente, la loro iscrizione all'università nell'ottica dell'apprendimento permanente e, spesso, nell'ottica più specifica della formazione continua, intesa come strumento di crescita professionale (di mobilità professionale ascendente) e/o lavorativa (per migliorare o cambiare il lavoro).

Per la conduzione dello studio ci si è avvalsi di tre strumenti: il "PerformanSE DialEcho";[515] il questionario (rivisto e riadattato) utilizzato per una precedente ricerca PRIN[516] condotta nella stesso Ateneo di Roma Tre sempre sul tema dei lavoratori studenti adulti iscritti all'Università[517]; il colloquio individuale di condivisione dei risultati del PerformanSE e di approfondimento delle risposte al Questionario.

Il "PerformanSE DialEcho" è stato adottato per indagare le caratteristiche personali, gli interessi e le attitudini e le competenze trasversali degli studenti partecipanti allo studio di caso che si intendeva condurre; cioè, l'insieme delle caratteristiche di studenti con un vissuto lavorativo e professionale di un certo spessore. Questo strumento - che si caratterizza, tra l'altro, per la sua rapidità di utilizzo, per l'ampiezza delle dimensioni personali e professionali indagate e per la profondità che raggiunge – consente una valutazione partecipata e condivisa dei risultati raggiunti dal partecipante, il quale è concepito come *individuo situato* (colto, cioè, nel suo sistema di relazioni con i contesti di lavoro e di vita) ed è collocato al centro del proprio processo di valutazione.

Il questionario PRIN è stato adottato per conoscere le caratteristiche generali dei partecipanti (età, sesso, lavoro svolto, studi svolti in precedenza, ecc.) e le motivazioni per le quali si erano iscritti da adulti e da lavoratori all'Università (per la crescita personale, per accedere a ruoli dirigenziali nel lavoro, per cambiare lavoro, ecc).

Il colloquio individuale della durata di circa un'ora è stato utilizzato per favorire la condivisione e la conduzione partecipata del percorso di ricerca e dei suoi risultati.

515 Il *PerformanSE* è uno strumento messo a punto in Francia dopo diversi anni di studio e di sperimentazione dall'omonima società, composta da ingegneri e psicologi, oltre venticinque anni fa. È diffuso a livello internazionale. Viene utilizzato per la valutazione del patrimonio di risorse personali di lavoratori e di adulti in generale (cfr. Appendice A).

516 Si tratta della Ricerca PRIN 2004 "Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento" è stata condotta in collaborazione tra le università di Roma Tre (questa con funzione di coordinamento nazionale), Foggia, Lecce e Firenze.

517 Per brevità d'ora in avanti Questionario PRIN, (cfr. Appendice B).

3. Caratteristiche dei partecipanti allo studio di caso.

I maschi sono il 20,0% del totale dei partecipanti mentre le donne l'80,0%. Ciò è sostanzialmente in linea con la composizione per sesso di entrambi i corsi di laurea. Il 40% ha un'età di 41 anni ed oltre. Il rimanente 60% si distribuisce in parti uguali tra coloro che sono compresi nella fascia d'età dai 26 ai 30 anni (30%) e coloro che sono compresi nella fascia d'età che va dai 31 ai 40 anni (30%). Il 45% sono celibi o nubili. I coniugati (o conviventi stabili) rappresentano il 40%, mentre i separati e divorziati il 15%. Il 40% dei partecipanti ha figli, contro il 60% di coloro che dichiarano di non averli.

Per quanto riguarda il titolo di studio, troviamo al primo posto coloro che provengono dagli istituti tecnici (il 31,6%). Seguono i provenienti dal liceo classico (il 26,3%) e dagli istituti professionali (il 15,8%). Mentre sono scarsamente rappresentati (attorno al 5%) coloro che provengono dall'Istituto d'arte, dal Liceo Sociopsicopedagogico e del Liceo Scientifico.

Il 55% ha dichiarato che nell'anno accademico 2008-2009 (anno in cui è stato condotto lo studio di caso) ha svolto un lavoro continuativo a tempo pieno; il 30% che ha svolto un lavoro continuativo a tempo parziale. Inoltre, il 10% dichiara di aver svolto un lavoro saltuario, occasionale e stagionale. Solo il 5,3% ha dichiarato di non ha svolto nessun lavoro.

Una lettura approfondita dei dati e di quanto emerso dai colloqui individuali ci permette di comprendere le motivazioni ed il quadro valoriale di riferimento in materia di lavoro e di crescita personale collegato alla ripresa (o all'intrapresa) degli studi universitari in età adulta.

3.1 Motivazioni e valori di riferimento del gruppo dei partecipanti.

Prima di addentrarci nell'orizzonte motivazionale e valoriale degli studenti/esse che hanno aderito allo studio di caso riteniamo opportuno chiarire in premessa il concetto di motivazione a cui abbiamo fatto riferimento.

Il costrutto di motivazione[518] è un costrutto al tempo stesso dinamico e strutturale che implica dal punto di vista soggettivo l'esperienza di un bisogno, la rappresentazione di una meta, l'anticipazione di una serie di percorsi di raccordo, una tensione e una organizzazione: le motivazioni sono tendenze orientate del soggetto ad agire nel mondo esterno secondo l'asse possibilità/impossibilità ed esprimono dei progetti rispetto ad

518 Cfr. E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

eventi possibili futuri.

La motivazione è altresì un costrutto concettuale, una grandezza ausiliaria, un gergo tecnico, un costrutto ipotetico, destinato a spiegarci determinate particolarità di condotta: "il concetto di motivazione non si riferisce ad una dimensione esperienziale o comportamentale saldamente definita e naturalisticamente data, ma costituisce in certo modo un'astrazione. Il termine motivazione definisce più precisamente l'orientamento attivante il momento di vita attuale verso un oggetto-meta valutato positivamente"[519].

Tutte le persone quando sono motivate, hanno dei loro obiettivi e per perseguirli intraprendono determinate azioni. Tali azioni possono essere autodeterminate (azione intrinsecamente motivata) oppure controllate dall'esterno (azione estrinsecamente motivata). Un soggetto intrinsecamente motivato cerca la soddisfazione concentrandosi sulla sfida, sulla creatività necessaria alla ricerca di una soluzione opportuna, sulla responsabilità e sulla possibilità di apprendimento che può derivarne, in una parola sulla stimolazione positiva che deriva dal compito in se stesso. Sarà, sicuramente, più propenso ad avvicinarsi alla formazione.

La motivazione allo studio, avendo un carattere del tutto personale, riguarda la totalità dell'Io – affettività, ragione, storia e libertà dell'Io-studente – e che la voglia di studiare nasce e si manifesta quando ad essere provocato è il "bisogno di realtà e di comprensione integrale", ovvero il bisogno della persona di comprendere, non solamente gli avvenimenti concreti, ma anche il concetto globale della sua esistenza[520].

Una riflessione sui motivi che sostanziano la decisione di intraprendere o di riprendere un percorso universitario è di particolare interesse soprattutto in ragione di quella peculiarità dei soggetti intervistati rappresentata dal loro essere lavoratori e, quindi, dalla contemporaneità dell'esperienza di studio e di lavoro.

Nel momento in cui si cerca di individuare le motivazioni che sostengono la disponibilità dei nostri partecipanti allo studio di caso ad impegnarsi contemporaneamente nel lavoro e nello studio e, partendo dal presupposto, che sarebbe fortemente riduttivo ricondurre il conseguimento della laurea al mero innalzamento del livello di scolarità, non si può ignorare come nel caso dei nostri studenti e delle nostre studentesse l'esperienza lavorativa si viene ad inserire nell'apprendimento, rappresentando essa stessa una risorsa per lo sviluppo di nuove competenze.

Lavorare e crescere psicologicamente, lavorare ed apprendere sono attività correlate e

519 F. Rheinberg, *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna, 1997, p.14

520 J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando Editore, Roma, 1996

saldamente intrecciate: attraverso il lavoro si apprendono saperi, metodi, regole, si sviluppano relazioni, si scoprono il senso e le motivazioni sottese al proprio agire, si costruisce progressivamente il proprio progetto personale e professionale[521].

Dalle risposte al questionario e dai colloqui avvenuti successivamente alla somministrazione del PerformanSE è emerso che l'esperienza lavorativa riveste un ruolo centrale nella vita degli studenti e delle studentesse partecipanti e ne costituisce, in alcuni casi, un'espressione a cui è legata l'autostima, il senso di sé, la soddisfazione nelle relazioni interpersonali. Considerato ciò, è stato importante conoscere quali sono i significati, i valori che i soggetti attribuiscono al lavoro.

È emerso che la maggior parte considera l'attività lavorativa non solo come opportunità di sviluppo professionale, ma anche come dimensione di crescita umana e ambito per instaurare nuove e più ricche relazioni umane. Inoltre, per molti di loro il lavoro non ha mai rappresentato uno strumento per raggiungere un elevato status sociale né tantomeno una fonte per procurarsi elevati guadagni.

L'analisi dei fattori che secondo gli studenti e le studentesse incidono positivamente sull'attività lavorativa evidenza la consapevolezza della necessità nell'attuale mercato del lavoro - caratterizzato da continue trasformazioni e sollecitazioni competitive – di poter disporre di un bagaglio di competenze che non fa riferimento alla sola dimensione tecnico specialistica, seppur importante, ma soprattutto a quelle competenze di natura relazionale e gestionale ormai strategiche in qualsiasi contesto produttivo.

La capacità di *lavorare in gruppo e il buon contatto umano*, sono considerate, dimensioni dell'agire lavorativo necessarie se si vuole riuscire a non "cadere" in mercato del lavoro in continua trasformazione.

D'altro canto, si rendono pienamente conto che le conoscenze, oggi sempre più transitorie, da sole non bastano perchè i contesti lavorativi richiedono capacità di prendere decisioni tempestive, di individuare soluzioni creative, di essere disponibili all'innovazione, di essere affidabili.

Le risposte, soprattutto delle donne, riconducono all'importanza delle relazioni con gli altri, alla necessità di lavorare in un contesto in cui le competenze e la professionalità dei singoli vengono riconosciute, alla necessità di quei valori che fanno si che il lavoro non sia solo uno spazio per la propria crescita professionale ma soprattutto uno spazio che si può definire "più umano".

Il solo fatto di lavorare non rappresenta di per sé una garanzia di acquisizione di

521 M. Lichtner, A. L'Imperio, "Università di Roma Tre. Analisi dei dati e risultati", in A. Alberici, (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea*, cit.

benessere perchè il lavoro può originare e rafforzare uno stato di disagio. Se il 25,8% dei soggetti dichiara che il lavoro che svolge è "interessante e vario", solo il 3,2% afferma che il proprio lavoro "è un lavoro", senza aggettivi (in pratica, non particolarmente interessante). Inoltre il 29,0% dichiara di apprezzare del proprio lavoro il fatto che "implica responsabilità e autonomia decisionale"; il 6,5% che "vi sono prospettive di carriera"; il 6,5% che "la retribuzione è discreta" e il 25,8% che "lascia abbastanza tempo libero".

