



**Agenzia per il lavoro e l'istruzione**

*Ente strumentale della Regione Campania (L. R. n. 14/2009)*

*Attività di ricerca su “Studi e analisi sulle modalità di trasferimento delle buone prassi e dei modelli esemplari per la formazione” Misura 3.5 k POR Campania 2000-2006*

## INDICE

<b>PREFAZIONE</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>6</b>
<b>PREMESSA</b>	<b>9</b>
<b>Capitolo 1: BUONE PRASSI: TRASFERIMENTO, MAINSTREAMING E DISSEMINAZIONE</b>	
1.1 Metodologia nella individuazione delle buone pratiche	12
1.2 Le buone prassi e il loro trasferimento	18
1.3 Il progetto buone prassi e la disseminazione	21
1.4 I concetti di mainstreaming e trasferimento	24
1.5 Il trasferimento delle buone pratiche: meccanismi psicologici e sociali	25
<b>Capitolo 2: IL PROGETTO DI TRASFERIMENTO BUONE PRATICHE: OBIETTIVI, CONTESTI E CARATTERISTICHE</b>	
2.1 La proposta progettuale ed il percorso che guida il processo formativo	28
2.2 L'analisi dei progetti	31
2.3 I progetti: un'analisi per gruppi	34
2.4 Il monitoraggio qualitativo: linee di metodo ed obiettivi	
2.4.1 Aspetti teorici	37
2.4.2 Gli obiettivi	40
2.4.3 Il modello di rilevazione del trasferimento delle buone pratiche formative	41
2.4.4 Le schede di sintesi del progetto	42
2.5 Il questionario semi-strutturato	43
2.5.1 La validazione del questionario	47
2.6 Case study	48
2.7 Scheda di rilevazione del trasferimento di buone pratiche	53
2.8 La rilevazione ex-post del processo di trasferimento della buona pratica: questionario di rilevazione	59
<b>Capitolo 3: IL REPERTORIO DELLE BUONE PRATICHE: IPOTESI PROGETTUALI ED ANALISI SUL CAMPO</b>	
3.1 Ipotesi progettuale pilota n°1 Ambito tematico: Lotta all'esclusione sociale; Integrazione dei sistemi	82
3.2 Ipotesi progettuale pilota n°2 Ambito tematico: <i>Open distance Learning/FAD</i>	85
3.3 Ipotesi progettuale pilota n°3.	89

Ambito tematico: Nuove competenze; Lotta all'esclusione sociale	
3.4 Ipotesi progettuale pilota n°4	92
Ambito tematico: Apprendistato; Formazione continua	
3.5 Ipotesi progettuale pilota n°5	96
Ambito tematico: Pari opportunità	
3.6 Buona pratica trasferita:	99
Progetto pass	
<b>Capitolo 4: METODI E STRUMENTI PER UN PROCESSO DI TRASFERIMENTO EFFICACE</b>	
<b>Introduzione</b>	<b>106</b>
4.1	
4.1.1 Cenni storici sulla disseminazione e sul trasferimento di attività innovative	106
4.1.2 La disseminazione di conoscenza e know-how come la base del successo di una società	108
4.1.3 Il programma Leonardo da Vinci, la disseminazione ed il trasferimento delle buone pratiche	109
4.1.4 La fase del programma Leonardo 2000-2006	110
4.2 La disseminazione efficace	111
4.2.1 Processo di innovazione	112
4.2.2 Il processo e le diverse modalità della disseminazione	115
4.2.3 Comunicazione e cambiamento sociale	118
4.2.4 Dalla interazione al lavoro e apprendimento di gruppo	121
4.2.5 Imparare ad apprendere	124
4.2.6 I criteri per una disseminazione di successo e per un'efficace trasferimento delle buone pratiche formative	127
4.2.7 Le fasi che illustrano il processo creativo	128
4.2.8 La documentazione delle esperienze di apprendimento	133
4.3 I concetti connessi alla disseminazione	134
4.3.1 Efficacia, qualità e valutazione	135
4.3.2 La disseminazione, trasferimento e commercializzazione dei risultati	137
4.3.3 I differenti livelli di disseminazione	139
4.4 I metodi lavoro per la progettazione della disseminazione	141
4.4.1 Lo strumento chiave (key tool)	142
4.4.2 Strumento target	143
4.4.3 Lo strumento di cambiamento (change tool)	148
4.4.4 Lo strumento cornice (frame tool)	149
4.4.5 Lo strumento di pianificazione (planning tool)	153
4.4.6 L'uso degli strumenti di disseminazione nei workshop	156
4.5 Esperienze e istruzioni per la disseminazione	
4.5.1 Il ruolo del gruppo partner nella disseminazione	161

4.5.2	Materiali di base per la disseminazione	163
4.5.3	I canali della disseminazione	165
4.5.4	Vari stakeholders nella disseminazione	169
4.5.5	Memorandum: le misure e i mezzi di disseminazione	171
<b>CONCLUSIONI</b>		<b>174</b>
<b>APPENDICE I: Metodologie approvate dal programma Leonardo Da Vinci</b>		
1.	La griglia e la procedura di valutazione delle buone pratiche nel progetto Leonardo Da Vinci	178
<b>APPENDICE II: QUADRI DI RIFERIMENTO DEGLI AMBITI TEMATICI</b>		
1	Inquadramento dello scenario di riferimento	204
2	Formazione formatori	
	<i>Il quadro di riferimento della formazione dei formatori</i>	
2.1	Premessa	205
2.2	La formazione e il formatore	206
2.3	Verso una società della conoscenza	210
2.4	Didattica e personologia della formazione	215
2.5	Ipotesi epistemologiche sulla formazione dei formatori	218
2.6	Lineamenti di contesto della formazione in Italia e in Europa	223
2.7	Conclusioni: i compiti dei formatori nel sistema nuovo della formazione	228
3.	Formazione continua	
	<i>Il quadro di riferimento della formazione continua</i>	
3.1.	Aspetti definitivi e problemi	229
3.2.	Contesto normativo ed istituzionale di riferimento	233
4.	Integrazione sistemi	
	<i>Il quadro di riferimento dell'integrazione di sistemi</i>	
4.1.	Aspetti generali dell'integrazione fra sistemi formativi	235
4.2.	L'integrazione dei sistemi nel Programma Leonardo	241
4.3.	Una proposta concettuale	246
5.	Transizione	
	<i>Il quadro di riferimento della transizione scuola-lavoro</i>	
5.1.	La transizione scuola-lavoro: l'area dei problemi attuali	250
5.2.	Riferimenti normativi in tema di transizione scuola-lavoro	255
6.	Alternanza	
	<i>Il quadro dei dispositivi dell'alternanza in Italia</i>	
6.1.	La formazione diventa un tema prioritario delle politiche di sviluppo	266
6.2.	Il quadro di riferimento culturale	281

## PREFAZIONE

La presente pubblicazione rappresenta e conclude lo studio del progetto approvato con delibera di Giunta Regionale n. 238 del 24/1/2003 dal titolo “Studi e analisi sulle modalità di trasferimento delle buone prassi e dei modelli esemplari per la formazione” nell’ambito dell’asse A, Misura 3.5 k, dell’Ob.3 del Fondo Sociale Europeo.

L’indagine di seguito presentata è tale, per caratteristiche proprie e per quelle dell’intero progetto, da non potersi considerare in modo isolato, ma in continua relazione e dialogo con le altre attività avviate o in corso di sviluppo da parte dell’ARLAV e dei ricercatori che si sono impegnati sulle diverse azioni formative, seminari e soprattutto di ricerca.

L’attività di ricerca nasce dunque dall’intenzione di monitorare il settore della formazione a livello regionale e nazionale rispetto a casi di eccellenza e buone prassi per poi identificare significative modalità di disseminazione e trasferimento delle buone pratiche stesse.

Il presente studio ha compreso, come ambito di riferimento geografico, il territorio campano, pur non escludendo la possibilità di ampliare l’analisi a casi nazionali e internazionali qualora degni di particolare evidenza in quanto significativi, potenzialmente “esportabili” o adattabili al nostro contesto regionale. Pertanto, sono stati seguiti diversi orientamenti: uno quantitativo ai fini di creare un elenco di iniziative, uno qualitativo ai fini di analizzarli verificando punti di forza ed elementi critici, ma soprattutto per osservarli in un’ottica di riproducibilità e trasferimento.

L’indagine non pretende di essere esaustiva e non intende proporre una ricetta valida per tutti, ammesso che esista.

I casi sono stati osservati nella peculiarità delle realizzazioni e, successivamente, tramite le schede e l’analisi dei risultati, sono stati riletti attraverso i criteri scelti per la valutazione. Ogni territorio ha, infatti, la sua identità e ha l’obiettivo e il dovere/diritto di comprendere quale crescita e sviluppo intraprendere, senza seguire ricette preconfezionate, ma piuttosto sviluppando i punti di forza della propria area. Questo è il senso ultimo di questo lavoro: una riflessione critica su casi interessanti reperiti, valutati e censiti per offrire spunti per chi intraprende o persegue il cammino della valorizzazione del territorio e della crescita lavorativa.

## INTRODUZIONE

*Francesco de Simone - Responsabile tecnico-scientifico del progetto*

Negli ultimi anni in sede comunitaria una particolare centralità è stata assegnata alla produzione di innovazione in campo formativo, con lo sviluppo di politiche comuni in questo ambito e l'attenzione verso la qualità dei sistemi e dei servizi.

La condivisione dell'obiettivo ultimo di una Europa della conoscenza, capace di riconoscere che il proprio vantaggio competitivo è legato, se non addirittura direttamente proporzionale, alla capacità di investire nello sviluppo delle competenze e dei saperi dei suoi cittadini, ha fatto sì che i dispositivi attivati (dai Fondi Strutturali ai Programmi e alle Iniziative Comunitarie) considerassero tale fattore, di volta in volta, come elemento centrale o almeno integrativo e complementare di obiettivi più specifici.

Inoltre, progettare interventi da realizzare in campo formativo su scala locale o regionale, in una dimensione europea, appare sempre più necessario per l'evidente vantaggio collegato al trasferimento delle buone pratiche formative.

L'azione di trasferimento delle buone prassi appare raggiungibile nella misura attesa laddove elevati siano i livelli di cooperazione, condivisione di obiettivi, corresponsabilizzazione nell'attuazione degli interventi, utilizzo di parametri e indicatori di risultato condivisi, trasparenza dei processi realizzativi, disponibilità a riflettere su quelle che possono essere considerate le buone pratiche, sottoponendole a processi di adattamento, sviluppo e trasferimento.

In questo scenario due sono i fattori che risultano fondamentali nell'architettura delle azioni di trasferimento delle buone pratiche: l'innovatività e la trasferibilità.

Appare evidente che si possa parlare di innovazione sia in riferimento a nuovi prodotti o servizi, che con riferimento a nuovi processi e ciò amplia di molto la portata dell'innovazione stessa ad una serie di importanti aspetti dell'agire sociale: dalle prassi della ricerca e del confronto scientifico alle prassi istituzionali, legittimando il principio che le forme e le modalità del comunicare, del relazionarsi e dell'interagire possano svolgere un ruolo importante nella produzione e nell'utilizzo dell'innovazione per cui è innovativo tutto quello che arricchisce il quadro delle conoscenze già disponibili.