3.2 Perché si sono iscritti/e re-iscritti/e da adulti all'Università: tra aspettative professionali e desideri di crescita personale.

La maggior parte dei soggetti intervistati ha scelto di studiare all'Università perchè è "sempre stato nei propri progetti" (27,8%) e per "ampliare e completare la propria istruzione" (27,8%).

Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato allo studio manifestano, attraverso il rientro in formazione, la tendenza a dispiegare e ad attuare le potenzialità latenti, a promuovere l'auto-sviluppo che si traduce in impegno per acquisire competenze, un comportamento efficace, ossia in grado di produrre i risultati che ci si propone di raggiungere.

Il ritorno sui banchi universitari è vissuto come occasione, come leva per progettarsi, per riprendere la priopria storia e proiettarla verso un futuro che sia in continuità con il passato e con il presente, per riposizionarsi nei confronti di se stessi, della cultura di appartenenza e del sistema di conoscenze in cui collocare i nuovi e specifici apprendimenti. Non si può dimenticare che apprendere comporta l'accettazione dell'eventualità di essere 'modificati' dall'apprendimento e, quindi, di allontarsi da una situazione di equilibrio statico per incamminarsi in un processo dinamico[522].

A partire dalla complessità dell'esperienza soggettiva degli studenti e delle studentesse partecipanti allo studio e alla luce delle considerazioni fin qui emerse, si può cercare meglio di comprendere quali siano i motivi e i comportamenti propri dei soggetti adulti che scelgono di (ri)tornare all'Università per realizzarsi in un progetto di sviluppo professionale e/o personale e che, spesso, "leggono" gli studi universitari in chiave di formazione continua.

La scelta di voler apprendere, la decisione di volersi mettere in gioco in un processo

522 A. L'Imperio, "Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta", in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., (a cura di), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

teso all'acquisizione di nuovi saperi/apprendimenti da capitalizzare prevalentemente in un progetto di cambiamento, non possono che risultare ancorate alla vita reale, perché sappiamo che l'età adulta ha bisogno di quegli apprendimenti che possono essere di sostegno e di aiuto nell'affrontare le diverse e significative sfide evolutive tipiche di una fase complessa dell'esistenza e che l'adulto è disposto ad apprendere ciò che risulta concretamente utilizzabile ed efficace nelle situazioni della vita reale e che gli permetta di affrontare le questioni con cui si confronta quotidianamente[523]. Ciò spiega il fatto che il 56,3% dei soggetti dichiara di essersi iscritto ad un corso di studi per "seguire il proprio desiderio di crescere professionalmente".

Ma lo studio può anche rilevarsi come gesto di un Io che, per rispondere alla domanda di significato costitutiva del suo essere, accetta di impegnarsi nel dialogo e nel confronto perchè "apprendere è sempre intraprendere in prima persona anche se in relazione con altri, sempre con il coraggio di assumersi personalmente le proprie responsabilità, tutti i rischi e tutte le gioie di questa affascinante avventura"[524].

Anche dalla letteratura sull'educazione degli adulti si evince, come sostiene Knowles, che gli adulti, in formazione, hanno un bisogno psicologico di autogovernarsi, di autodirigersi nel senso che ritengono di essere in grado di prendere delle decisoni e di affrontare le conseguenze e di gestire la propria vita; si diventa psicologicamente adulti quando si è in grado di assumersi delle responsabilità a tutti i livelli (personale, familiare e lavorativo)[525].

Dai colloqui è emerso che con la maturità si possono determinare profondi mutamenti nelle persone; mutamenti che possono manifestarsi anche sotto forma di problemi a lungo trascurati o spesso a lungo rimossi durante le fasi precedenti della vita. Gli studenti/esse, infatti, risultano più determinati a cambiare il proprio modo di vivere rispetto alle fasi precedenti della loro esistenza per evitare in qualche modo di "sprecare" la propria vita. La realizzazione personale, la possibilità di andare oltre il mero uso strumentale della laurea perchè tesa a soddisfare le esigenze dettate dalla competizione economica possono essere una forte motivazione al cambiamento.

Considerando le informazioni a nostra disposizione (risposte al questionario, risposte personali emerse con il PerformanSe DialEcho, colloqui) si può dire che la scelta di studiare all'università e di apprendere ancora si colloca, per queste adulte e per questi

523 D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenza e cambiamenti*, Guerini e Associati, Milano, 1991.

524 M. Lichtner, A. L'Imperio, "Università di Roma Tre. Analisi dei dati e risultati", cit., p.82.

525 M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.

adulti, tra il desiderio e la progettualità personale e professionale in coerenza con l'assunto secondo il quale ogni apprendimento coinvolge l'intera persona nei suoi aspetti cognitivi ed affettivi e che il mondo delle emozioni, degli affetti costituisce il collegamento tra desiderio e possibilità, tra paura e fiducia nel cambiamento, tra dimensione soggettiva e progetto[526]. Ogni apprendimento porta inevitabilmente con sé la necessità di ritrovare spazi di elaborazione del significato della propria vita; ogni apprendimento comincia con un forte coinvolgimento personale e se il soggetto non decide di farsi parte attiva, di implicarsi non si può parlare di "apprendimento".

Siamo in presenza di soggetti adulti capaci di farsi carico della complessità in cui sono immersi e del bisogno costante di attribuire senso alle cose e alle proprie azioni. Lo studio diventa, quindi, spazio dedicato alla formazione della persona in quanto tale e non alla mera acquisizione di conoscenze tra l'altro, oggi, sempre più transitorie e luogo nel quale diviene vincente la ricerca di quelle strategie di pensiero e di azione che consentono di dare significato a se stessi e al proprio mondo[527].

Desiderio, bisogno, apprendimento, ricerca di senso, progetto – in particolare progetto di sé che costituisce un tratto dominante della condizione adulta - diventano parole chiave che rimandano alla presenza di potenti pressioni interne – le motivazioni – ancorate al nodo centrale dell'idea di sé[528]. Già Freud sosteneva che per imparare, per apprendere bisogna investire di desiderio un oggetto di conoscenza. E che cosa più del desiderio appartiene, implica e spesso sconvolge la nostra identità personale? Ma si può parlare di desiderio autentico solo quando nasce da una ricerca soggettiva ed originale; quando autentici sono i desideri che possono produrre un cambiamento non limitato alla superficie delle cose[529].

Il bisogno dell'uomo di progettarsi, di darsi un significato, nasce dal desiderio o, come sostiene Fromm[530], dal bisogno di trascendenza – o di creatività – che spinge l'uomo al superamento dei propri limiti "[...] essere creativi significa considerare tutto il processo vitale come un processo della nascita e non interpretare ogni fase della vita come una fase finale. Molti muoiono senza essere nati completamente. Creatività significa aver portato a termine la propria nascita prima di morire"[531].

526 Cfr. M. Lichtner, A. L'Imperio, "Università di Roma Tre. Analisi dei dati e risultati", cit.

527 D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2,* cit.

528 A. L'Imperio, "Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta", cit.

529 *Ivi*.

530 La condizione umana, secondo E. Fromm, presenta una contraddizione fondamentale nel senso che, da una parte l'uomo è legato alla natura delle sue esigenze biologiche e, dall'altra, è costantemente proteso a trascenderla spinto da bisogni psicologici determinati dal suo rapporto con la società.

531 E. Fromm, "L'atteggiamento creativo" in Anderson H.H. (a cura di), *La creatività e le sue*

Gli uomini hanno bisogno di dedicarsi a qualcosa che abbia valore, che abbia un impatto positivo; il vero significato si trova solo se ci si dedica ad obiettivi emotivamente investiti che ci spingono ad andare oltre le nostre capacità. Non possiamo parlare di cambiamento, crescita professionale, se non si riesce a mettersi in gioco in quanto persone prima ancora che lavoratori, studenti[532].

L'analisi dei motivi che hanno determinato la scelta dell'attuale corso di studi conferma che la decisione è connessa all'*interesse per il curricolo proposto* (34,4%) al bisogno di *sviluppare le competenze e le capacità professionali relative all'ambito della formazione professionale e delle politiche attive del lavoro* (28,1%) e di *sviluppare ed approfondire gli studi e le conoscenze relative all'ambito della formazione lifelong* (21,9%).

Convivono motivi che fanno riferimento alla possibilità concreta di nutrire uno specifico interesse, di realizzare un progetto di sviluppo personale anche in termini di scoperta della propria creatività con quelli più strettamente connessi alla dimensione lavorativa.

Alla luce delle profonde trasformazioni del mondo del lavoro e delle professioni con la crescente instabilità dell'occupazione, delle conoscenze e competenze acquisite, emerge la necessità di gestire autonomamente il proprio percorso formativo e professionale, scegliendo le esperienze di formazione che consentono di conseguire obiettivi di crescita personale e professionale.

Dalle risposte è emerso che gli studenti/esse partecipanti sono fortemente sicuri della scelta effettuata: una scelta che presuppone una decisione sulla propria soggettività, sulla sfera del sé, sulla capacità di ridurre la distanza tra se stessi e il riconoscimento delle proprie competenze, dei propri bisogni e desideri. Emerge un'attenzione verso quella che Adele L'Imperio definisce come la capacità di accudire alcuni aspetti del proprio sè[533]. Erikson ritiene che nell'età adulta si impara a riconoscere di chi e di che cosa vogliamo prenderci cura: la formazione, il rientro in formazione di soggetti adulti diventa lo spazio per la cura del sé[534].

La cura di sé implica una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, un'indagine sul proprio sé; la cura di sé come formazione di sé significa ascoltarsi, interrogarsi secondo un modello che trova il suo baricentro nell'equilibrio tra

prospettive, La Scuola, Brescia, 1975, p.77.

532 A. L'Imperio, "Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta", cit.

533 *Ivi*.

534 Cfr. D. Demetrio, *Il libro della cura*, Rosemberg&Sellier, Torino, 1993.

strutturazione e ristrutturazione del proprio sé, tra decostruzione e ricostruzione di senso[535]. Punto centrale diviene il riconoscimento della complessità, unicità, vitalità della soggettività adulta che incontra e vive la formazione, i suoi bisogni e desideri di apprendere, in un processo che continuamente si pone il problema di attribuzione di senso alle pratiche effettuate.

L'impegno formativo di questi nuovi studenti sembra essere rivolto soprattutto alla propria persona e diretto a fornire senso, energia e prospettiva allo sviluppo del sé e delle sue risorse interne.

Le ragioni di una scelta possono talvolta rivelarsi insufficienti a mantenere nel tempo la scelta stessa perchè occorre la capacità di sostenere con costanza, sistematicità e perseveranza le decisioni prese che ci conducono alla meta nonostante gli ostacoli, le interruzioni, gli insuccessi. La sicurezza della scelta effettuata, l'assenza di dubbi rispetto alla decisione presa, trovano riscontro nel fatto che tutti e venti i soggetti intervistati, se potessero tornare indietro, si iscriverebbero nuovamente allo stesso corso di studi.

I nostri soggetti, guardano a se stessi con un atteggiamento positivo, un atteggiamento che denota fiducia in sé e la convinzione di riuscire in qualsiasi tipo di situazione. Senza la consapolezza di sè e delle cose come valore, anche in situazioni di difficoltà, il rischio è quello di chiusura, del ritiro e della fuga dal compito.

Aprirsi all'esperienza, seppur talvolta complessa, confrontarsi con la realtà consente all'individuo di formarsi e di modificare l'immagine di sé in senso positivo e concreto: solo a queste condizioni si può affrontare il rischio dell'insuccesso.

L'esperienza lavorativa maturata dai soggetti intervistati, la percezione di poter accrescere le competenze in un settore specifico, la percezione di riuscire a controllare una situazione nuova e sfidante, costituiscono una potente molla ad impegnarsi sempre di più e con sempre maggiore costanza in compiti difficili come quelli della formazione.

Sul terreno della variabile di genere può essere interessante sottolineare che dalla lettura delle risposte fornite dalle studentesse si trova una pur parziale conferma del fatto che ormai le donne sono impegnate in diverse tipologie di lavoro e che un numero crescente di loro è anche in formazione, seppure i dati statistici generali indichino il permanere di difficoltà, per loro, sia nell'accesso al lavoro che negli studi.

Le risposte delle partecipanti confermano ciò che da alcuni anni viene ribadito, ossia che

535 A. L'Imperio, "Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta", cit.

le donne sono impegnate in diverse tipologie di lavoro e che c'è un, seppur limitato, aumento della percentuale di coloro che sono occupate.

Le donne del nostro studio di caso sono tutte occupate, e rivestono il molteplice ruolo di moglie, madre, lavoratrice e studentessa.

Le donne sono cambiate rispetto alle generazioni che le hanno precedute: uno dei fenomeni che caratterizzava il percorso lavorativo delle donne, fino agli anni Settanta del secolo passato, era quello dell'abbandono del lavoro stesso nel momento in cui la famiglia necessitava di cure più impegnative (ossia alla nascita dei figli). In tale dinamica si evidenzia quella concezione del lavoro femminile come fonte di reddito aggiuntivo al reddito familiare complessivo, che ancora oggi in alcuni casi è presente.

Dai colloqui sono emerse alcune criticità che sono trasversali alle varie zone del nostro paese: nell'accesso al mercato del lavoro per le donne con figli, nel mantenimento del lavoro nel momento in cui i figli vengono messi al mondo, nell'accesso ai luoghi decisionali più alti. Il lavoro familiare rimane ancora essenzialmente attribuito alla responsabilità femminile, indipendentemente dalla presenza di un impiego extra-domestico, più o meno esigente in termini emozionali e di tempo. L'esistenza di barriere all'accesso al lavoro per le donne dovute ai carichi familiari è testimoniata dal variare dei tassi di occupazione femminile e al modificarsi del ruolo in famiglia e del numero dei figli.

I problemi di conciliazione tra lavoro e famiglia sono rilevanti; ciò impone alle donne di dotarsi di strategie di conciliazione lavoro-famiglia: richiesta di lavori part-time che, però, a volte non sono sufficienti e l'organizzazione della vita familiare è tale che c'è bisogno di ricorrere all'aiuto di qualcuno nel lavoro di cura.

È mutato il modello di partecipazione al lavoro delle donne: in passato si entrava nel mondo del lavoro in giovane età, con minori aspirazioni e con un livello di istruzione più basso rispetto agli uomini. La partecipazione al mercato del lavoro veniva per lo più come un'esperienza transitoria.

Oggi ci si avvicina al mondo del lavoro in età più avanzata, nel momento in cui le generazioni precedenti già iniziavano la loro uscita, con un livello di istruzione e, quindi, di aspirazioni, certamente più elevato e con l'intenzione di non abbandonare il lavoro futuro[536].

Nonostante il peso dei molteplici ruoli e i problemi di conciliazione tra lavoro e famiglia, le donne che lavorano si dichiarano soddisfatte. Ciò che viene lamentato dalle

536 A. Alberici, "Apprendimento durante il corso della vita. Parole nuove nella formazione: un'occasione al femminile?", in pubblicato in http://www.provincia.bologna.it/fb

donne che lavorano non riguarda tanto la soddisfazione rispetto al lavoro, quanto il non aver abbastanza tempo per sé e quindi anche per la formazione.

Si pone chiaramente il problema della sostenibilità del sovraccarico di lavoro familiare e di cura sulle lavoratrici e della loro qualità della vita. Il lavoro diventa sempre più un aspetto fondamentale dell'identità femminile ma lo sta diventando ancora al prezzo di un forte sovraccarico per le donne. Esso sembra rappresentare, per le donne, il perno principale intorno a cui ruota la crescita e l'identificazione di sé verso il futuro; il lavoro considerato diritto di cittadinanza, spazio di vita pubblica. Diritto al quale sempre più le nostre intervistate collegano il bisogno, il desiderio e la volontà di riprendersi un 'tempo per sé' con il rientro nei percorsi formativi.

In conclusione si può dire che le studentesse, che hanno partecipato allo studio, richiedono adeguati 'sostegni' per poter conciliare la frequenza alle attività formative con le proprie esigenze (familiari, professionali, ecc.), sostegni che consentiranno loro di sfruttare al meglio il tempo di cui dispongono; quel tempo che, come abbiamo detto in precedenza, è fattore di maggiore criticità per loro.

Emerge la necessità di politiche volte all'innalzamento della qualità culturale di una formazione rispettosa delle esigenze derivate dalla variabile di genere ed anche a far si che questo nuovo 'genere di formazione' possa procedere nella prospettiva dell'apprendimento *lifelong*.

Bibliografia

Ajello A.M., Meghnagi S., *La competenza tra flessibilità e organizzazione*, FrancoAngeli, Milano, 1998.

Alberici, A., Serreri, P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di Competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma, 2009

Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, FrancoAngeli, Milano, 2008

Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007

Alberici A. (a cura di), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*, Anicia, Roma, 2007

Alberici A., Orefice P. (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitari*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Alberici A., "Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali" in Alberici A., Orefice P. (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitari*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Alberici A., "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze" in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti. 2. saperi, competenze e apprendimento permanente* (a cura di Aureliana Alberici), Guerini Scientifica, Milano, 2004

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza,* Bruno Mondadori, Milano, 2002

Alberici A., Serreri P., "La formazione continua tra individualizzazione e addestramento" in *Adultità,* n. 16, 16 ottobre 2002

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002

Alberici A., (a cura di), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Guerini e Associati, Milano, 2001

Alberici A., "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Alberici A., (a cura di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e*

nella formazione, Armando, Roma, 2000

Alessandrini A., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2001

Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004

Alheit P., Bergamini S., *Storie di vita*, Guerini Studio, Milano, 1996

Amatiste S., Quagliata A., "La Rete come ambiente di apprendimento" in Quagliata A., (a cura di), *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*, Armando Editore, Roma, 2004

Amietta P.L. (a cura di), *I luoghi dell'apprendimento. Metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuovi formazioni*, FrancoAngeli (Collana Aif), Milano, 2000

Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma, 2003

Argyris C., Shon D.A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 1998

Associazione Italiana Formatori, *Professione formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004

AA.VV., *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Armando, Roma, 1976

Baldassarre S., Bonani G.P., *Autoformazione. Come liberarsi degli stereotipi formativi d'impresa*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Bandura A., (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1997

Beck, U., *Che cos'è la globalizzazione*: *rischi e prospettive della società planetaria,* Carocci, Roma, 1999

Bergamini, S., *Formazione e lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1996

Berti E., Da Re A., Micheli G., Pavan A., "Metamorfosi della forma e concezioni della formazione: una prospettiva antropologico-filosofica" in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2003

Besnard P., Lietard B., *La formation continue*, Puf, Vendôme, 2001

Bianchini M., *"Le Comunità di Pratica favoriscono il Knowledge Management..."... ovvero l'innovazione e l'apprendimento individuale ed organizzativo*, in www.itconsult.it/knowledge/articoli/pdf

Bocca G., "Implicazioni metodologico-didattiche per lo sviluppo delle metacompetenze nella *e-learning*", in Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli,

Milano, 2004

Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano, 2000

Bresciani, P.G., "*La competenza professionale: modelli di intervento e questioni aperte*", Professionalità, n. 38, 1999

Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare e individualizzare la formazione*, Professionalità, N. 72, Editrice La Scuola, Brescia, 2002

Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001

Bruner, J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992

Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano, 2007

Bruscaglioni M., *Per una formazione vitalizzante. Metodi strumenti e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano, 2005

Bruscaglioni M., "Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano, 2000

Bulgarelli A., Taronna P., *I benefici della formazione professionale*, Osservatorio Isfol, n. 2, 1990

Calvani A., Rotta M. *Fare formazione in Internet*. *Materiali didattici ondine*, Erikson, Trento, 2003

Calvani A., *Educazione, comunicazioni e nuova media*, UTET, Torino, 2001

Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000

Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogica critica*, Milano, Edizioni Unicopli, 1994

Carre, P., *L'autoformation dans la formation professionelle*, Interface Etudes et Formation, Paris, 1991

Cartoccio A., Forti D., Varchetta G., *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, Milano, Edizioni Unicopli, 1988

Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici,* FrancoAngeli, Milano 2001

Chighine P., "Le nuove figure professionali", in Eletti V., *Che cos'è l'e-learning*,

Carocci, Roma, 2009

Colapietro V., *La maschera e la soglia. L'oltre e l'altrove dell'educazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Colasanto M., *La formazione continua*, in "Professionalità", n. 25, 1995

Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Piano d'azione in materia di educazione degli adulti. È sempre il momento di imparare*, Bruxelles, 27.09.2007

Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione. Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23 novembre 2006

Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione al Consiglio europeo di primavera "*Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione – Il rilancio della strategia di Lisbona*", 2 febbraio 2005

Commissione delle Comunità Europee, *Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione,* 12 aprile 2005

Commissione delle Comunità Europee, *Terza relazione intermedia sulla coesione verso un nuovo partenariato per la crescita, l'occupazione, la coesione*, 17 maggio 2005

Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione al Consiglio europeo e al Parlamento europeo "*Azioni comuni per la crescita e l'occupazione*. *Il programma comunitario di Lisbona*", 20 luglio 2005

Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione "*Politica di coesione a sostegno della crescita e dell'occupazione*: *linee guida della strategia comunitaria per il periodo 2007-2013*", luglio 2005

Commissione delle Comunità Europee**,** *Proposta di Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio relativo al Fondo sociale europeo,* 14 luglio 2004

Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio relativo al Fondo europeo di sviluppo regionale,* 14 luglio 2004

Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Stoccolma*, *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2001

Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Barcellona*. *Conclusioni della Presidenza*, 15-16 marzo 2002

Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2001

Commissione delle Comunità europee, *Consiglio europeo di Goteborg. Conclusioni della presidenza*, 15/16 giugno 2001

Commissione delle Comunità Europee, *Lifelong learning Practice and Indicators*, Bruxelles, 28 novembre 2001

Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000

Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Lisbona*, *Conclusioni della Presidenza*, 23- 24 marzo 2000

Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Nizza*, *Conclusioni della Presidenza*, 7/9 dicembre 2000

Commissione delle Comunità Europee, *E-Learning*: *pensare all'istruzione di domani*, Bruxelles, 2000

Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Santa Maria da Feira*, *Conclusioni della Presidenza*, 19-20 giugno 2000

Commissione delle Comunità Europee, *Secondo rapporto sulla coesione economica e sociale*, Bruxelles, gennaio 2001

Commissione delle Comunità Europee, *Consiglio europeo di Lisbona: conclusioni della presidenza*, 23-24 marzo 2000

Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e a formazione permanente*, Bruxelles, 2000

Commissione delle Comunità Europee, *Per un Europa della conoscenza*, Bruxelles, 1997

Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Direzione Generale XXII Istruzione, Formazione e Gioventù, Bruxelles, 1995

Commissione delle Comunità europee*, Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bollettino delle Comunità europee, Supplemento 6/93, Bruxelles, 1993

Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma 10 novembre 2009

Comunicazione al Consiglio europeo di primavera *Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della Strategia di Lisbona* Bruxelles, 2 febbraio 2005

Comunicazione della Commissione, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 21 novembre 2001

Conclusione della Presidenza del Consiglio Europeo di Bruxelles, 22 e 23 marzo 2005

Conclusioni della Presidenza del Consiglio di Barcellona, 17 e 18 marzo 2002

Conclusione della Presidenza del Consiglio europeo di Stoccolma, 23 e 24 marzo 2001

Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000

Conferenza Unificata Stato-Regioni, *Linee guida per l'elaborazione del quadro Strategico Nazionale per la politica di coesione 2007/2013*, 3 febbraio 2005.

Conferenza sull'Educazione degli Adulti (Quinta), *Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti*, 14/18 luglio 1997

Consiglio Europeo, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*. 2002/C 163/01, pubblicata sulla G.U. delle Comunità europee del 9 luglio 2002

Consiglio Europeo di Lussemburgo, Conclusioni della Presidenza, 12/13 dicembre 1997

Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M., *Statistica per la ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 2001

Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999

Corbi E., *La formazione a distanza di terza generazione. Nuove frontiere per l'educazione degli adulti*, Liguori Editore, Napoli, 2002

Covato C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano, 2006

D'Angelo G. (a cura di), *Dalla didattica alla E-didactics. Paradigmi, Modelli e Tecniche per l'e-Learning*, Liguori Editore, Napoli, 2007

Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997

Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti 2 Saperi, Competenze e apprendimento permanente*, a cura di Aureliana Alberici, Guerini, Milano, 2004

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995

Demetrio D., Fabbri D., Ghepardi S., *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994

Demetrio D., *Il libro della cura*, Rosemberg&Sellier, Torino, 1993

Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenza e cambiamenti*, Guerini e Associati, Milano, 1991

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia, Milano, 1990

Demetrio D., *Saggi nell'età adulta*, Unicopoli, Milano, 1986

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974

Di Nubila R.D., *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori, P*ensa Multimidia, Lecce, 2005

Di Rienzo P. (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curricolo*, Anicia, Roma, 2009

Dominici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 2000

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998

Draves W., *Teaching online*, River Falls, Wisconsis, LERN Books, 2000

Dubar C., *La formation professionnelle continue*, La Decouverte, Paris, 2000

Fata A., *Gli aspetti psicologici della formazione a distanza*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Fiorentino S., "Il Bilancio di competenze come strategia formativa" in Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, 2005

Fedeli M., *Come generare valore nella formazione continua. I risultati di una ricerca e proposte metodologiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008

Formanti L., *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano, 1998

Fraccavento S., *Teorie, modelli e sviluppi del mercato, a livello nazionale e internazionale, riguardanti i processi di e-learning*, in www.studiotaf/teoriemodellifad15.htm, 2007

Frega R., *Il rapporto tra teorie e pratiche della formazione*. *Individualizzazione e personalizzazione*, Professionalità, n. 69, Editrice La Scuola, Brescia, 2002

Frigo F., (a cura di), *Le buone pratiche nella formazione continua*, Isfol, Roma, 2000

Gallina V., (a cura di) MPI-CEDE, *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli, Milano, 2000

Gallina V., (a cura di) *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Armando, Roma, 1996

Gandiglio A., “Sviluppo locale e politiche formative”, in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti 2 Saperi, Competenze e apprendimento permanente*, a cura di Aureliana Alberici, Guerini, Milano, 2004

Gelpi E., “L'Education permanente: principe rèvolutionnaire et pratiques conservatrices”, Adultità,2, 1995.

Gelpi E., “Educazione permanente nel quadro internazionale” in L. Pagnoncelli (a cura di), *L'educazione e l'adulto: nuove frontiere*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1984.

Giddens, A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.

Goleman, D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano,1996.

Guspini M. (a cura di), *e-Learning: teorie e metodologie. Lo stato dell’arte*, Tiellemedia Editore, 2007.

Guspini M. (a cura di), *Dai modelli formativi e-learning al modello Comunet*, Tiellemedia Editore, 2007

Guspini M., (a cura di) *Progetto Pilota* “*Peapeda*” *Personalizzare l’apprendimento in ambito EdA*, Anicia, Roma, 2005

Guspini M., *Processi di innovazione nei sistemi formativi di terzo livello*, in G. Alessandrini, G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2001

Habermas J., *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Bari, 1969

Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e Parti sociali, *Linee guida per la formazione nel 2010*, Draft Roma 17 febbraio 2010

Isfol, *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, Isfol, Roma, 2008

Isfol, *Rapporto 2007 sulla formazione continua*, in www.isfol.it.

Isfol, *Xformare.it sistema permanente di formazione on line*, Isfol, 2007

Isfol, *Il Glossario E-Learning per gli operatori del sistema formativo integrato. Uno strumento per l’apprendimento in rete*, Isfol, 2007

Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma, 2007

Isfol, *La valutazione degli interventi del Fondo Sociale Europeo 2000-2006 a sostegno dell’occupazione*, Isfol, Roma, 2006

Isfol, *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society*, Isfol, Roma, 2005

Isfol, *L’analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di*

attuazione al termine del primo triennio, Isfol, Roma, 2005

Isfol, *I laboratori della formazione continua*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Isfol, Roma, 2004

Isfol, *Formazione continua e grandi imprese*, Isfol, Roma, 2004

Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2003

Isfol, *L'offerta di formazione permanente in Italia.* Primo rapporto nazionale, Rubbettino, Milano, 2003

Isfol, *I professionisti dell'orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2003

Isfol, *Politiche regionali per la formazione permanente*. Primo rapporto nazionale, Isfol, Roma, 2003

Isfol, *Formazione permanente*: *chi partecipa e chi ne è escluso*, Rubbettino, Milano, 2003

Isfol, *La formazione continua nella legge 236/93*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Isfol, *Orientamento degli adulti sul lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Isfol, *La Formazione Continua nella Legge 236/93*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Isfol, *Apprendimento continuo e formazione. Contributi sulle dimensioni organizzative, sociali e tecnologiche dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 1996

Jarvis, P., *The Age of Learning. Education at the Knowledge Society*, Kogan Page, London, 2001

Jarvis, P., *Adult and Continuing Education,* II ed., Routlendge, London – New York, 1996

Jarvis, P., *Paradoxes of Learning,* Jossey-Bass, San Francisco, 1992

Knowles, M.S., *Quando l'adulto impara,* FrancoAngeli, Milano, 1997

Knowles, M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina, 1996

Lichtner, M., *Valutare l'apprendimento. Teoria e metodi*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Leboyer L., *Le Bilan de Compétences,* Les Editions d'Organisation, Paris, 1993

Le Boterf, G., *Construire le competénces individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation, Paris, 2000

Lichtner, M., *La qualità delle azioni formative*, FrancoAngeli, Milano, 1999

Lichtner, M., *Soggetti percorsi complessità sociale. Per una teoria dell'apprendimento permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Lipari D., "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica" in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma, 2007

Lipari D., "Premessa", in Aa.Vv., *La simulazione nella formazione a distanza*, Professionalità, anno XXIV, n.81

Lengrand P., *Introduction à l'èducation permanente*, Paris, Unesco, 1970

L'Imperio A., "Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta", in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., (a cura di), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007

L'Imperio A., "Dalla teoria alla pratica: gli strumenti negli studi di caso" in Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Isfol, Roma, 2004

Loiodice I., "Il ruolo dell'Università nella European universities' charter on lifelong learning", *Lifelong Lifewide Learning*, n.13, 2009

Kolb, D.A., *Experiential Learning ,* Prentice-Hall, New York, 1984

Mason R.D., *Models of online courses, proceedings of conference Networked Lifelong Learning: innovative approaches to education and training trough the Internet*, University of Sheffield, 1998

Merriam, S., Caffarella, R., *Learning in Adulthood ,* II ed. , Jossey- Bass, San Francisco, 1991

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, "Rapporto 2008 sulla formazione continua", *FOP-Formazione Orientamento Professionale*, Anno 9, n. 1-2-3, Gennaio-Giugno 2009

Ministero del Lavoro e delle politiche sociali/Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Follow up della risoluzione del Consiglio dell'Unione europea sul Lifelong learning*, Giugno 2003

Montedoro C., Pepe D., Serra F., "La formazione oggi: ruolo e prospettive" in Bertagni B., La Rosa M., Salvetti F., *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Montedoro C., "Modelli di apprendimento in età adulta: le potenziali dell'e-learning", in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti 2 Saperi,*

Competenze e apprendimento permanente, a cura di Aureliana Alberici, Guerini, Milano, 2004

Montedoro,C., (a cura di) *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, 2001