A questo punto appare necessario riflettere sui problemi connessi alla misurabilità del potenziale di trasferibilità delle buone pratiche presenti nei progetti in campo formativo e, più precisamente dei loro risultati e prodotti. E', altresì, evidente che la produzione dell'innovazione si snoda su parabole scientifiche e culturali diverse e la sua capacità di indurre mutamenti varia al variare dei contesti sui quali insiste e nei quali si sviluppa.

Pur in mancanza di un accordo generale sulla natura delle condizioni che possano favorire l'accoglimento dell'innovazione in determinati contesti, tuttavia, appare piuttosto condivisa la convinzione che nessuna innovazione possa avere una

incidenza ed un impatto duraturo se non alla condizione di rispondere ad esigenze presenti, sia in modo implicito che esplicito, nei contesti in cui essa si manifesta o viene importata.

I risultati e le esperienze dei progetti di sviluppo sono significativi solo se sono utilizzati e portano a cambiamenti funzionali. La disseminazione è generalmente vista come uno strumento attraverso il quale i risultati vengono acquisiti da un determinato gruppo target.

Perciò disseminazione e trasferibilità appartengono ad un universo semantico comune, laddove la differenza sostanziale si riscontra nell'obiettivo prevalente delle due azioni. In un caso, quello della disseminazione, le iniziative sono volte ad assicurare una diffusione presso i destinatari dell'informazione dell'esistenza e della natura di risultati raggiunti o di prodotti realizzati. Nel secondo caso, quello della trasferibilità, il fine è quello di influenzare, partendo dalla disponibilità dell'innovazione, i comportamenti dei destinatari.

La disseminazione si configura, in questo quadro, come uno dei passaggi (e condizioni) funzionali al raggiungimento dell'impatto atteso.

Le attività di approfondimento del presente lavoro muovono dalle predette considerazioni e possono essere viste come azioni di ricerca-intervento, dove agli obiettivi espliciti si affianca quello implicito della produzione del cambiamento. Se tale traslazione è lecita, la necessità della costituzione di reti di informazioni ampie e multirappresentative è legittimata come stimolo alla creazione di una delle condizioni operative tipiche della metodologia di azione richiamata: quella del coinvolgimento continuo, attivo e proattivo, di tutti coloro che sono chiamati a svolgere il doppio ruolo di produttore e recettore dell'innovazione: Il trasferimento e l'utilizzazione della conoscenza e del know-how è una questione di interazione per cui la conoscenza è prodotta, trasferita, acquisita e utilizzata in rete. L'espansione e l'articolazione della cooperazione di rete emerge quale problema chiave nello sviluppo di un sistema di innovazione.

In tale contesto, anche il processo valutativo ha il suo ruolo. Infatti, la valutazione delle conseguenze di un'azione formativa, o del suo impatto, rappresenta un'altra variabile determinante per chiunque voglia apprezzare la funzionalità effettiva di un'iniziativa connotata da obiettivi formativi. L'efficacia e la validità di tale azione è, generalmente, considerabile come elevata se i suoi risultati rafforzano, aumentano, agiscono in termini di empowerment dei destinatari (siano essi individui, siano essi sistemi e dispositivi nei quali entrano a far parte). In altri termini, non è richiesta, in questa logica, una valutazione del valore d'uso dei risultati, ma del loro valore di scambio.

Ciò conferma che l'oggettività della valutazione della buona prassi formativa fa leva sul concetto di spendibilità dei risultati, ovvero sull'apprezzamento della coerenza definita come livello della connessione dei risultati e dei prodotti, sia con gli obiettivi iniziali che con i bisogni espressi dai target group identificati.

Una base sufficiente ad esprimere un giudizio di conformità può essere perciò fornita indagando in maniera approfondita sulle due proprietà qui identificate e cioè sull'innovazione e sulla trasferibilità.

Nel corso del presente lavoro si è, quindi, cercato di analizzare le citate proprietà dei progetti formativi per offrire esempi concreti del processo che regola la selezione ed il trasferimento delle buone pratiche formative.

Resta l'auspicio che l'attività realizzata con la presente ricerca inerente le modalità di trasferimento delle buone prassi in campo formativo possa essere considerata, a sua volta, una buona "pratica formativa" e come tale essere oggetto di un processo successivo di trasferimento e/o mainstreaming, nella convinzione che le caratteristiche intrinseche ed estrinseche di innovatività e trasferibilità possano generare un ciclo virtuoso alla crescita del Know-How nel campo della formazione.



## **PREMESSA**

Secondo quanto già indicato nel progetto esecutivo, la ricerca e l'analisi delle buone prassi e delle loro modalità di trasferimento hanno riguardato soprattutto i progetti realizzati nel campo della formazione nel periodo di programmazione FSE 2000-2006, ovvero, laddove ritenuto opportuno, anche semplicemente strumenti e prassi altamente positive presenti a livello nazionale e comunitario.

A seguito dell'insediamento del gruppo di esperti sono state avviate le attività progettuali, tese prevalentemente alla ricerca di una metodologia valida per l'individuazione delle buone prassi. Tale attività è stata caratterizzata da un ampio e vivace dibattito all'interno del team volto ad individuare le modalità più efficaci per ricercare le buone prassi.

In un primo momento era sembrato opportuno procedere esclusivamente attraverso una ricerca diretta sul campo da effettuarsi con colloqui ed indagini cognitive in rapporto con i soggetti attuatori dei progetti formativi. Tale metodologia, coerentemente con quanto esposto nella progettazione esecutiva, si è tuttavia rivelata di non facile praticabilità, poiché, allo stato, molti progetti della programmazione 2000-2006 non si sono ancora conclusi, o comunque sono in fase di monitoraggio e valutazione. Inoltre, un'attività di raccolta dei dati troppo dispendiosa avrebbe rappresentato un eccessivo impegno per le risorse complessive del progetto, con la conseguente ridotta disponibilità delle risorse da dedicare all'attività di trasferimento.

Pertanto, dopo aver sviluppato un'attenta riflessione sulle problematiche e sulle criticità sopra esposte, si è ritenuto opportuno utilizzare anche e soprattutto una procedura di valutazione delle best practices già condivisa da un qualificato soggetto istituzionale da anni impegnato nell'attività specifica di ricerca e trasferimento delle buone prassi. In particolare, si fa riferimento alla struttura operativa del programma europeo "Leonardo da Vinci" con cui si è avviato un rapporto di cooperazione. Tale nuova impostazione della ricerca ha consentito di dedicare attenzione anche alle attività di trasferimento delle buone prassi a cui è stato dedicato un intero capitolo, attività che non possono che rappresentare il nucleo centrale della ricerca.

In ogni caso si è ritenuto necessario approfondire cinque ambiti tematici dei ventuno trattati con il programma Leonardo che sono riportati in allegato al presente scritto. La scelta di tali ambiti si ricollega alla loro specifica importanza all'interno della nuova programmazione dei fondi strutturali.

Inoltre, è stato ritenuto possibile che i progetti portatori di buone prassi fossero presenti anche all'interno del contesto regionale, pertanto si è ritenuto dover dar luogo ad incontri e consultazioni anche con i responsabili istituzionali della formazione a livello regionale.

I rapporti instaurati con i predetti soggetti hanno prodotto effetti positivi anche nella successiva attività di trasferimento delle buone pratiche. Sono stati anche realizzati incontri con funzionari e dirigenti dell'ISFOL e con responsabili dei progetti portatori di buone prassi con i quali si è stabilito di strutturare un rapporto di

collaborazione che è stato mantenuto durante tutta la fase di esecuzione del presente progetto.

Sotto il profilo dell'organizzazione interna, va sottolineato che a ciascun membro del team sono stati affidati compiti di ricerca che hanno portato alla redazione di numerosi documenti: i più significativi di questi sono stati sintetizzati all'interno del presente rapporto. Tali documenti sono stati, comunque, oggetto di ampia discussione all'interno del gruppo di lavoro e ciascuno dei componenti ha apportato il proprio contributo per il superamento delle criticità presenti nella metodologia della ricerca delle buone prassi e del loro trasferimento.

Come indicato nel progetto esecutivo, la ricerca è stata svolta in tre fasi, precedute da un'attività preliminare consistente nella costituzione del team di progetto, così come individuato nelle schede approvate con D.G.R. n. 238 del 24/1/2003.

La prima fase progettuale è stata costituita dalle attività inerenti la definizione di un modello operativo per l'individuazione delle buone pratiche formative. Durante tale fase è stata realizzata un'analisi qualitativa finalizzata a stabilire le priorità in merito ai progetti potenzialmente portatori di buone prassi. Tale indagine ha avuto come punto di partenza la metodologia utilizzata dall'ISFOL e la consultazione di esperti istituzionali all'interno del contesto formativo. Sono stati analizzati in dettaglio alcuni importanti indicatori progettuali quali: strategie, qualità delle azioni formative, riproducibilità e trasferibilità delle stesse.

La seconda fase è stata articolata in due sottofasi. La prima di queste è stata costituita dalle attività di costruzione di una scheda e/o questionario di rilevazione per approfondire i progetti da studiare; ciò per far emergere le caratteristiche strutturali di ciascuno di essi, nonché gli specifici indicatori di realizzazione, di risultato e di impatto che li caratterizzano. Nell'ambito di tale attività è stato tenuto adeguatamente conto di alcuni indicatori metodologici quali la presenza di azioni integrate e l'innovatività delle azioni.

La seconda sottofase è consistita in un'indagine diretta sul campo per integrare le informazioni raccolte con la scheda ed ha riguardato sei ipotesi progettuali di cui cinque approcciate a titolo esemplificativo ed una con analisi sul campo vera e propria; ciò è stato attuato, soprattutto per la sesta, mediante interviste specifiche e dirette per ciascuno dei progetti individuati realizzate presso la sede dell'intervento formativo con i responsabili e/o i referenti del progetto e con gli attori che vi hanno partecipato in veste di docenti, esperti e utenti. L'obiettivo di questa fase è stato quello di integrare le informazioni disponibili per descrivere e ricostruire puntualmente i progetti potenzialmente portatori di buone prassi, anche in termini di impatto socio-economico prodotto.

La terza fase si è realizzata, come previsto, in tre sottofasi. La prima è stata caratterizzata dalla valutazione di tutti i dati e le informazioni raccolte nella precedente fase al fine di confermare l'attributo di buone prassi ai progetti formativi esaminati sulla base degli elementi significativi emersi. La seconda sottofase è

consistita nella stesura di un repertorio contenente i sei progetti approcciati attraverso il processo di valutazione di cui innanzi.