Montedoro C., "La formazione nella società postindustriale" in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Montedoro C. (a cura di), *La formazione verso il terzo millennio. Finalità, strumenti e metodologie di intervento*, Seam, Roma, 2000

Nicoletti P., *Apprendere sempre*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Nuttin J., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando Editore, Roma, 1996

OECD-OCDE, *Uno sguardo sull'educazione. Analisi politica*, Arnaldo, Roma, 1996

Nicoletti P., Milana M., *Lo spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Professionalità, n. 69, Editrice La Scuola, Brescia, 2002

Orefice P., Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Luguori, Napoli, 2005

Paneforte S. (a cura di), *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo*, FrancoAngeli, Milano, 2005

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Decisione n.1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 15 novembre 2006

Pavan A.L., *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, armando, Roma, 2003

Pellegrini C., Frigo F., *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionali a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Pellerey, M., *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, FrancoAngeli, Roma, 2001

Picardo C., Benozzo A., "Lo spazio della formazione di pratiche", in Bertagni B., La Rosa M., Salvetti F., *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Pietripaoli D., "Università, curricolo personalizzato e didattica a distanza", in Di Rienzo P. (a cura di), *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curricolo*, Anicia, Roma, 2009

Pietripaoli D., “Dall'educazione degli adulti al *lifelong learning*”, in Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Isfol, Roma, 2004

Pineau G., “L'autoformazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione”, in Quaglino G.P., *Autoformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C., (a cura di), *I contesti sociali dell’Apprendimento*, Led, Milano, 1995

Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche comunitarie, PICO – *Piano per l’Innovazione, la Crescita l’Occupazione. Piano italiano di attuazione del rilancio della Strategia di Lisbona*, 14 ottobre 2005

Presidenza del Consiglio dei Ministri, *La riorganizzazione e il potenziamento dell’educazione permanente degli adulti*, 2 marzo 2000

Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Patto sociale per lo sviluppo e l'organizzazione*, 22 dicembre 1998

Quagliata A., (a cura di), *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*, Armando Editore, Roma, 2004

Quaglino G.P., Reynaudo M., Del Cimmuto A., “La formazione: tra teorie e metodi”, in Isfol, *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol, Roma, 2005

Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004

Quaglino G.P., *Autoformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004

Quaglino G.P., *Una teoria della formazione?* in “Adultità”, n.16, Milano, Guerini Associati, ottobre 2002

Quaglino G.P., “Uno scenario dell'apprendere” in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Quaglino, G.P., “*Competenza*”, in Appunti sul comportamento organizzativo, Tirrenia, Torino, 1990

Quaglino G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985

Rago E., *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, FrancoAngeli (Collana Aif), Milano, 2006

Regione Emilia Romagna, Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro e Pari Opportunità, *Programma Operativo Regionale Obiettivo 3 2000-2006 Fondo Sociale Europeo*, giugno 2004

Regione Emilia Romagna, Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro e Pari Opportunità, *Complemento di Programmazione*, giugno 2004

Regione Emilia Romagna, Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro e Pari Opportunità, *Valutazione ex ante*, settembre 2000

Rheinberg F., *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna, 1997

Risoluzione del Consiglio del 17 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (2002/C 163/01).

Riva M.G., *Studio clinico sulla formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2000

Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti e Barbera, Firenze, 1973

Ruffini C., Sarchielli V., "Affiancamento, mentoring, coaching", in Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di), *Il Bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Rullani E., "Premessa" in Isfol, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma, 2008

Sabatano F. (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo*, Luguori, Napoli, 2008

Saraceno, C., (a cura di), *L' età e corso della vita*, il Mulino, Bologna, 1986

Sarracino V., "Progettare la formazione", in Sarracino V., Strollo M.R. (a cura di), *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli, 2003

Schwartz B., De Blignieres A., *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1981

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

Selvatici A., D'Angelo M.G., *Il Bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano, 1999

Serreri P., "Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti all'università" in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007

Serreri, P., "*Orientamento ed educazione permanente. L'orientamento degli adulti sul lavoro*" in Montedoro C., *L'orientamento degli adulti sul lavoro*, Monolite, Roma, 2001

Serreri, P., "*L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi*" in *Istituzioni di Educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, a cura di Aureliana Alberici, Guerini, Milano, 2004

Tomassini M., *Comunità di pratica e reti professionali*, Presentazione di una metodologia di autovalutazione dell'apprendimento organizzativo applicata al sistema sanitario dell'Emilia Romagna su www.webquest.it

Tomassini M., *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*, Edizioni Lavoro, Roma, 1993

Tramma S., *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997

Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, FrancoAngeli (Collana Aif), Milano, 2004

Turrini O., Francioni A., *Politiche italiane ed europee per l'occupazione*, Professionalità n. 78, Editrice La Scuola, Brescia, 2003

Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini Scientifica, Milano, 2007

Unesco, *Dichiarazione finale della quinta Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti*, Amburgo, 14-18 luglio 1997

Varchetta G., "Prefazione" Aa.Vv., *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano, 2003

Vecchietti A., *Integrazione di competenze e formazione continua*, Professionalità n. 69, Editrice La Scuola, Brescia, 2002

Vergani A., Manfreda F., Bocca G., *L'apprendimento negli adulti*, Professionalità n. 78, Editrice La Scuola, Brescia, 2003

Wenger E., "*Communities of practice*. *Learning. Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford, 1998

Sitografia

http://www.bdp.it/eda/home.php, INDIRE

http://www.cede.it/servizi/oneda/home.htm, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'istruzione – Oneda Osservatorio Nazionale sull'Educazione degli Adulti

http://www.edaforum.it, ForumEda

http://www.isfol.it, ISFOL

www.eformazionecontinua.it, Formazione continua

www.aifonline.it, associazione Italiani Formatori

http://europa.eu.int/comm/education/info.html, Commissione Europea su istruzione e formazione

www.fondinterprofessionali.it, Fondi Interprofessionali

www.fondosocialeuropeo.it/frmz_permanente.shtml, Fondo Sociale Europeo

www.istat.it, ISTAT

www.censis.it, CENSIS

Appendice A

***PerformanSe* – ECHO**
Questionario di valutazione delle competenze comportamentali e motivazionali

Per ciascuna delle 70 coppie di frasi scegliete quella che secondo voi è più vicina al vostro modo di essere, indicando la vostra scelta con una crocetta nella casella a fianco.

Il mio punto di forza è:

1	Trovare in fretta nuove idee	
	Fare molta attenzione ai dettagli	

Chi mi conosce pensa

2	Che faccio molta attenzione a quello che dico	
	Che dico facilmente quello che penso	

Si può contare su di me per

3	Limitare i rischi	
	Prendere delle decisioni	

Preferisco le persone

4	Che parlano poco e in modo discreto	
	Che iniziano facilmente una conversazione	

Mi sento bene

5	Quando ho molte cose da fare	
	Quando posso lavorare ad un ritmo regolare	

6	I rischi non mi fanno paura	
	Preparo con prudenza il mio lavoro	

Si riconosce che

7	Sono pieno di brio	
	Sono attento a ciò che faccio	

8	Mi piace mettere in pratica le mie idee anche se gli altri non sono d'accordo	
	Preferisco mantenere delle buone relazioni piuttosto che fare quello che voglio	

Mi si descrive piuttosto come:

9	Organizzato e affidabile	
	Intelligente e adattabile	

10	Sono prudente con gli altri, con alcune persone è meglio fare attenzione	
	Faccio facilmente il primo passo, mi piace risultare simpatico	

11	Amo fissarmi delle mete e lavorare per ottenerle	
	Mi interesso di tutto per poter cogliere le occasioni favorevoli	

Secondo me essere giusto verso tutti

12	Deve essere un obiettivo costante	
	Non è possibile	

Uno dei miei punti di forza consiste nell'essere capace di:

13	Organizzarmi in anticipo	
	Reagire rapidamente	

Nel mio modo di agire si apprezza soprattutto:

14	Che sono sicuro di me	
	Che evito di assumermi dei rischi	

Verso gli altri sono spesso:

15	Piuttosto discreto	
	Piuttosto diretto	

Mi piace soprattutto:

16	Rendermi utile	
	Mantenere la mia indipendenza	

Quando qualcuno non è d'accordo con me:

17	Discuto con fermezza, anche a rischio di litigare	
	Cerco di essere d'accordo per evitare le discussioni	

Quando lavoro:

18	Prendo le cose come vengono	
	Organizzo le cose e le pianifico	

19	Ho bisogno di portare a termine le cose che incomincio	
	Non mi disturba affatto abbandonare un progetto	

20	Cerco di capire cosa fanno e pensano gli altri	
	Non mi lascio facilmente influenzare	

21	Mi tengo aggiornato sulle novità, anche al di fuori della mia specializzazione	
	Tendo piuttosto a fidarmi di quello che è già stato provato e verificato	

22	Mi piace avere degli amici fedeli e ascoltare gli altri	
	Tengo molto alle mie idee e alla mia libertà d'azione	

Secondo me, quando ci si interessa molto alle novità:

23	Si va avanti più facilmente	
	Si possono, a volte, compiere delle imprudenze	

24	Mi piace fare delle cose difficili che si prolungano nel tempo	
	Mi piace fare delle cose interessanti e varie	

25	Per me è importante comprendere bene gli altri e avere pazienza	
	Non sono d'accordo con i ritardi, le perdite di tempo e i disordini	

26	Mi piace dire agli altri cosa devono fare e coinvolgerli nelle azioni	
	Mi piace lasciare agli altri grande libertà in quello che fanno	

Nel lavoro credo che sia meglio

27	Avere fiducia in sè anche se a volte si sbaglia	
	Porsi delle domande, perchè si può sempre migliorare	

In una conversazione

28	Parlo con facilità	
	Rifletto bene prima di parlare	

29	I consigli degli altri non mi sono mai molto utili	
	Ho l'abitudine di tener conto delle opinioni degli altri	

Trovo che le persone che parlano facilmente

30	Stimolano gli altri e mantengono una buona atmosfera	
	Non sempre rispettano la tranquillità degli altri	

31	In genere affermo quello che penso in modo fermo e categorico	
	Accetto facilmente che ciò che propongo sia criticato	

Le persone che mi conoscono pensano

32	Che faccio sempre quello che dico, anche se è una cosa difficile	
	Che mi adatto in modo intelligente agli avvenimenti	

Per risolvere un problema

33	Mi piace cercare delle soluzioni originali	
	Mi piace applicare delle soluzioni che siano già state provate	

Di fronte ad avvenimenti pericolosi

34	Non ho paura e sono sicuro di me stesso	
	Sono prudente e non corro rischi	

"Io riuscirò" , per me significa:

35	Il mio successo lo devo solo a me stesso	
	È un'affermazione imprudente	

"Ognuno ha le sue idee" , per me significa:

36	Motivo di disordine	
	Ciascuno ha diritto di pensare ciò che vuole	

L'entusiasmo è, per me

37	Una condizione indispensabile per riuscire	
	Una eccitazione passeggera	

38	Per me è importante essere incoraggiato da chi mi circonda	
	Quello che pensano gli altri non mi tocca profondamente	

Di fronte a problemi di lavoro, le persone pensano che io:

39	Sono troppo agitato	
	Sono troppo calmo	

40	Abbandono raramente le mie idee personali	
	Mi interesso a quello che pensano gli altri	

Mi si descrive piuttosto come una persona che

41	Sa far divertire gli altri	
	Sa stare da solo	

Secondo me il rispetto molto preciso di un orario è segno di

42	Serietà nel lavoro	
	Mancanza di fiducia in sè	

Quando voglio realizzare un progetto

43	Conto prima di tutto su me stesso	
	Faccio partecipare le persone che conosco	

44	Studio rapidamente le situazioni nelle loro “grandi linee”	
	Rispetto molto precisamente quello che è stato previsto	

Una delle mie maggiori soddisfazioni è:

45	Ottenere risultati visibili	
	Elaborare idee originali	

46	L’attacco è la miglior difesa	
	Accetto senza problemi di essere criticato	

Quando partecipo ad una riunione capita che:

47	Mi esprimo poco	
	Occupo molto spazio	

Per risolvere un problema tendo a:

48	Pensarci continuamente	
	Smettere di pensarci perchè la situazione viene spesso da sola.	

49	Ho l'abitudine di andare fino in fondo con le mie idee	
	Mi piace ascoltare gli altri e imparare cose nuove	

50	Affermo facilmente quello che voglio	
	Sto attento prima di dire quello che penso	

Se un ostacolo mi blocca preferisco:

51	Aumentare i miei sforzi	
	Cercare una via più facile	

Per risolvere un problema:

52	Non perdo tempo nei dettagli	
	Analizzo tutto senza trascurare niente	

Proseguire un progetto nonostante grandi difficoltà, per me è:

53	Prova della volontà di riuscire	
	Mancanza di realismo	

Per prendere una decisione:

54	Peso con prudenza i pro e contro	
	Vado rapidamente all'essenziale	

Nei miei progetti mi rimprovererebbero piuttosto:

55	La troppa esitazione	
	La troppa sicurezza in me	

Mi si descriverebbe piuttosto come:

56	Una persona esigente e ferma nelle sue idee	
	Una persona che capisce gli altri	

Di fronte ad una situazione difficile:

57	Ci sono sempre dei lati positivi	
	Se non ci si protegge, si possono correre dei rischi	

Mi piace molto

58	Conservare la mia indipendenza, anche se vengo criticato	
	Conservare una buona atmosfera, anche se devo fare dei sacrifici	

59	Preferisco pensare a diverse soluzioni per risolvere un problema	
	Molto spesso, mi riferisco ad una situazione che è già stata utilizzata con successo	

Considerare per primo l'aspetto meno promettente delle cose:

60	Evita di essere delusi	
	È piuttosto demotivante	

Per fare andare avanti le cose:

61	Affronto direttamente gli altri	
	Discuto con pazienza	

Preferisco ispirare:

62	Simpatia	
	Rispetto	

In una discussione mi sembra importante:

63	Lasciare agli altri il tempo per parlare	
	Arrivare in fretta ad una conclusione	

Per riuscire

64	Mi batto e raddoppio i miei sforzi	
	Mi adatto alle cose e alle situazioni	

65	Mi piace partecipare alle riunioni e conoscere persone	
	Non amo perdere tempo in chiacchiere	

Preferisco:

66	Interessarmi a molti argomenti	
	Restare su quello che conosco	

Uno dei miei punti di forza è:

67	Capire in fretta quello che dicono gli altri	
	Saper verificare se quello che mi hanno detto è vero	

68	Preferisco battermi per imporre le mie scelte	
	Preferisco scoprire nuove idee	

Per riuscire è importante:

69	Non scoraggiarsi di fronte agli ostacoli	
	Ascoltare i consigli degli altri	

70	Mi fisso delle regole di azione	
	Mi adatto a chi mi circonda	

Appendice B

Questionario n°

□□□□

DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA
XXII CICLO

Progetto di ricerca

“Metodologie per lo sviluppo della formazione continua”

Questionario

1 DATI PERSONALI

Nome e cognome:……

1.1 Sesso
[ ]1 M
[ ]2 F

1.2 Data di nascita

1.3 Stato civile

[ ]1 Celibe/nubile
[ ]2 Coniugato/a o in convivenza stabile
[ ]3 Separato/a, divorziato/a
[ ]4 Vedovo/a

1.4 Hai figli?

[ ]1 Si Quanti? …
[ ]2 No

1.5 Residenza anagrafica nell'anno accademico 2008/09

Comune: ..
Provincia: ..

1.6 Domicilio abituale nell'attuale anno accademico (solo se diverso dalla residenza anagrafica)

Comune: .....
Provincia: .....

1.7
Corso di Laurea.....
Facoltà.....
Università .....

– GLI STUDI E LE ATTIVITA' FORMATIVE PRECEDENTI

2.1 In quale scuola secondaria superiore hai conseguito il diploma?

[ ]1 Istituto tecnico, (*specificare)*:……
[ ]2 Istituto professionale, *(specificare)*:……..
[ ]3 Istituto d'arte
[ ]4 Istituto magistrale
[ ]5 Liceo linguistico
[ ]6 Liceo psicosociopedagogico
[ ]7 Liceo scientifico
[ ]8 Liceo classico
[ ]9 Liceo artistico
[ ]10 Altra scuola *(specificare)*:.....

2.2 In quale anno scolastico hai conseguito il diploma? … …/… …

2.3 In quale misura ciascuno di questi fattori ha influito sulla scelta della scuola superiore?

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Il consiglio dei genitori	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Il condizionamento degli amici	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Gli interessi personali	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
La speranza di trovare più facilmente lavoro	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

2.4 Indica quali tra questi eventi si è verificato durante gli anni della scuola superiore:

[ ]1 Interruzione, per abbandono degli studi
[ ]2 Cambio di indirizzo scolastico
[ ]3 Frequenza regolare
[ ]4 Abbandono della scuola superiore e ripresa della frequenza in età adulta

2.5 In quale misura l'acquisizione del diploma ha favorito:

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Lo svolgimento di un lavoro corrispondente alle proprie aspirazioni	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Un adeguato arricchimento culturale	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
L'acquisizione di prestigio sociale	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
La possibilità di trovare un lavoro sufficientemente qualificato	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
L'opportunità di guadagnare un buon stipendio	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

2.6 Dopo il conseguimento del diploma, hai frequentato corsi di formazione professionale o altra attività di formazione non universitaria?

[ ]1 No
[ ]2 Si

2.7 Se Si indicare di seguito quali:

Se più di tre indicare quelli di maggior durata e citare i rimanenti nello spazio "Altro".

(A) Tipo di corso:……Durata del corso:……
Città…….....
Periodo: frequenza (mese/anno) dal……al……

(B) Tipo di corso:……Durata del corso:…….
Città……..
Periodo: frequenza (mese/anno) dal……al……

(C) Tipo di corso:……Durata del corso:…….
Città……..
Periodo: frequenza (mese/anno) dal……al……

Altro:
…….
……
……

2.8 Specifica il motivo che ti ha indotto a frequentare, o a non frequentare, eventuali corsi di formazione professionale

Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e
B (seconda scelta).

Motivi che hanno indotto a frequentare

Il desiderio di crescere professionalmente [ ]1
La condizione di disoccupato [ ]2
La speranza di guadagnare più denaro [ ]3
La voglia di cambiar lavoro [ ]4

Motivi che hanno indotto a non frequentare

La mancanza di tempo [ ]1
La mancanza di informazioni sui corsi [ ]2
Il timore di non riuscire a conciliare il lavoro con lo studio [ ]3
La sensazione che non siano utili [ ]4

2.9 Esprimi una valutazione sui corsi di formazione professionale che hai avuto modo di seguire

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Mi ha arricchito professionalmente	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Mi ha offerto l'opportunità di acquisire una qualifica spendibile nel mercato del lavoro	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Gli insegnanti erano preparati	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

2.10 Prima dell'attuale, sei stato iscritto/a ad altro corso di studi universitario?

[ ]1 No
[ ]2 Si

2.11 Se Si specificare:

(a)quale……in quale anno……
(b) quale…… in quale anno……

2.12 Hai conseguito una laurea o un diploma universitario?

Barrare una o più risposte se necessario.

[ ]1 No
[ ]2 Si, una laurea *(specificare: quale……anno……)*
[ ]3 Si, un diploma universitario *(specificare: quale……...…..anno……....)*
[ ]4 Si, altro *(specificare altre lauree o diplomi universitari: quali…… anno……)*
……
……
……
…….....

3 ESPERIENZA LAVORATIVA

3.1 A quale età hai iniziato a lavorare?

3.2a Indica quale rappresentazione ideale avevi della realtà lavorativa prima di entrare nel mondo delle professioni

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Attesa molto elevata	Attesa poco elevata
Il lavoro inteso come dimensione di crescita umana	[ ]1	[ ]2
Il lavoro inteso come opportunità di sviluppo professionale	[ ]1	[ ]2
Il lavoro inteso come strumento per raggiungere un elevato status sociale	[ ]1	[ ]2
Il lavoro inteso come fonte di elevati guadagni	[ ]1	[ ]2
Il lavoro inteso come ambito nel quale instaurare nuove e più ricche relazioni umane	[ ]1	[ ]2

3.2b Specifica quale valutazione hai eventualmente maturato nel corso delle tue diverse esperienze professionali

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Valutazione molto positiva	Valutazione abbastanza positiva	Valutazione poco positiva	Valutazione per nulla positiva
Il lavoro inteso come dimensione di crescita umana	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Il lavoro inteso come opportunità di sviluppo professionale	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Il lavoro inteso come strumento per raggiungere un elevato status sociale	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Il lavoro inteso come fonte di elevati guadagni	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Il lavoro inteso come ambito nel quale instaurare nuove e più ricche relazioni umane	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

3.3 Valuta quanto ciascuno di questi fattori risulta importante nell'attività lavorativa

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Capacità di assumersi responsabilità	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Abilità tecnico-specialistiche	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
La capacità di relazionarsi con gli altri	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
La passione per il proprio lavoro	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
La capacità di lavorare in gruppo	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Altro *(specificare)*…….……	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

3.4 Oltre allo studio, hai svolto nell'anno 2008-2009 un'attività lavorativa?

[ ]1 No, nessun lavoro
[ ]2 Sì, un lavoro saltuario, occasionale, stagionale
[ ]3 Sì, un lavoro continuativo a tempo parziale
[ ]4 Sì, un lavoro continuativo a tempo pieno

3.5 Che lavoro hai svolto?

Se di tipo saltuario puoi dare fino a due risposte.