Sulle finalità della costruzione del repertorio si è discusso a lungo in seno al gruppo di lavoro per individuare una metodologia di trasferimento che potesse garantire la massima efficacia del processo. Infatti, la sola individuazione delle buone prassi catalogate in un repertorio non seguita da un trasferimento capace di riproporre il modello all'interno del contesto regionale si sarebbe tradotta in una drastica riduzione dell'impatto del progetto. In tal senso, il trasferimento delle buone prassi individuate attraverso la sola circolazione del repertorio all'interno delle istituzioni regionali non appare sufficiente a garantire il massimo risultato della ricerca. Appare chiaro, infatti, che tale impostazione risulta probabilmente troppo statica rispetto, invece, all'esigenza realizzare un'attività anche di affiancamento da parte delle alcune risorse del team in favore di funzionari e dirigenti regionali e di altri decision makers. Il progetto, quindi, potrà essere in futuro enfatizzato attraverso un'azione d'affiancamento per garantire incisività alla fase di trasferimento.

In particolare, la terza sottofase si è concretizzata nell'individuazione delle modalità di trasferimento dei progetti portatori di buone prassi; con un intero capitolo sulla disseminazione ed il trasferimento si sono forniti utili orientamenti ed indirizzi in merito alla diffusione delle conoscenze e delle esperienze acquisite con la presente ricerca per favorirne l'applicazione all'interno del contesto regionale campano. In altri termini sono stati esposti suggerimenti per trasferire all'interno dell'intero sistema formativo locale la metodologia di rilevazione delle buone pratiche e le esperienze pilota validamente individuate a seguito delle attività di studio ed analisi.

La ricerca consente, pertanto, di supportare gli attori della formazione in Campania con gli strumenti più adeguati per realizzare i trasferimenti del know how e delle esperienze agli altri utenti del sistema formativo.

## **CAPITOLO 1**

### **BUONE PRASSI: TRASFERIMENTO, MAINSTREAMING E DISSEMINAZIONE**

#### **1.1 Metodologia nella individuazione delle buone pratiche**

Le buone pratiche si fondano sul concetto che il miglioramento della qualità formativa e l'introduzione di elementi utili per il cambiamento sono realizzabili e rappresentano un obiettivo facilmente raggiungibile, attuabile e quindi condivisibile.

Nessuna esperienza, nessun modello, nessuna pratica può essere considerata perfettamente rispondente alla varietà e complessità dei bisogni, delle aspettative e dei contesti, nonché soddisfare l'insieme dei principi di qualità organizzativa e didattica. È possibile tuttavia individuare aspetti positivi che presentano un alto livello di condivisione e possono essere assunti convenzionalmente come "buone pratiche".

È largamente diffusa l'opinione che le buone pratiche costituiscono un volano moltiplicatore di comportamenti e di procedure capaci di produrre, se opportunamente socializzate, effetti culturali e processi innovativi che si riflettono positivamente sull'innalzamento degli standard di qualità della formazione e sugli orientamenti delle pubbliche istituzioni, generando una spirale virtuosa di qualificazione crescente della spesa nel settore.

L'azione divulgativa delle buone pratiche genera, di fatto, un sistema di comunicazione aperto grazie al quale l'esperienza accumulata, le soluzioni efficaci ed innovative possono divenire patrimonio comune di tutti gli agenti formativi e rappresentare, sia un punto di partenza per le nuove iniziative che una precondizione necessaria per favorire il confronto, la formazione degli attori del sistema formativo, l'integrazione e l'evoluzione dei modelli e delle strategie di intervento, per meglio adattare e renderle funzionali alla mutevolezza delle situazioni ambientali, organizzative ed alla natura dei problemi.

Una buona pratica è una costruzione empirica delle modalità di sviluppo di esperienze che per l'efficacia dei risultati, per le caratteristiche di qualità interna e per il contributo offerto alla soluzione di particolari problemi soddisfa il complesso sistema di aspettative della formazione professionale.

Per pratica si intende il complesso delle attività svolte nell'esercizio continuo e prolungato, sintesi dell'esperienza, molto simile alla performance. Una pratica è il modo attraverso cui si sviluppa una esperienza formativa legata ad una strategia, ad una formula collaborativa, ad un'azione o ad un'attività.

Lo sviluppo della qualità totale nel mondo produttivo ha rilanciato il discorso della qualità del prodotto ma anche del processo produttivo in termini di procedure ed organizzazione.

La costruzione di un percorso che conduca all'accreditamento della qualità deve comprendere la messa a punto di procedure e standard di riferimento, la realizzazione delle operazioni in conformità a questi standard e la definizione di criteri e modalità relative alla struttura organizzativa.

Questo approccio è ancora più forte in relazione ai servizi e ai progetti in quanto essi vanno valutati, molto di più dei prodotti, in base a modelli, metodologie e standard.

Un progetto di formazione, di ricerca o di orientamento, proprio per le caratteristiche che presenta, tra cui la definizione di un gruppo di lavoro e delle procedure finalizzate al raggiungimento di un obiettivo, con una scadenza temporale, richiede modelli e schemi di riferimento. Occorre infatti garantire gli standard di qualità, senza appesantire le forme di controllo organizzativo che il sistema della qualità totale comporta. Ecco allora che si sviluppa la cultura delle "Best Practices" (buone pratiche).

Nella formazione professionale, sebbene se ne parli da più anni, le esperienze codificate sono molto scarse, mentre è più diffusa la pratica dei casi eccellenti, ossia da prendere come esempio per il raggiungimento dei risultati. La necessità di accrescere la produttività sociale degli investimenti nella formazione professionale richiede che gli attori del sistema formativo possano trarre, dall'esperienza, utili indicazioni per qualificare l'offerta formativa. Una pratica è la modalità attraverso cui si sviluppa un'esperienza formativa legata ad una strategia, ad una formula collaborativa, ad un'azione o ad un'attività. In maniera preliminare possiamo definire come "buona pratica" una modalità di sviluppo dell'esperienza formativa che presenta elementi significativi in ordine a:

- le strategie da adottare per raggiungere gli obiettivi di occupabilità, professionalizzazione, integrazione e costruzione di partenariati di reti e sistemi;
- la qualità del contenuto delle singole azioni sul piano delle metodologie, dell'impiego e delle risorse interne ed esterne;
- la riproducibilità e la trasferibilità dell'impianto progettuale.

La metodologia per l'identificazione delle buone pratiche nella formazione professionale, cofinanziata dal FSE, presuppone il riconoscimento di un quadro concettuale dei fenomeni formativi non livellato all'esperienza ricorrente, bensì inserito all'interno di un immaginario formativo più ampio ed articolato, in grado di inglobare la pluralità delle esperienze: da quelle con connotazioni di semplice attività corsuale alle più complesse ed integrate.

Gli aspetti che caratterizzano le buone pratiche, infatti, riguardano l'esperienza formativa (ad esempio i comportamenti didattici, le metodologie di insegnamento, di apprendimento, ecc.), tutte le azioni in grado di dare valore aggiunto all'investimento formativo (orientamento, ricerca, ecc.) e la maniera attraverso cui sono stati risolti problemi occupazionali, accrescendo la capacità

contrattuale degli utenti sul mercato del lavoro e nelle organizzazioni produttive, con il concorso di altri soggetti, o promuovendo la creazione di nuove imprese.

All'interno di questo complesso panorama, l'individuazione delle buone pratiche esige che i fenomeni formativi, connessi all'attuazione dei progetti di formazione professionale siano analizzati assumendo una varietà di indicatori. In primo luogo vanno analizzati i *processi* che caratterizzano il ciclo di vita del progetto, dai problemi che lo hanno originato ai risultati che ha prodotto.

I processi rappresentano la struttura del progetto e ciascuno di essi, attraverso lo sviluppo delle proprie peculiari attività, produce specifici risultati che concorrono a determinare il risultato finale. In ciascun processo, così come nelle relazioni interprocessuali, possono essere potenzialmente presenti elementi significativi per l'innovatività, la qualità metodologica e la rispondenza ai bisogni e agli obiettivi definiti.

In secondo luogo va considerata la *strategia progettuale* che, partendo dalla natura dei problemi di rilevanza formativa (i bisogni, le necessità, le emergenze, ecc.) rende possibile il perseguimento degli obiettivi professionali ed occupazionali. Infatti, ogni progetto di formazione, scaturisce da motivazioni di ordine occupazionale, sociale, economico ed organizzativo che ne giustificano la richiesta di finanziamento ed indicano sia gli obiettivi/risultati perseguiti, sia il complesso dei fattori messi in gioco (le azioni, le attività, il partenariato, i mezzi, ecc.) per rendere raggiungibili i risultati da conseguire. L'armonizzazione di questi fattori definisce la strategia progettuale adottata.

Infine, emergono *le azioni e le attività* intese come fasi e momenti attraverso cui si snoda coerentemente la strategia progettuale in relazione ai risultati attesi, da cui emergono gli elementi di coerenza e di rispondenza ai problemi di riferimento.

Dal quadro concettuale dei fenomeni formativi è possibile desumere un procedimento di analisi che porti progressivamente a definire la qualità dell'esperienza progettuale realizzata. Una check-list articolata in modo consecutivo ci può aiutare a percorrere l'intero processo formativo, rispondendo alla logica delle buone pratiche. Partendo dalle diverse tipologie derivanti dal problema di rilevanza formativa (lo sviluppo locale, l'emergenza occupazionale, il riequilibrio del mercato del lavoro ecc.) i punti più importanti sono:

a. quali obiettivi sono stati assunti e posti a base del progetto (occupabilità per il lavoro dipendente o autonomo/associato; vantaggio competitivo delle competenze professionali);

b. quale strategia progettuale è stata messa in atto per perseguire gli obiettivi fissati (strategie proattive, strategie adattive; ecc.);

c. attraverso quali azioni si è sviluppata tale strategia (ricerca, orientamento, formazione, promozione dell'occupazione, ecc.) e quali le attività che le hanno caratterizzate (attività di processo, attività di contesto);

d. quanto ha contribuito ciascuna azione al raggiungimento degli obiettivi fissati;

- e. quali metodologie, quali soluzioni innovative sono state adottate;
- f. quali risultati ha prodotto il progetto anche in relazione a quelli previsti;
- g. quale l'impatto specifico sui problemi di riferimento.

Per effetto di questo procedimento, si ritiene che l'analisi qualitativa delle esperienze possa fornire un contributo per la determinazione delle buone pratiche in merito a:

- Qualità strategica progettuale, data dalla capacità complessiva dei progetti di concorrere alla soluzione dei problemi, delle emergenze, delle necessità e dei bisogni che motivano l'investimento formativo. Più in particolare, la qualità strategica è data dalla efficacia, rispondenza e coerenza combinatoria di azioni di processo e di contesto attraverso le quali vengono perseguiti gli obiettivi di professionalizzazione e di occupabilità.

- Qualità delle azioni dei processi fondamentali data dalle caratteristiche di efficacia delle metodologie, dei comportamenti organizzativi e professionali e dalle modalità di impiego delle risorse interne ed esterne che forniscono indicazioni utili per l'innalzamento degli standard formativi.

Da un punto di vista metodologico la valutazione della Qualità strategica e della Qualità delle azioni comporta:

- l'assunzione preliminare di criteri di valutazione;
- l'assunzione di una base informativa, relativa alle esperienze progettuali, sufficientemente ampia ed ottenuta attraverso interviste ed esame di documenti prodotti.