Lavoro autonomo

[ ]1 Imprenditore
[ ]2 Libero professionista (a)
[ ]3 Commerciante
[ ]4 Agricoltore con propria azienda
[ ]5 Artigiano
[ ]6 Coadiuvante
[ ]7 Assistente socio-sanitario
[ ]8 Altro lavoro autonomo *(specificare)*: .....

Lavoro dipendente

[ ]9 Dirigente (b)
[ ]11 Direttivo, quadro (c)
[ ]12 Impiegato (d)
[ ]13 Commesso
[ ]14 Assistente socio-sanitario
[ ]15 Insegnante scuola elementare o materna
[ ]16 Insegnante scuola media superiore o inferiore
[ ]17 Operaio industriale o agricolo
[ ]18 Altro lavoro dipendente *(specificare)*: .....

Altra condizione

[ ]19 Baby-sitter
[ ]20 Supplenze scolastiche
[ ]21 Ripetizioni a privati
[ ]22 Altro *(specificare)*: .....

(a) Avvocato, notaio, medico con studio proprio, ingegnere con studio proprio, etc.
(b) Compresi ufficiali Forze armate con grado di tenente colonnello e superiori
(c) Compresi ufficiali Forze armate o similari con grado inferiore a tenente colonnello
(d) Compresi sottufficiali Forze armate

3.6 Specifica, se sei occupato, il contratto di lavoro attuale e quello col quale hai eventualmente prestato in passato la tua opera

	Oggi	In passato
Contratto a tempo indeterminato	[ ]1	[ ]1
Contratto a termine	[ ]2	[ ]2
Contratto interinale	[ ]3	[ ]3
Contratto di formazione lavoro	[ ]4	[ ]4
Contratto a progetto	[ ]5	[ ]5
Lavoro sommerso (c.d. lavoro nero) (a)	[ ]6	[ ]6

(a) Per lavoro sommerso si intende: il lavoro irregolare in senso stretto, occupati non dichiarati, secondo lavoro, stranieri non residenti

3.7 Svolgi attualmente lo stesso lavoro?

[ ]1 Si
[ ]2 No

3.8 Se no:

svolgi una nuova attività lavorativa?
[ ]1 Si
[ ]2 No

b) Se si, specificare il tipo di attività lavorativa svolta attualmente……

3.9 Quali caratteristiche apprezzi di più nel tuo lavoro attuale?
Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e B (seconda scelta).

[ ]1 È interessante e vario
[ ]2 È un lavoro
[ ]3 Implica responsabilità e autonomia decisionale
[ ]4 Vi sono prospettive di carriera
[ ]5 Le retribuzione è discreta
[ ]6 Lascia abbastanza tempo libero
[ ]7 Altro *(specificare)*: .....

3.10 Il tuo attuale lavoro è fonte di:

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Noia	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Benessere psicologico	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Gratificazione professionale	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Frustrazione	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Soddisfazione economica	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Crescita umana	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Altro *(specificare)*……..……	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

3.11 Ritieni che il conseguimento della laurea:

Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e B (seconda scelta).

[ ]1 Potrà favorire il tuo sviluppo professionale nell'attuale posto di lavoro

[ ]2 Ti aiuterà nel progetto di cambiare lavoro

[ ]3 Ti permetterà un migliore inserimento nel mondo del lavoro

[ ]4 Non ha rapporto con aspettative lavorative

[ ]5 Altro *(specificare)*: .....

3.12 In quale misura temi la precarietà del mondo del lavoro?

[ ]1 Molto

[ ]2 Poco

[ ]3 Per nulla

4 LA SCELTA DELL'ATTUALE CORSO DI STUDI UNIVERSITARI

4.1 Perché hai scelto di studiare all'Università?

Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e B (seconda scelta).

[ ]1 È stata sempre nei miei progetti
[ ]2 Ampliare e completare la mia istruzione
[ ]3 Ottenere un lavoro di buon livello e ben retribuito
[ ]4 Sviluppare le competenze e le capacità professionali relative all'ambito della formazione professionale
[ ]5 Realizzare le aspettative dei miei familiari
[ ]6 Interesse specifico verso un campo di studi
[ ]7 Perché a scuola ho sempre raggiunto ottimi risultati
[ ]8 Per seguire la tradizione familiare
[ ]9 Altro (*specificare*)……

4.2 In quale anno accademico ti sei immatricolato all'attuale Corso di Laurea?

Anno accademico …../……

4.3 Quanti esami hai superato fino ad adesso?……

4.4 Quanti crediti hai maturato fino ad adesso? ……

4.5 Quanti esami hai superato nell'anno 2008? ……...

4.6 Hai mai cambiato corso di studi universitario?

[ ]1 Sì
[ ]2 No

4.7 Se Si, nell'ambito di:

[ ]1 Questa facoltà
[ ]2 L'Università di Roma Tre
[ ]3 Nell'ambito universitario romano
[ ]4 Nell'ambito universitario nazionale

4.8 Se hai cambiato corso di laurea, qual è il motivo principale?

Dare massimo una risposta.

[ ]1 Il corso era troppo difficile e impegnativo
[ ]2 Ho cercato un corso più qualificato
[ ]3 Il corso non rispecchiava i miei interessi professionali
[ ]4 Il corso offriva scarse prospettive di lavoro
[ ]5 Altro *(specificare)*: .....

4.9 Perché hai scelto questo corso di studi?

Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e B (seconda scelta).

[ ]1 Era quello che avrei voluto fare da sempre
[ ]2 Perché un domani mi farà trovare un lavoro gratificante
[ ]3 Perché mi interessava il curricolo degli studi proposto
[ ]4 Per guadagnare tanti soldi quando troverò lavoro
[ ]5 Perché lo ritenevo più semplice di altri corsi di laurea
[ ]6 Per sviluppare ed approfondire gli studi e le conoscenze relative all'ambito della formazione durante il corso della vita
[ ]7 Per sviluppare le competenze e le capacità professionali relative all'ambito della formazione professionale e delle politiche attive del lavoro
[ ]8 Altro *(specificare)*: .....

4.10 A tuo giudizio gli studi universitari consentono:

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Di trovare un lavoro rispondente agli studi seguiti	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di ottenere un lavoro altamente qualificato	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di avere un reddito elevato	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di crescere culturalmente	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di acquisire un elevato status sociale	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di facilitare le capacità di adattamento	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di migliorare l'inserimento lavorativo	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di accrescere le capacità creative	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di rafforzare le capacità di auto-orientamento	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di elevare le capacità di analisi critica	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Di stimolare la passione per lo studio e la ricerca	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

4.11 Esprimi una valutazione sulle eventuali attività formative (tirocinio, stages, seminari) seguite tramite l'università

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Ha arricchito le mie competenze professionali	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Ha rafforzato le capacità relazionali	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Ha fatto emergere la validità della preparazione teorica	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Ha confermato la scelta degli studi da me effettuata	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

4.12 Quanto sei sicuro/a della scelta che hai fatto?

[ ]1 Per niente
[ ]2 Poco
[ ]3 Abbastanza
[ ]4 Molto
[ ]5 Moltissimo

4.13 Se potessi tornare indietro, ti iscriveresti nuovamente a questo corso di studi?

[ ]1 Si
[ ]2 No

4.14 Se rispondi No, per quale motivo?

Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e B (seconda scelta).

[ ]1 Sono mutati i miei interessi
[ ]2 Mi sono reso/a conto che non è semplice come pensavo
[ ]3 I servizi sono molto carenti

[ ]4 Mi sono reso/a conto che non è un corso di studi qualificante

[ ]5 All'esterno, gli altri non ne pensano bene
[ ]6 Mi sono reso/a conto che non mi aiuterà a trovare un lavoro ben retribuito
[ ]7 Altro *(specificare)*……

4.15 Durante la tua esperienza in questo o precedenti corsi di studio, hai mai pensato di abbandonare l'università?

[ ]1 Si
[ ]2 No

4.16 Se Si, hai poi abbandonato l'Università?

[ ]1 No
[ ]2 Si, per un breve periodo (fino ad un anno), poi ho ripreso
[ ]3 Si, per un lungo periodo (più di un anno), poi ho ripreso

4.17 Se rispondi Si, qual è stato il motivo per cui hai abbandonato e per cui poi hai ripreso?

Dare massimo due risposte e specificare l'ordine di importanza attraverso le lettere A (prima scelta) e B (seconda scelta), in ciascuno dei due gruppi.

Motivi di abbandono
[ ]1 Non mi piaceva il corso di studi
[ ]2 Volevo iscrivermi ad un altro corso di studi
[ ]3 Non avevo più l'aiuto economico dei miei genitori
[ ]4 Avevo trovato un buon lavoro
[ ]5 Problemi di salute
[ ]6 Problemi famigliari
[ ]7 Altro *(specificare)*:……...

Motivi per cui ho ripreso
[ ]1 Ho trovato un buon lavoro per continuare
[ ]2 Non sono riuscito/a a cambiare corso di studi
[ ]3 Non trovavo nessun tipo di lavoro
[ ]4 Non far nulla mi annoiava
[ ]5 Altro *(specificare)*:……

4.18 In quale misura i seguenti fattori di difficoltà incidono nella tua vita universitaria, professionale e privata?

Dare una risposta per ciascuna riga barrando la casella prescelta.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Dimensione universitaria				
Difficoltà di relazione	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Bagaglio culturale insufficiente	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Scarsa autostima	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Insicurezza	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Dimensione professionale				
Difficoltà di relazione	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Bagaglio culturale insufficiente	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Scarsa autostima	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Insicurezza	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Dimensione privata				
Difficoltà di relazione	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Bagaglio culturale insufficiente	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Scarsa autostima	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4
Insicurezza	[ ]1	[ ]2	[ ]3	[ ]4

Grazie della tua collaborazione!

Se vuoi aggiungere qualcosa sui temi trattati nel questionario,
o esprimere la tua opinione sull'indagine, usa questo spazio.

Data di compilazione del questionario: giorno ...…….... mese ….....