In via preliminare, possiamo affermare che una strategia progettuale può essere considerata significativa e tale da fornire un contributo per la definizione delle buone pratiche se si è dimostrata capace di risolvere i problemi assunti a base del progetto anche in concorso con altri fattori risolutivi, quali investimenti, accordi sindacali, concertazione locale, misure di sostegno.

Nell'ambito della *Qualità strategica*, le strategie progettuali possono essere:

- strategie di tipo adattivo, in cui possono essere presenti modelli di regolazione del rapporto domanda/offerta di lavoro, modalità originali di sviluppo dell'esperienza in grado di accrescere la rispondenza tra contenuto della professionalità offerta e contenuto della professionalità richiesta, oppure strumenti per facilitare i processi di adattamento professionale e di formazione continua e l'introduzione di modalità e tecnologie formative innovative;

- strategie di tipo proattivo che, in sistemi territoriali ed organizzativi con bassi elementi di vitalità economica e sociale, inducono cambiamenti tali da suscitare fenomeni di intraprendenza produttiva (creazione di lavoro autonomo e di impresa), in relazione alla domanda inesausta di beni e servizi, altresì valorizzando le risorse territoriali o promuovendo ruoli/professionalità in grado di attivare e sostenere processi innovativi, organizzativi e tecnologici.

Gli obiettivi generali a cui si fa riferimento, per il contesto istituzionale prescelto e in linea con le politiche nazionali ed europee nel campo della formazione professionale sono:

➤ l'occupabilità, intesa come sviluppo della capacità contrattuale delle persone sul mercato del lavoro (non occupati) o all'interno delle organizzazioni (occupati). In essa sono comprese le competenze professionali e la loro riconoscibilità sociale; le effettive opportunità di impiego, di mobilità interna ed esterna; la domanda di beni e servizi inevasa per il lavoro autonomo e la creazione di impresa (spazi di occupabilità); le misure di sostegno in grado di facilitare o incentivare la domanda di lavoro e l'accesso ai benefici per l'avvio di impresa; le forme concertate di flessibilità;

➤ la professionalizzazione, intesa come procedura di acquisizione di competenze di base, tecnico-professionali e trasversali che costituiscono il patrimonio complessivo di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso di formazione.

Una buona pratica deve rispondere, in maniera prioritaria, alla qualità strategica ossia:

➤ essere capace di risolvere i problemi assunti a base del progetto anche in concorso con altri fattori risolutivi quali investimenti, accordi sindacali, concertazione locale, ecc;

➤ raggiungere gli obiettivi occupazionali e professionali e facilitare l'integrazione formativa e sociolavorativa rispondendo, con i suoi risultati, al sistema di aspettative;

➤ poter essere riproposta in situazioni analoghe perché compatibile con i vincoli della formazione e con le eventuali esigenze di adattamento funzionale delle specifiche tecniche del progetto;

➤ fornire un contributo alla soluzione di altri problemi di rilevanza formativa.

Dall'esame dei punti sopraindicati scaturiscono i seguenti criteri di valutazione:

➤ l'efficacia strategica in rapporto agli obiettivi del progetto e ai problemi economici e sociali del contesto territoriale di riferimento. Essa definisce il contributo fornito dalla strategia progettuale per il raggiungimento dei risultati ma anche dalle azioni di processo e di contesto nella soluzione del problema di riferimento. Più in particolare definisce l'incidenza dei vari fattori strategici sui risultati occupazionali e professionali raggiunti dal progetto;

➤ riproducibilità della strategia progettuale adottata. Essa definisce la capacità potenziale della strategia adottata di essere riprodotta in presenza di problemi analoghi o uguali e dell'impianto strategico di essere assunto come modello d'intervento per problemi diversi. Ad essi va aggiunto il rispetto della convenienza economica, in base ai risultati occupazionali e professionali ottenuti e degli effetti economici e sociali prodotti sulla base dei costi.

L'oggetto di analisi, quindi, non è tanto il problema quanto l'insieme dei fattori risolutivi messi in gioco ed il modo attraverso cui sono stati combinati ed armonizzati lungo tutto lo sviluppo del progetto.



Per quanto attiene alla *Qualità delle azioni* essa è rilevabile in relazione alle modalità di sviluppo del progetto e può fornire utili indicazioni per la definizione delle buone pratiche, se le azioni:

- concorrono a realizzare cambiamenti osservabili negli utenti, nelle organizzazioni, nel contesto territoriale, nel sistema formativo;
- contribuiscono al superamento di ostacoli che impediscono la fruizione dell'esperienza formativa, l'assunzione di nuovi ruoli per effetto di fenomeni di mobilità orizzontale e verticale, il mantenimento dell'occupazione;
- favoriscono la partecipazione ai diversi momenti dell'esperienza formativa degli attori della formazione (utenti, tutor, formatori, orientatori, esperti esterni, referenti di organi sociali, economici ed imprenditoriali);
- forniscono con i loro out-put contributi determinanti alle altre azioni;
- sono coerenti con i presupposti teorici (principi, orientamenti, riferimenti) che guidano i comportamenti organizzativi e professionali nello sviluppo delle situazioni didattiche e delle dinamiche collaborative con i soggetti del contesto territoriale;
- possono essere riproposte in situazioni analoghe.

Nella formazione professionale l'identificazione delle buone pratiche presuppone l'assunzione del quadro concettuale dei processi che compongono il ciclo produttivo della formazione professionale: dal concepimento, al finanziamento dei progetti, alla valutazione dei loro esiti. Lo sviluppo di questo processo coincide con il ciclo di vita del progetto e concerne:

- *l'analisi* dei fenomeni occupazionali, economici, sociali ed organizzativi di rilevanza formativa;
- *la progettazione* quale definizione delle strategie, delle azioni, dei mezzi e delle risorse attraverso cui si intende dar soluzione ai problemi emersi dall'analisi;
- *lo sviluppo* come attuazione delle azioni che consentono il raggiungimento degli obiettivi di professionalizzazione; la realizzazione di tutte le precondizioni necessarie per accrescere l'occupabilità; l'implementazione del sistema di controllo e di valutazione in itinere del processo;
- *la promozione* di tutte le azioni volte a facilitare l'inserimento lavorativo, la creazione d'impresa, il reinserimento e la mobilità orizzontale e verticale (valorizzazione);
- *la valutazione* degli esiti prodotti dall'investimento formativo e la loro pubblicizzazione.

Ciascun processo si sviluppa per effetto di azioni che si attuano, in parte, all'interno dell'organizzazione formativa (azioni di processo) ed in parte all'esterno di essa (azioni di contesto) attraverso la relazione con i soggetti e le opportunità del territorio. Le azioni indicano i comportamenti organizzativi e professionali, osservabili e rilevabili, che determinano i risultati del processo.

Attraverso le azioni si sviluppa l'esperienza e dalla sua analisi è possibile risalire alla definizione delle buone pratiche. Si avrà così la possibilità di definire

buone pratiche riconducibili alla analisi dei bisogni formativi, alla progettazione, allo sviluppo ed alla valorizzazione sul mercato del lavoro o, nelle organizzazioni, della professionalità acquisita dagli utenti.

Dall'esame dei sopraindicati punti scaturiscono i seguenti criteri di valutazione:

➤ l'efficacia delle azioni indica il rendimento dell'azione rispetto al progetto ossia la capacità dell'azione di produrre i risultati perseguiti (obiettivi), l'effettiva utilizzabilità dei risultati nell'economia generale del progetto ed il contributo dato ai risultati finali;

➤ la riproducibilità delle azioni definisce la capacità potenziale della strategia adottata di essere riprodotta in presenza di problemi analoghi o uguali.

Infine, per poter definire una buona pratica è necessario considerare la *Qualità Combinatoria*, ossia l'analisi combinata della qualità strategica e della qualità delle azioni e la *trasferibilità* ossia la condizione che rende una buona pratica utile per il sistema formativo. Tuttavia, i contenuti e le modalità di sviluppo delle azioni variano in rapporto non solo ai processi ma anche alla natura dei problemi, alla tipologia dei progetti, alle strategie progettuali ed agli obiettivi. Le buone pratiche così acquistano una fisionomia e dei precisi tratti distintivi in rapporto al complesso delle variabili progettuali. Avremo buone pratiche riconducibili alle diverse tipologie di problemi, di progetto, di strategie e per ciascuno dei processi del ciclo produttivo della formazione.

## 1.2 Le buone prassi e il loro trasferimento

Il concetto di "trasferimento delle buone prassi" rappresenta un'esperienza nuova nell'ambito delle attività italiane del FSE, anche se alcune attività di ricerca risultano svolte in tale ambito già nel periodo di programmazione 1994-99.

Seguendo le indicazioni dell'ISFOL in merito alla definizione di buona pratica formativa si afferma che *"si ha una buona attività formativa in ambito professionale quando uno o più esperti - portatori di ideali guida sulla qualità della competenza o delle competenze professionali da sviluppare - esercitano, in modo esplicito o implicito, un insieme di azioni e di influenze su uno o più soggetti al fine di promuovere in essi lo sviluppo di disposizioni interne, di competenze e di comportamenti esterni che favoriscono la crescita della professionalità dei destinatari dell'azione"*. Una pratica formativa risulta essere dunque *"una forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita"*, cioè sentitamente partecipata.

Da tale definizione ne consegue che un buon modello formativo finalizzato al trasferimento, caratterizzato da un elevato standard di riferimento, può essere considerato come una *"particolare strutturazione delle variabili fondamentali che"*

*entrano in gioco in una pratica formativa sulla base di una serie di concetti, principi e metodi di riferimento”.*

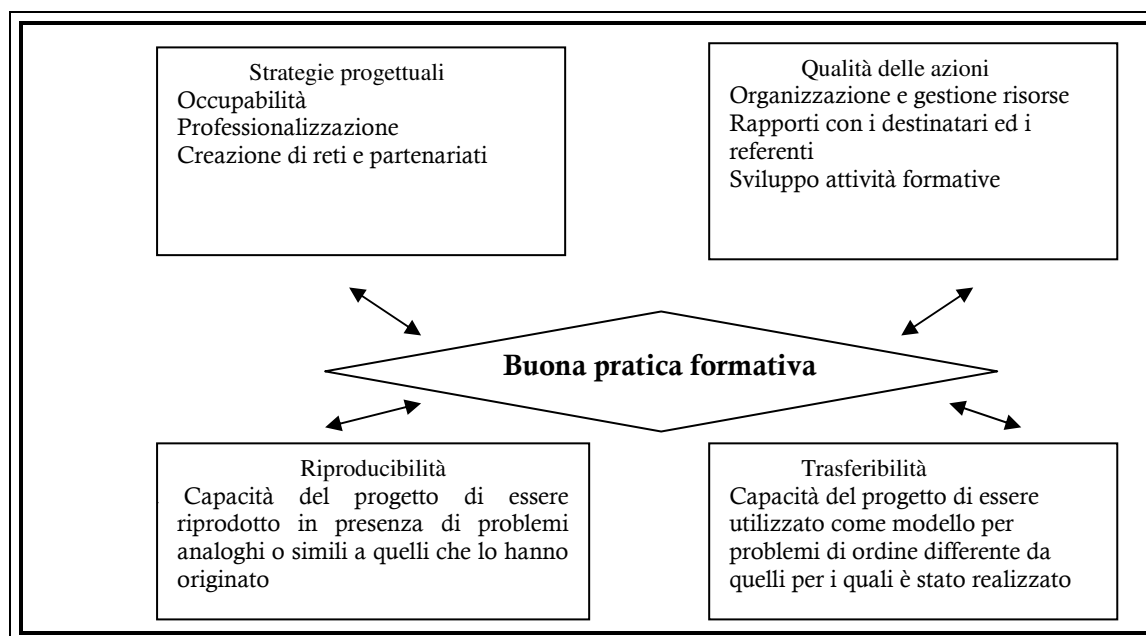
Tale modello si basa sulla presenza di due insiemi di riferimento: il primo è costituito dall’insieme di variabili che definiscono il sistema/ambiente del progetto portatore di buone prassi (denominato nell’esempio che segue PS); il secondo è costituito dall’insieme di variabili che definiscono il sistema/ambiente del progetto su cui si intende applicare il trasferimento (denominato sistema P’S’).

Pertanto, le caratteristiche di tale modello sono sintetizzabili nei seguenti punti:

1. presenza di una coerenza interna nel progetto portatore di buone prassi (sistema PS);
2. necessità che la costruzione del progetto portatore di buone prassi derivi dall’esigenza di trovare una risposta al problema P, interno al sistema PS;
3. necessità che il problema P, all’interno del sistema PS, sia traducibile in un problema P’ all’interno del sistema P’S’;
4. necessità che la soluzione S, trovata all’interno del sistema PS, possa essere tradotta in una soluzione S’ del problema P’ nel sistema P’S’.

Dall’applicazione del modello si ottiene anche una maggiore conoscenza del sistema entro il quale è stato risolto il problema originario PS.

Per identificare una buona pratica si ritiene centrale che l’esperienza formativa debba risultare significativa ad una serie di elementi quali:



**Tavola 1 - I criteri della buona pratica formativa**

1. le strategie di occupabilità, professionalizzazione, costruzione di parametri e reti;
2. la qualità dei contenuti in termini di metodologie e risorse;
3. la riproducibilità;
4. la trasferibilità.

A livello metodologico, va considerata la pluralità di fattori poiché le buone prassi sono “tutte le azioni in grado di dare valore aggiunto all’investimento formativo”.

Si rende necessario dunque focalizzare l’attenzione sull’analisi dei processi (che rappresentano la struttura del progetto) nei quali si esplicano innovatività, qualità metodologica e rispondenza ai bisogni e sulla strategia progettuale (ancora in termini di rispondenza agli obiettivi) che determina le azioni e le attività che verranno realizzate attraverso le metodologie e le risorse impiegate.

Ciò premesso l’analisi delle buone pratiche va condotta in termini di qualità strategica progettuale e di qualità delle azioni e dei processi, assumendo preliminarmente specifici criteri di valutazione e le basi informative sulle esperienze progettuali portatrici di buone prassi.

Per quanto riguarda la *qualità strategica*, una strategia progettuale (adattiva o proattiva) è definita significativa se in grado di risolvere i problemi a base del progetto. Pertanto, si richiede che una buona pratica deve:

- a. risolvere i problemi affrontati;
- b. raggiungere obiettivi occupazionali e professionalizzanti;
- c. essere riproducibile in situazioni analoghe;
- d. fornire soluzioni ad altri problemi in ottica di efficacia strategica e di riproducibilità.

Per quello che concerne invece la *qualità delle azioni e di processi*, le azioni devono:

- a. concorrere a realizzare cambiamenti;
- b. contribuire al superamento di ostacoli alla fruizione della formazione, all’assunzione di nuovi ruoli, al mantenimento dell’occupazione;
- c. favorire la partecipazione di tutti gli attori;
- d. fornire contributi ad altre azioni;
- e. essere coerenti con i presupposti teorici;
- f. essere riproducibili.

Le diverse fasi di un progetto formativo (analisi, progettazione, sviluppo, promozione, valutazione) sviluppano azioni la cui analisi può determinare la definizione di buone prassi riferibili a ciascuno dei momenti indicati. Prendendo in esame tali punti ne discendono alcuni criteri di valutazione:

- a. efficacia delle azioni rispetto agli obiettivi del progetto;
- b. riproducibilità dell’azione rispetto agli obiettivi del progetto;
- c. la qualità combinatoria, in termini di rispetto contemporaneo della dimensione strategica, qualità delle azioni e trasferibilità della pratica.

E' ovvio che secondo tale approccio le buone pratiche acquistano una fisionomia e precisi tratti distintivi in rapporto al complesso delle variabili progettuali ed agli obiettivi. In tal senso si avranno buone pratiche riconducibili alle diverse tipologie di problemi, di progetto, di strategie e per ciascuno dei processi del ciclo produttivo della formazione.

### **1.3 Il progetto buone prassi e la disseminazione**

La nuova logica all'interno del sistema formativo dei paesi dell'Unione Europea è quella di elaborare un approccio partecipato e condiviso nei confronti degli scopi e dei metodi di disseminazione delle tecniche e dei risultati messi a punto nell'ambito dei progetti sperimentali.

Tale arricchimento appare coerente con la necessità di fronteggiare i limiti temporali spesso legati all'introduzione di nuovi programmi, metodi e prodotti formativi in quanto è un processo lungo che richiede l'adozione di nuovi metodi di pensare e di apprendere.

L'approccio proposto e le metodologie che ne conseguono determinano una serie di vantaggi in termini degli effetti della disseminazione e della durata dei relativi benefici. I vantaggi addizionali di forme sistematiche di disseminazione possono essere descritti con il supporto della tavola 2.

Una prima considerazione da fare è che sebbene il lavoro per progetto sia diventato, per istituzioni pubbliche ed agenzie private nel campo della formazione, la principale modalità di lavoro, i risultati del progetto rimangono il più delle volte all'interno del gruppo di lavoro. Uno dei principali obiettivi della Commissione Europea è quello di capire in che modo tali risultati possano essere utilizzati da segmenti più ampi della collettività.

Le esperienze più recenti evidenziano un graduale spostamento da un modo di pensare basato sul progetto, nel quale risulta centrale la partecipazione alla cooperazione internazionale ad un nuovo modo di pensare che concentra l'attenzione sul raggiungimento di risultati e la relativa disseminazione.

L'obiettivo della disseminazione è promuovere l'utilizzazione dei risultati e delle esperienze producendo in tal modo cambiamenti e influenze sul sistema. Tali esiti possono essere presi in considerazione secondo diverse tipologie di azione. Da un lato gli effetti delle azioni rivolte alle persone sono: sviluppo di know-how, miglioramento delle capacità lavorative, e delle abilità professionali. Dall'altro lato l'utilizzazione dei risultati per le azioni rivolte ai sistemi può, ad esempio, accrescere la competitività, allargare l'offerta formativa, e promuovere le esperienze di lavoro a progetto in seno alle organizzazioni di lavoro.

<b>Mettere a punto un'immagine complessiva del progetto</b>	<p>Mettere a punto un piano di disseminazione all'avvio del progetto consente di avere un'idea circa il lavoro, i prodotti e di servizi da sviluppare. Con questa fase si risponde alle domande:</p> <p>a. perché il progetto è importante;</p> <p>b. altri possono essere interessati ai suoi risultati. In tal modo, con questa fase gli effetti del progetto su individui, comunità e sul sistema diventano chiari.</p>
<b>Coinvolgimento di popolazioni target differenti e degli stakeholder</b>	<p>Il coinvolgimento delle popolazioni target e degli stakeholder correttamente scelti facilita il test dei prodotti e servizi formativi e aiuta la disseminazione dei risultati. La cooperazione con i partner diventa più semplice e flessibile.</p>
<b>Imparare dalle esperienze dei propri partner</b>	<p>La condivisione delle esperienze del processo lavorativo durante il progetto dà ai diversi partner l'opportunità di imparare reciprocamente dalle varie esperienze di lavoro e di disseminazione.</p>
<b>Networking per creare l'immagine</b>	<p>Il networking risulta utile solo se tutti i soggetti coinvolti sono capaci di condividere interattivamente conoscenze, esperienze, e metodi di lavoro. Tutti i soggetti coinvolti imparano ad operare nelle reti internazionali. La sola creazione dell'immagine non serve; anzi questa richiede riconoscimento e contributi da fuori.</p>
<b>Creazione di nuovi progetti</b>	<p>Far conoscere le attività e i risultati del progetto insegna come commercializzare nuove idee. Anche progetti di sviluppo non commerciali possono creare opportunità di sviluppare nuovi progetti finalizzati al massimo utilizzo del prodotto o del servizio.</p>
<b>Imparare ad apprendere insieme</b>	<p>L'apprendimento comune aiuta il gruppo di lavoro così come le popolazioni target e gli stakeholder a sviluppare, adottare e utilizzare le innovazioni. Nuove pratiche di apprendimento vengono in tal modo sviluppate. Il progetto influenza il sistema dell'educazione e l'intera società.</p>

**Tavola 2 - Vantaggi aggiuntivi determinati da un approccio sistematico alla disseminazione**

Dunque la disseminazione dei risultati non implica, esclusivamente, prodotti finali di tipo materiale, ma i progetti di formazione possono sviluppare nuove metodologie o modelli che si prestano ad una utilizzazione ad ampio raggio.

Uno dei livelli di disseminazione su cui la Commissione Europea ha concentrato particolare attenzione riguarda il trasferimento dei risultati e delle metodologie ad altre organizzazioni della formazione e dell'educazione.

Le misure di disseminazione costituiscono una parte essenziale del progetto e non un'attività separata da sviluppare secondariamente. Seguendo tale specificazione, non si può rintracciare nessuna buona disseminazione senza un buon progetto da trasferire. Tutte le attività che promuovono il lavoro di gruppo e la creazione di risultati condivisi sono un valido supporto alla disseminazione, così come un modo di pensare basato su risultati e disseminazione contribuisce alla validità del progetto in termini di facilitazione e miglioramento qualitativo nella definizione del piano di lavoro, dei materiali didattici e della formazione del gruppo di lavoro.