Appendice C

INTESA TRA GOVERNO, REGIONI, PROVINCE AUTONOME E PARTI SOCIALI

LINEE GUIDA PER LA FORMAZIONE NEL 2010

Premessa

La positiva iniziativa di cooperazione interistituzionale avviata con l'Accordo del 12 febbraio 2009 "Interventi a sostegno al reddito e alle competenze" connotata da un grande impegno politico e finanziario delle Regioni che ha coinvolto anche il livello comunitario ha perseguito l'obiettivo di rispondere alla crisi in atto in modo concertato ed efficace. Nel solco di questa esperienza, Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sulla necessità di individuare tempestivamente alcune fondamentali linee guida per orientare, attraverso una prima sperimentazione nel corso del 2010, l'impiego delle risorse finanziarie per la formazione degli inoccupati, dei disoccupati, dei lavoratori in mobilità o temporaneamente sospesi (cassintegrati, percettori di indennità di disoccupazione ex art. 19 legge n. 2/2009, ecc.). Ciò in relazione ai caratteri discontinui e selettivi della ripresa che potranno indurre un allungamento del periodo di inattività o rendere difficoltosa la transizione verso altra occupazione di molti lavoratori.

La formazione viene organizzata in funzione dei fabbisogni professionali dei settori e delle imprese e della occupabilità e della inclusione sociale delle persone con particolare attenzione alle fasce deboli del mercato del lavoro. A tale riguardo particolare attenzione andrà posta alla coerenza tra il ricorso agli ammortizzatori sociali, concordato nelle sedi proprie, e il ricorso alle pratiche di politica attiva.

Ferma restando la competenza esclusiva delle Regioni in materia di formazione professionale e la conseguente facoltà di valutare autonomamente l'eventuale impiego di proprie risorse finanziarie, il Governo, le Regioni, le Province Autonome e le parti sociali si impegnano a sollevare concordemente nelle competenti sedi comunitarie il tema delle semplificazioni e di un utilizzo più flessibile del Fondo Sociale Europeo e le questioni relative al disimpegno automatico (anche in considerazione delle risorse comunitarie accantonate per le politiche attive e passive di cui all'accordo del 12 febbraio 2009). Analogamente le parti si impegnano sul piano nazionale a non introdurre elementi che possano configurare criticità nel flusso finanziario previsto dalle norme al fine di evitare la perdita di risorse.

Il Governo, le Regioni, le Province Autonome e le parti sociali si impegnano a favorire la massima semplificazione nella gestione dei finanziamenti dei fondi per la formazione continua, e a promuovere la loro piena autonomia e la sussidiarietà riguardo all'intervento pubblico. Le parti sociali firmatarie costituenti i fondi interprofessionali si impegnano, inoltre, a individuare tempestivamente le risorse dei fondi interprofessionali per la formazione continua da destinare ai bisogni di formazione emergenti nel corso del 2010.

Le parti si impegnano, altresì, anche attraverso una valutazione a livello territoriale

dell'impiego delle risorse destinate alla formazione, comprese quelle dei fondi interprofessionali, a promuovere per il 2010 una più efficiente sinergia tra le risorse pubbliche e quelle private per la formazione con l'obiettivo di sostenere l'occupabilità delle persone nell'ambito degli interventi che si renderanno necessari per salvaguardare il capitale umano.

Le parti si impegnano a convergere entro il primo semestre del 2011, in una ottica di innalzamento della qualità della offerta formativa e nella prospettiva del necessario raccordo con il sistema dei servizi pubblici e degli altri servizi competenti al lavoro di cui al decreto legislativo n. 181/2000, verso un sistema nazionale di standard professionali a conclusione del tavolo nazionale a ciò dedicato e di certificazione delle competenze. In questo quadro le parti verificheranno l'ipotesi di revisione del sistema di accreditamento delle strutture formative nel rispetto degli ambiti del DM 166/2001.

Linee guida

Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sulla necessità di valorizzare ulteriormente il ruolo sussidiario delle organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei lavoratori come dei loro organismi bilaterali, là dove esistenti, al fine di favorire investimenti formativi a) mirati ai soggetti più esposti alla esclusione dal mercato del lavoro; b) organizzati, secondo criteri non autoreferenziali, in ambienti produttivi o prossimi a essi; c) rispondenti alla domanda di qualificazione e riqualificazione dei lavoratori coinvolti nelle transizioni occupazionali che caratterizzeranno il mercato del lavoro nel corso del 2010; d) progettati in una logica di *placement,* volta cioè a ottimizzare un incontro dinamico e flessibile tra la domanda e l'offerta di lavoro e a rendere più efficiente il raccordo e, là dove opportuna, l'integrazione tra il sistema educativo di istruzione e formazione e il mercato del lavoro, in modo da rispondere alla domanda di competenze da parte dei settori e dei territori in cui le imprese operano.

A questo fine Stato, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sui seguenti ambiti di intervento:

1. attivazione di una unità operativa straordinaria presso il Ministero del lavoro per la raccolta dei fabbisogni di competenze e figure professionali rilevati nei territori e nei diversi settori produttivi. Tale unità si fonderà sulla cabina di regia nazionale già istituita dal Ministero del lavoro, sugli osservatori regionali già esistenti e sulle strutture delle parti sociali già costituite a questo scopo. Questa unità operativa dovrà fornire periodicamente rilevazioni miste, prevalentemente qualitative, sui fabbisogni di breve termine, a livello territoriale e settoriale, da integrare con le macro tendenze di lungo periodo elaborate a livello nazionale e internazionale. Tenuto conto della necessità di individuare e condividere una metodologia di rilevazione unitaria, le parti firmatarie di impegnano, in una ottica di sussidiarietà e di ottimizzazione delle risorse, a far pervenire tempestivamente alla cabina di regia nazionale le elaborazioni, a partire da quelle a dimensione territoriale condotte dai vari soggetti pubblici e privati operanti su tale tema. Compito della unità operativa sarà quello di mettere in rete e a fattore comune le informazioni e i dati già esistenti circa le figure professionali richieste dal mercato del lavoro e di darne tempestiva comunicazione ai soggetti firmatari degli accordi sugli ammortizzatori sociali in sede regionale/territoriale (Regioni, Province autonome, parti

sociali), nonché ai servizi competenti al lavoro, ai fondi interprofessionali e a tutti gli altri soggetti interessati, compresi i lavoratori, al fine di una loro opportuna diffusione e utilizzo nei territori e nei settori. La raccolta di informazioni dovrà riguardare non solo e non tanto i profili professionali ma soprattutto i mestieri e le competenze, descritte qualitativamente in termini di compiti e di situazioni di compito che il mercato richiede, in linea con i più moderni sistemi di qualifiche a livello europeo. La rilevazione dei fabbisogni contribuisce non solo a rendere visibili i bacini di occupazione nascosta, ma anche e soprattutto a fornire ai soggetti interessati precise indicazioni circa le conoscenze, abilità e competenze che è necessario promuovere per una qualificata occupabilità delle persone;

2. impiego diffuso del metodo concreto di apprendimento per "competenze". Ciò comporta la convergenza verso la definizione di un sistema nazionale di competenze in grado di garantire ai cittadini la spendibilità delle competenze comunque acquisite. Ciò significa: a) estendere la sperimentazione del libretto formativo quale strumento di registrazione delle competenze, anche coinvolgendo, in una logica di sussidiarietà, gli organismi bilaterali; b) affermare il valore dell'istruzione e formazione tecnico-professionale anche promuovendo l'integrazione con il lavoro attraverso reti e intese tra istituti tecnici e professionali, enti di formazione e associazioni di settore, per condividere i fabbisogni di competenze e orientare coerentemente l'offerta formativa anche nel medio e lungo periodo, c) rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie (professionalizzante, per l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, di alta formazione universitaria,) con l'obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti;

3. l'ampliamento e la diversificazione delle azioni formative in favore degli inoccupati attraverso la promozione di tirocini di inserimento, corsi di istruzione e formazione tecnico superiore (IFTS), contratti di apprendistato, e, in generale, promuovendo l'apprendimento nella impresa. Le parti firmatarie si impegnano altresì a definire un quadro più razionale ed efficiente dei tirocini formativi e di orientamento al fine di valorizzarne le potenzialità in termini di occupabilità e prevenire gli abusi e l'utilizzo distorto dello strumento;

4. formazione degli adulti attraverso: a) accordi di formazione-lavoro per il rientro anticipato dei cassaintegrati, b) la possibilità di impiego di parte delle risorse dei fondi interprofessionali per la formazione continua per finanziare la formazione per i lavoratori soggetti a procedure di mobilità nel corso del 2010 e per i lavoratori in mobilità che vengano assunti nel 2010, fermo restando il vincolo della iscrizione ai fondi dell'azienda cui il lavoratore apparteneva, c) l'individuazione, nell'ambito della bilateralità e dei servizi competenti al lavoro, pubblici e privati, autorizzati e accreditati, di punti di informazione e orientamento per i lavoratori di tutte le età, perché siano presi in carico, guidati e responsabilizzati in vista del loro reinserimento nel mercato del lavoro; d) programmi di formazione nei luoghi produttivi di beni o servizi anche se inattivi o nei centri di formazione professionale che garantiscano la riproduzione di effettivi contesti produttivi, nonché congrui periodi di tirocinio presso l'impresa; e) possibilità di impiego dei lavoratori inattivi quali tutori nell'ambito di attività formative tecnico-professionali, previa formazione specifica per questa funzione anche in vista delle possibili esperienze di alternanza scuola lavoro e di apprendistato formativo e professionalizzante; f) rilancio del contratto di inserimento per gli over 50, per i giovani e per le donne con una forte valorizzazione delle ricalibrature professionali decise insieme con i soggetti coinvolti nel contratto;

5. definizione, a partire dalle esperienze già presenti a livello regionale, in via sperimentale per il 2010 di un sistema di accreditamento su base regionale e secondo standard omogenei condivisi a livello nazionale di "valutatori/certificatori" valorizzando il ruolo delle parti sociali e dei loro organismi bilaterali. Tali valutatori/certificatori dovranno essere in grado di riconoscere, valutare e certificare, in situazioni di compito autentiche e su domanda della persona in cerca di occupazione, le effettive competenze dei lavoratori comunque acquisite, in modo da rafforzare la trasparenza e la migliore informazione nel mercato del lavoro, da accrescere la capacità di offerta sul mercato del lavoro, da migliorare l'incontro tra domanda e offerta e da stimolare la ricerca delle più utili attività formative. Lo strumento idoneo a registrare le competenze acquisite sarà il Libretto formativo introdotto dall'articolo 2 del decreto legislativo n. 276/2003 che potrà confluire nel fascicolo elettronico dedicato a tutte le attività educative e lavorative come alle prestazioni sociali di ciascuna persona.

Il Ministro del lavoro e delle politiche sociali convoca le parti sociali firmatarie della presente intesa per valutare le modalità di attuazione dei punti e) ed f) del punto 4.

Al termine del 2010 le parti firmatarie valuteranno congiuntamente i risultati conseguiti con la presente intesa al fine di assumere ogni eventuale nuova iniziativa in materia.

Roma, 17 febbraio 2010