E' indispensabile sottolineare che esistendo nel panorama europeo notevoli differenze tra progetti (internazionali, nazionali e regionali) e le loro finalità, non esiste un unico modello di disseminazione, ma ogni progetto deve poter sviluppare la propria strategia di disseminazione. A supporto di tale strategia è stato elaborato, in alcuni studi di settore, uno strumento definito *dissemination wheel* che si compone di cinque elementi fondamentali per la programmazione della pianificazione:

- il *key tool* consente di mettere a fuoco le caratteristiche essenziali del progetto; supporta inoltre la selezione del materiale per la stampa e le brochure finalizzate alla diffusione delle informazioni;

- il *target tool* è impiegato per costruire una matrice degli obiettivi e per decidere dell'utilità complessiva del progetto e quale valore aggiunto può produrre rispetto ai diversi target;

- il *change tool* è adoperato per analizzare gli obiettivi della disseminazione, lo stato dell'arte ad un determinato momento e le misure da prendere per aggiungere gli obiettivi stessi. Vengono analizzati i fattori in grado di favorire e compromettere i risultati della disseminazione;

- il *frame tool* è utilizzato per analizzare le principali caratteristiche e filosofie del progetto e delle attività di disseminazione;

- il *planning tool* infine consente di individuare le priorità tra i diversi target groups e ad elaborare un piano di dettaglio per la disseminazione.

Un aspetto cruciale della disseminazione è l'interattività, in quanto essa consente l'acquisizione di feedback e come risultato la valutazione continua del progetto.

Per quanto riguarda i gruppi target della disseminazione, questi variano a seconda se hanno una rilevanza regionale, oppure se incidono sui settori della formazione piuttosto che dell'industria o dei servizi. Nei progetti internazionali la disseminazione naturalmente deve realizzarsi da un paese all'altro.

Sono stati individuati i principali gruppi target, quali:

- l'organizzazione proponente;
- i partner;
- il livello regionale;
- il settore dell'educazione e della formazione;

- il settore della produzione;
- il livello nazionale ed europeo.

Considerando che la disseminazione dovrebbe rappresentare qualcosa di più che la distribuzione di conoscenze e risultati per influenzare il sistema, e che il lavoro di gruppo tra diverse organizzazioni determina una intensa collaborazione, condivisione di esperienze e apprendimento comune, è appunto da una forma di disseminazione sistemica che si generano nuovi modelli di collaborazione e una nuova cultura dell'apprendimento.

#### 1.4 I concetti di mainstreaming e trasferimento

L'analisi di concetti quali quelli di riproducibilità e trasferibilità vanno associati al concetto di *mainstreaming*, ampiamente utilizzato nell'ambito della progettazione comunitaria ed in particolare in due Iniziative Comunitarie Adapt e Occupazione prima e Equal nel periodo di programmazione corrente.

Il concetto di *mainstreaming* viene esplicitato per la prima volta durante la “Conferenza mondiale sulle donne” di Pechino nel 1995, con riferimento al “*gender mainstreaming*” cioè al dibattito e agli studi di genere.

Dal punto di vista letterale, il termine significa scorrere nella corrente principale come nel caso di una serie di affluenti che ad un certo punto del percorso riversano le proprie acque nel fiume principale e scorrono con esso fino alla foce. Il fiume principale rappresenta in questo caso la politica settoriale e gli affluenti gli apporti forniti dal basso (secondo un approccio *bottom-up*) dalle diverse sperimentazioni che confluiscono verso un unico obiettivo coinvolgendo più attori possibili con effetto a cascata perché ad ampio raggio.

Nell'ambito della progettazione comunitaria dal 1995 in poi il *mainstreaming* ha trovato una collocazione più aderente alla strategia concreta di trasmissione e valorizzazione dei risultati progettuali. In questo senso, il *mainstreaming* ha assunto un ruolo centrale in relazione al trasferimento di buone prassi e di sperimentazioni significative dal progetto comunitario direttamente al sistema locale o politico di riferimento. Di *mainstreaming* finalizzato al trasferimento delle buone prassi si parla per la prima volta in un documento ufficiale delle iniziative comunitarie Adapt e Occupazione, nel 1997. In quest'ambito il *mainstreaming* è definito come “il processo pianificato per invitare i decisori politici ad adottare i risultati di successo dei progetti e dei partenariati nei sistemi normativi a livello locale, regionale, nazionale”.

All'interno della documentazione afferente l'Iniziativa Comunitaria Equal è rintracciabile la più recente elaborazione del concetto di *mainstreaming*, precisato nella sua valenza di processo: “il processo inizia con l'innovazione del progetto, comprende poi la diffusione, il trasferimento delle attività e in ultimo la trasformazione dei risultati in effetti di *mainstreaming*”.



Vengono distinte due tipologie di *mainstreaming*, una orizzontale e una verticale. Nel primo caso si focalizza sul recepimento del risultato progettuale da parte di una struttura analoga sul territorio (trasferimenti di modelli formativi innovativi da un promotore ad un altro). Si parla, invece, di *mainstreaming* verticale quando il trasferimento avviene superando un rapporto gerarchico, ad esempio dal promotore alle istituzioni politiche. Tale aspetto di *mainstreaming* è particolarmente interessante, in quanto mira ad incidere sul sistema. Tra esempi di verticalità si annoverano il riconoscimento di un profilo professionale innovativo prodotto da un progetto da parte dell'autorità di certificazione, come anche la redazione di una legge che risponda a esigenze e fabbisogni individuati dai progetti stessi.

Di grande rilevanza sono le implicazioni che possono essere fruttuosamente mutuare dal concetto di *mainstreaming* per essere applicate all'ambito delle buone prassi. Tenendo presente che si tratta di un concetto non statico, ma fortemente dinamico, esso non indica solo il "cosa", vale a dire il risultato raggiunto", quanto piuttosto il "come", il percorso che ha consentito ad un *input* immesso nel sistema di raggiungere un determinato obiettivo, provocando una serie di effetti consequenziali. Secondo tale orientamento, il processo sopra descritto collega in maniera osmotica *input* provenienti dal basso (*bottom-up*) con gli effetti delle elaborazioni effettuate dall'alto (*top-down*). Questa circolarità del processo può essere sintetizzata attraverso quattro tipologie di azioni quali: a) elaborazione di sperimentazioni; b) trasmissione dei risultati a livello di sistema; c) ricezione e rielaborazione degli stessi; d) ricaduta a cascata.

### **1.5 Il trasferimento delle buone pratiche: meccanismi psicologici e sociali**

Nel trasferimento delle buone pratiche agiscono meccanismi psicologici e sociali. Le lezioni derivate da esse diventano il veicolo basilare per scambiare e far crescere la conoscenza di nuove opzioni e facilitare la scelta di azioni innovatrici. Il trasferimento di conoscenza non è però simile a quello che avviene per prodotti e servizi. Infatti, esso implica una maggiore trasformazione di significati durante lo scambio tra il "trasmittente" (attore e luogo ove una buona pratica avviene) ed il "ricevente" (attore e luogo che vuol esaminare ed eventualmente acquisire i contenuti della suddetta buona pratica) e viceversa.

Durante tale interazione, la comunicazione tra trasmittente e ricevente avviene secondo codici interpretativi diversi che dipendono dalle loro culture (valori, regole, comportamenti, etc.). Avviene così un tacito processo di costruzione, de-costruzione e ricostruzione di significati. Questo processo avvia un percorso di continuo apprendimento aperto tra gli attori, durante il quale entrambi gli attori sono contemporaneamente "trasmittenti" e "riceventi", in base alla fiducia che si viene a stabilire tra loro.

Per facilitare il percorso di continuo ed aperto apprendimento, è "buona pratica" agire sulla combinazione dei seguenti effetti: *dimostrazione*, *coinvolgimento* e *novità*.

Il primo effetto (*dimostrazione*) sviluppa la percezione secondo la quale una pratica riuscita bene in un particolare luogo riveste concretezza e si può cercare di realizzarla anche in un altro contesto. Scoprire, infatti, che tanti altri condividono problemi simili e cercano soluzioni adeguate per rispondere alle proprie necessità, può stimolare dinamiche imitative importanti per far evolvere interessi, valori di riferimento e modalità comportamentali (etica).

Il secondo effetto (*coinvolgimento*) sviluppa la percezione secondo la quale una pratica seguita da vari attori di un particolare luogo riveste il carattere di possibile diffusione anche in un altro contesto. Scoprire, infatti, che tanti altri cooperano per la soluzione di problemi simili e si attivano per dare in modo innovativo risposta alle proprie necessità, può stimolare dinamiche di diffusione di nuovi temi ed approcci, basate sul coinvolgimento degli attori locali e sulla coalizione con quelli delle altre realtà sociali.

Il terzo effetto (*novità*) sviluppa la percezione secondo la quale una pratica emergente da un particolare contesto locale assume il carattere di "dissonanza" rispetto a quanto usualmente fatto in un'altra realtà sociale. Scoprire, infatti, l'esistenza di metodi ed approcci diversi da quelli usualmente praticati, può stimolare l'apertura di opzioni prevenendo un limite insito nella conoscenza tacita, ossia il ritenere che per certe situazioni non esistano alternative. La "dissonanza", rispetto alla cultura ove i problemi sono stati coltivati come non risolvibili, può facilitare la volontà di studiare le pratiche degli altri e di entrare in contatto diretto con le altre esperienze per ricevere tutto quanto può essere utile per sviluppare proprie iniziative (*learning by doing*).

Da quanto finora espresso, è evidente che una pratica può essere trasferita solo nella misura in cui si riescano a cogliere in essa i principali significati favorevoli ad una sua generalizzazione. Si tratta di contenuti guida o lezioni che devono considerare fattori chiave dei contesti locali dai quali proviene la buona pratica e fattori chiave dei contesti ove la si vuole trasferire.

La generalizzazione è finalizzata a rendere "visibile" la buona pratica, decodificandola ai fini dell'acquisizione di una comprensione reciproca e di un linguaggio comune tra le differenti e molteplici culture locali di origine e destinazione.

Quindi, per poter favorire la trasferibilità di una buona pratica da un contesto (localizzazione dei suoi contenuti) ad un altro, è necessario tradurre la buona pratica in lezioni applicabili, in dimensioni diverse da quelle ove essa è nata, facendole assumere significati di più vasta portata. E' il processo della sua astrazione dal contesto locale che inizia con l'adozione di linguaggi di comune comprensione (generalizzazione dei suoi contenuti). Una volta astratti i suoi contenuti, sotto forma di lezioni, è necessario trasformarli in modo da poter essere utilizzati in altre comunità e da altre culture. Tale è il processo di inserimento nel nuovo contesto locale (rilocalizzazione dei contenuti).

Per delocalizzare e generalizzare i contenuti di una buona pratica, occorre esaminarla e comprenderla, cercando di cogliere il significato che proviene:

- dagli attori di una determinata iniziativa locale;
- dalla storia dell'iniziativa ove tale pratica si è manifestata;
- dal contesto socio-culturale, ambientale ed economico ove l'iniziativa è stata svolta;
- dagli strumenti usati; dagli esempi di come tali strumenti sono stati impiegati nell'iniziativa.

Per rilocalizzare i contenuti generalizzati provenienti da una buona pratica, occorre esaminare e comprendere il significato che proviene:

- dagli attori che stanno gestendo o vogliono promuovere una determinata iniziativa nell'altro contesto locale;
- dalla storia che sottende la loro iniziativa o la loro volontà di avviarla;
- dal contesto socio-culturale, ambientale ed economico ove si esprime tale volontà o sta maturando tale iniziativa;
- dagli strumenti finora usati nel suddetto contesto;
- dagli esempi di come tali strumenti sono impiegati nel suddetto contesto.

## CAPITOLO 2

### **IL PROGETTO DI TRASFERIMENTO BUONE PRATICHE: OBIETTIVI, CONTESTI E CARATTERISTICHE**

#### **2.1 La proposta progettuale ed il percorso che guida il processo formativo**

Come si è visto nei capitoli che precedono, le azioni di trasferimento delle buone pratiche possono essere orientate sia ai processi "verticali" di passaggio dei prodotti dell'innovazione dal progetto al sistema, sia a quelli "orizzontali" di coinvolgimento di soggetti diversi o di inserimento in più ampi contesti territoriali, in grado di tenere conto delle tematiche di intervento trasversale.

L'individuazione delle buone pratiche da trasferire deve avvenire nell'ambito delle metodologie, modelli, strumenti e prodotti che consentono di:

- favorire e sviluppare la qualificazione del sistema formativo attraverso lo studio di modalità innovative delle analisi delle competenze e/o dei fabbisogni; migliorare la qualità delle competenze e la permanenza degli individui nel mercato del lavoro attraverso la formazione continua e permanente, anche in relazione ai mutamenti del mercato del lavoro, alle nuove tecnologie dell'informazione e agli interventi;
- favorire l'integrazione fra i sistemi dell'istruzione, dell'università, della formazione professionale e del lavoro, anche nella prospettiva della formazione permanente, attraverso modalità innovative, quali ad esempio: il bilancio individuale delle competenze, comunque acquisite, e la loro certificazione; il riconoscimento dei crediti formativi e la loro spendibilità nel sistema integrato; la sperimentazione di dispositivi di formazione permanente;
- agevolare la transizione al lavoro per i soggetti più deboli sul mercato del lavoro;
- migliorare l'accesso al mercato attraverso forme efficaci e strutturate di informazione e di orientamento, la flessibilizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi, il rafforzamento della componente formativa dell'apprendistato, i tirocini, le work experience e le nuove forme di lavoro atipico;
- favorire l'accesso e la qualità della partecipazione al lavoro della componente femminile, attraverso un maggiore equilibrio tra vita professionale e familiare, il miglioramento dei percorsi di carriera, lo sviluppo dell'imprenditorialità femminile.

Per identificare i progetti portatori di buone pratiche è necessario stabilire dei requisiti fondamentali. L'esempio che segue costituisce una sorta di simulazione del percorso logico che guida il processo di selezione delle buone pratiche.

In tale logica potrebbe essere utile prendere in considerazione i seguenti elementi:

- **per i proponenti:**

- esperienza maturata da almeno tre anni nell'area della ricerca e sperimentazione degli ambiti formativi;
- esperienza specifica nel campo dei processi di diffusione dell'innovazione;
- disponibilità organica di risorse umane qualificate (almeno il 30% del personale dipendente o a contratto con almeno 10 anni di esperienza documentabile);
- implicitamente, anche se non obbligatoriamente, la convergenza e l'accorpamento di esperienze e competenze diversificate in strutture formalizzate di conduzione del progetto (ATI/ATS, ecc.) e di partenariato;

- **in merito alle caratteristiche di identificazione e qualificazione delle buone pratiche delle quali si propone il trasferimento:**

- efficacia (aver raggiunto gli obiettivi previsti);
- riproducibilità (capacità di adeguarsi alle caratteristiche e ai vincoli normativi, finanziari, organizzativi, di contesto, ecc.);
- trasferibilità (capacità di riprodursi positivamente in condizioni e contesti diversi);
- mainstreaming (capacità di produrre mutamenti avvertibili e coerenti nei destinatari, negli utenti, nel territorio, nei sistemi di riferimento, ecc.);

- **circa l'articolazione del piano di trasferimento:**

- destinatari;
- obiettivi specifici di attuazione;
- azioni attuative e metodologiche connesse;
- risultati attesi;
- impatti previsti sui sistemi;

- **le strategie, gli strumenti e le modalità attuative di eventuali azioni di monitoraggio e di autovalutazione.**

Per ricercare la buona pratica formativa in relazione al quadro degli elementi qualificanti che vengono sopra evidenziati appare opportuno prevedere:

- un formulario di presentazione;
- una procedura di selezione.

Tutti gli strumenti sono mirati a consentire un'articolata ed approfondita illustrazione dei progetti presentati e la loro valutazione puntuale e trasparente.

La procedura di selezione può essere strutturata in modo da consentire l'identificazione specifica dei pesi da riconoscere ed attribuire ai diversi elementi progettuali. Essa può essere distinta in due fasi come nell'esempio che segue:

- la prima, ad esempio per il 30% del punteggio attribuibile, mirata sostanzialmente a consentire la valutazione della adeguatezza dei soggetti proponenti in termini di esperienza pregressa, capacità organizzativa e amministrativa, integrazione con i contesti e i sistemi di riferimento;

- la seconda, ad esempio per il 70% del punteggio attribuito, orientata ad evidenziare analiticamente gli elementi di qualità delle buone pratiche identificate e delle procedure proposte per il loro trasferimento.

Nella prima fase è opportuno che la selezione venga articolata su tre principali elementi di valutazione:

- l'esperienza complessiva pregressa rispetto all'ambito di intervento proposto (ad esempio per una percentuale massima del 12% rispetto al punteggio totale);

- la capacità organizzativa, finanziaria e amministrativa (ad esempio complessivamente valutata per un massimo del 10%);

- la capacità relazionale, intesa sia come qualità nella composizione del partenariato che come capacità di collegamento con gli attori chiave del territorio (ad esempio complessivamente valutata per un massimo dell'8%).

Nella seconda fase, la selezione è opportuno che prenda in esame:

- la completezza nel delineare la buona pratica identificata, in termini di descrizione del suo contributo al raggiungimento degli obiettivi previsti, nonché della sua riproducibilità, trasferibilità e capacità di produrre cambiamenti significativi nei destinatari, nei contesti territoriali di applicazione, nei sistemi di riferimento (ad esempio per un peso complessivo pari al 25% del punteggio totale);

- l'articolazione e la completezza della descrizione del progetto di trasferimento, in termini di presentazione degli obiettivi, pertinenza rispetto all'ambito tematico identificato, coerenza rispetto ai destinatari del trasferimento, fattibilità operativa, livello di approfondimento rispetto ai processi previsti, ai risultati attesi, all'impatto sia sui destinatari che sui sistemi e i contesti, alla valorizzazione degli ambiti trasversali (ad esempio per un peso complessivo pari al 35% del punteggio totale);

- la coerenza e congruenza del piano finanziario (ad esempio per un peso complessivo pari al 10% del punteggio totale).

La specifica articolazione di criteri e pesi proposta in esempio per la selezione dei progetti può rappresentare un elemento di facilitazione anche per l'organizzazione e la stesura dei progetti stessi, sia per la funzione di check list che essa assume, sia, soprattutto, per l'efficace valenza operativa dei diversi valori comparativamente attribuibili alle diverse parti ed elementi del progetto.

## 2.2 L'analisi dei progetti

Durante la prima fase di analisi dei progetti portatori di buone prassi è necessario elaborare un documento di lavoro finalizzato a sistematizzare le informazioni contenute nei formulari di presentazione nei progetti finanziati, per avere a disposizione un quadro sinottico delle attività previste e dei risultati attesi, anche in funzione del successivo aggiornamento sull'andamento e sugli esiti dei processi di trasferimento che vengono avviati.

Il documento dovrà contenere, ove possibile, un'analisi complessiva di tutti i progetti che partendo dalla identificazione della buona pratica sperimentata, ed individuare gli ambiti e le modalità idonee al trasferimento e alla diffusione della stessa. I risultati di tale analisi è opportuno che vadano articolati in due sezioni corrispondenti alle diverse fasi del lavoro svolto.

La prima sezione serve a contenere un'analisi dei progetti approvati (condotta sulla base delle informazioni desunte dai formulari di presentazione delle esperienze progettuali) ed esaminare i progetti secondo alcune caratteristiche formali:

- la dimensione territoriale dell'intervento;
- i soggetti gestori (ATI/ATS);
- le reti dichiarate attraverso le quali è prevista la conduzione delle azioni (partnership);
- gli ambiti di intervento.

Al fine della identificazione di questi ultimi è opportuno focalizzare alcuni temi di particolare rilevanza, procedendo ad una mappatura dei progetti utilizzando una griglia di parole chiave.

Sembra opportuno poi analizzare le informazioni relative ai destinatari degli interventi, alle modalità ed attività di trasferimento ed ai prodotti attesi.

L'analisi puntuale degli aspetti e delle caratteristiche dei progetti consente di rilevare e valutare in particolare:

- 1 Rispetto all'origine della buona pratica*
- 2 Rispetto alla dimensione territoriale*
- 3 Rispetto ai soggetti promotori e alle partnership*
- 4 Rispetto agli ambiti di intervento*
- 5 Rispetto ai destinatari*
- 6 Rispetto alle modalità ed attività di trasferimento*

### ***1 Rispetto all'origine della buona pratica***

In tale ambito bisogna indagare come i progetti proposti come buone pratiche derivino da precedenti esperienze finanziate con diversi strumenti di cofinanziamento tra fondi europei e/o nazionali. Inoltre c'è da rilevare che di solito le buone pratiche sono derivate da più di un progetto, ciò evidenzia come i proponenti

presentino un'esperienza consolidata e diversificata di attitudini valide alla capitalizzazione del know how maturato anche in ambiti diversi.

### ***2 Rispetto alla dimensione territoriale***

Tale aspetto analizza il grado di coinvolgimento delle Regioni nei progetti, se esso risulta essere o meno omogeneo, oppure se si tratta di progetti a valenza uniregionale o multiregionale.

### ***3 Rispetto ai soggetti promotori e alle partnership***

In questa sezione si indaga il grado di composizione di chi presenta i progetti, di solito ATI/ATS costituite da due o tre componenti. Inoltre si approfondiscono gli enti più presenti nella composizione delle ATI/ATS, che nella maggior parte dei casi si tratta di organismi di formazione. Attraverso l'analisi delle caratteristiche rispetto ai sistemi di promotore/capofila delle ATI/ATS si deve ricercare il grado di presenza di Istituti di ricerca e Università.

Per quanto riguarda le partnership si indaga la composizione e il numero del partenariato.

### ***4 Rispetto agli ambiti di intervento***

Si procede ad un'analisi desk dei progetti e ad una raccolta delle parole chiave, che possano qualificare gli ambiti di intervento sui quali i progetti si vanno a concentrare.

Questa operazione potrebbe essere svolta tenendo conto dell'insieme degli ambiti tematici definiti dall'Agenzia Nazionale Leonardo da Vinci, che consente di procedere ad una mappatura dei progetti finanziati, sulla base di 21 ambiti di intervento, corrispondenti ai seguenti:

1. Nuove competenze
2. Formazione formatori
3. O.D.L./Autoistruzione/FAD
4. Formazione continua
5. Nuovi bacini di impiego
6. Integrazione dei sistemi
7. Dialogo sociale
8. Lotta all'esclusione sociale e drop-out
9. Orientamento
10. Insegnamento - apprendimento competenze linguistiche
11. Certificazione
12. Transizione scuola - lavoro
13. Pari opportunità
14. Flessibilità contrattuale
15. Sviluppo locale
16. Creazione di impresa - imprenditorialità
17. Alternanza



18. Qualità dell'offerta formativa
19. Apprendistato
20. Autonomia scolastica
21. Obbligo formativo

L'elencazione consente, quindi, di attribuire i vari progetti ad uno o più corrispondenti ambiti tematici, in coerenza con quanto previsto dalle proposte progettuali presentate e al fine di non limitare l'appartenenza di ciascun progetto ad un solo ambito di intervento laddove fossero presenti progettualità particolarmente complesse ed articolate.

Per gli ambiti tematici di maggiore rilevanza si potrebbe procedere con la seguente articolazione in fasi:

1. selezione e affidamento di un segmento dell'attività della ricerca da svolgere per ogni consulente;
2. individuazione dei progetti coerenti con l'ambito tematico e gli obiettivi dell'azione, anche con la consultazione di esperti istituzionali;
3. raccolta dei dossier per ogni singolo progetto, contenenti i dati descrittivi, la copia dei prodotti, le relazioni intermedie e finali e la scheda di sintesi derivante dall'attività di monitoraggio qualitativo;
4. analisi dei dossier e selezione del campione di progetti sui quali effettuare approfondimenti;
5. informazione e sensibilizzazione dei soggetti coinvolti nell'azione di valorizzazione del progetto di buone prassi;
6. predisposizione degli strumenti di indagine e analisi e definizione della griglia di report;
7. realizzazione di interviste semistrutturate e/o *focus group* tematici con i responsabili dei progetti;
8. redazione del report finale con conferma della classificazione di progetti tra quelli portatori di buone prassi;
9. stesura di un repertorio dei progetti portatori di buone prassi di cui al punto precedente;
10. individuazione delle modalità di trasferimento dei progetti presenti nel repertorio.

In caso di analisi complessiva appare opportuno indagare anche sugli indici percentuali maggiori che esprimono la maggior frequenza di alcuni ambiti nell'insieme dei progetti.

### ***5 Rispetto ai destinatari***

L'analisi dei destinatari degli interventi progettuali porta a suddividere l'universo dei progetti in due macroaree:

- quella relativa ai progetti orientati prevalentemente verso le Amministrazioni pubbliche ed i cittadini, tra le quali rilevare la diversa incidenza del livello locale, delle Amministrazioni regionali e delle Amministrazioni centrali.

- e quella costituita dai progetti che si rivolgono prevalentemente verso le imprese e le parti sociali.

### ***6 Rispetto alle modalità ed attività di trasferimento***

A tale riguardo vanno considerate le attività previste per il trasferimento della buona pratica tenendo come punti di riferimento due modalità:

- la modalità verticale che riguarda i processi di trasferimento e di impatto dal progetto al sistema;
- la modalità orizzontale che fa riferimento ai processi di trasferimento tra soggetti diversi in diversi contesti territoriali.

La modalità di trasferimento orizzontale può costituire una prima verifica sperimentale per sondare quello che potrebbe essere l'impatto a livello di sistema.

La modalità di trasferimento verticale, invece, può essere più interessante proprio perché chiamata ad incidere sia sul sistema in generale che sul sistema di un determinato territorio.

Le attività che possono essere previste dai progetti vanno ispezionate articolandole in quattro macro categorie:

- diffusione, con attività seminari (divulgative, formative e tecniche) e di sensibilizzazione del contesto attraverso il coinvolgimento delle parti sociali e delle imprese e con il ricorso alla pubblicazione di manuali e guide;
- analisi e ricerca, sviluppate in linea di massima attraverso analisi dei fabbisogni e/o del contesto, finalizzate alla conoscenza dei fenomeni e degli ambiti di intervento e al conseguente adattamento dell'esperienza progettuale;
- orientamento - formazione - accompagnamento articolate per l'intera durata dell'intervento. In particolare, l'orientamento è inteso come strumento di supporto lungo tutta la durata dell'iniziativa, rivolto ai beneficiari sia nella forma dello sportello informativo che nella forma di servizio multifunzionale;
- scambio con altre realtà locali o nazionali, come attività che svolge un ruolo attivo anche per la diffusione e la trasmissione della buona pratica.

### **2.3 I progetti: un'analisi per gruppi**

Le numerose dimensioni di analisi dei progetti (promotori, partnership, origini progettuali e finanziarie, misure ed ambiti di intervento, attività e processi di trasferimento, destinatari, etc...) possono mostrare un certo grado di complessità ed articolazione delle buone pratiche da trasferire, tale da richiedere un criterio di aggregazione per la mole di informazioni raccolte dall'analisi delle proposte progettuali.

Una fase successiva prevede la individuazione di gruppi di progetti vicini tra loro rispetto alle strategie progettuali previste. La metodologia di analisi proposta

è di analisi per "cluster", vale a dire analisi di tipo descrittivo, che utilizzando un certo numero di variabili, consente l'individuazione di raggruppamenti omogenei dei progetti.

Vengono qui proposti, a titolo esemplificativo, 6 raggruppamenti o cluster di progetti, caratterizzati da elementi comuni o, al limite, omogenei tra loro, classificazione peraltro già proposta per i progetti "Leonardo da Vinci".

1° Cluster

*La partnership: punto di forza nella lotta all'esclusione sociale e per lo sviluppo locale nel Mezzogiorno*

Il primo cluster è inteso relativamente a:

- ambiti di intervento centrati principalmente sulla lotta all'esclusione sociale e allo sviluppo locale;
- altri ambiti di intervento: lo sviluppo dei nuovi bacini di impiego, l'orientamento e la creazione di impresa;
- origine del trasferimento, se ad esempio di tratta di trasferimento da progetti finanziati dal FSE;
- modalità di trasferimento prevalentemente di tipo orizzontale, realizzata attraverso azioni integrate tra formazione e accompagnamento;
- ricorso ad attività di ricerca, studi e analisi del contesto molto elevato;
- attività di diffusione con l'azione combinata di seminari e attività di sensibilizzazione;
- l'elevato numero dei soggetti componenti le ATI/ATS;
- la tipologia di ente capofila è rappresentata da organismi di formazione e imprese e loro consorzi;
- il partenariato coinvolge un elevato numero di soggetti;
- i progetti sono operativi su una sola regione.

2° Cluster

*Con le Università per l'integrazione dei sistemi*

Questo secondo cluster prevede:

- ambiti di intervento prevalenti rappresentati dall'integrazione dei sistemi, dalla formazione a distanza, dall'apprendistato e dalla formazione continua;
- l'origine del trasferimento proviene da un solo progetto;
- modalità di trasferimento di tipo verticale, attuata attraverso azioni di analisi, di accompagnamento e di formazione, nonché attraverso l'elaborazione di prodotti multimediali;
- attività di diffusione incentrate su azioni di sensibilizzazione;

- i componenti delle ATI/ATS possono essere da 4 a 6, con l'ente capofila rappresentato dalle Università o da enti pubblici;
- non sono previste partnership;
- i progetti coinvolgono una sola regione;

### 3° Cluster

#### *Le buone pratiche come complementarità endogena*

Questo terzo cluster afferisce:

- ambiti di intervento prevalentemente rappresentati da azioni per la diffusione delle pari opportunità, l'orientamento e interventi di formazione dei formatori;
- ambiti di intervento sono: certificazione, qualità dell'offerta formativa, autoistruzione/Fad, transizione scuola-lavoro e flessibilità contrattuale;
- i progetti di trasferimento di buone pratiche hanno origine da 2 o 3 progetti;
- le ATI/ATS hanno una presenza minore;
- i progetti hanno una modalità di trasferimento di tipo orizzontale e attuata attraverso azioni integrate di orientamento e di accompagnamento e di scambio;
- la partnership è composta al massimo da 4 partner;
- i progetti coinvolgono da 2 a 3 Regioni;
- si connota per la mancanza di una territorialità ben definita.

### 4° Cluster

#### *Partnership a impatto territoriale*

Il quarto cluster è relativo:

- a progetti con ambiti di intervento circa orientamento, nuove competenze e dialogo sociale;
- l'origine del trasferimento proviene da un solo progetto;
- le modalità di trasferimento verticale, si attuano attraverso azioni integrate di formazione e di accompagnamento;
- le attività di diffusione sono costituite da azioni di sensibilizzazione;
- le ATI/ATS sono costituite da tre componenti;
- il partenariato ha una forte connotazione con partnership molto ampie;
- il numero delle Regioni coinvolte dai progetti è molto ampio.

#### 5° Cluster

##### *Forti ATI/ATS e impatto territoriale*

Questo quinto cluster riguarda:

- come ambiti di intervento principali: la formazione dei formatori e la formazione continua;
- origine del trasferimento da progetti finanziati con fondi nazionali;
- il trasferimento viene attuato attraverso azioni integrate di orientamento, formazione ed accompagnamento;
- attività di diffusione realizzate mediante seminari e workshop;
- gli enti promotori sono ATI/ATS con un numero di componenti che si attesta tra 2 e 6;
- non sono previste partnership;
- progetti che coinvolgono molte Regioni.

#### 6° Cluster

##### *L'organizzazione del proponente come fattore di diffusione della formazione continua*

Per l'ultimo cluster si prevedono:

- ambiti di intervento come la formazione continua, l'orientamento, la qualità dell'offerta formativa e la creazione di impresa;
- la modalità di trasferimento è di tipo verticale e viene attuata attraverso azioni integrate di orientamento, di formazione e di accompagnamento;
- le ATI/ATS sono composte da 2 soggetti;
- non sono previste partnership;
- i progetti coinvolgono più Regioni.

## **2.4 Il monitoraggio qualitativo: linee di metodo ed obiettivi**

### **2.4.1 Aspetti teorici**

Una volta individuata la buona pratica il processo di trasferimento della stessa prevede il monitoraggio qualitativo, per seguire l'iter del processo di trasferimento e di diffusione delle buone pratiche, in modo da garantire la disseminazione e gli effetti positivi nei diversi contesti di trasferimento.

L'impostazione generale si basa su un sistema consolidato di interventi qualitativamente orientati che tiene presente anche la particolare aleatorietà dei relativi riferimenti teorici, dal momento che non sono esenti da critica le procedure di valutazione "quantitative" (intese prevalentemente come controllo e misurazione "oggettivi" dei fenomeni, anche inerenti la condotta umana) in termini di estensione, capacità, intensità, ecc., classificandoli e graduandoli in funzione di parametri numerici dati.

Non è del tutto facile eludere gli elementi di soggettività di chi valuta, sia a causa del valore eminentemente astratto e soggettivo delle "norme" che fondano la misurabilità dei fenomeni, sia del carattere ampiamente convenzionale dei criteri interpretativi che dovrebbero garantire l'oggettività dei riferimenti di misura.

E' anche vero però che contrapporre all'uso di dati statistici e indicatori oggettivi, un approccio basato soltanto su procedure "qualitative" va incontro ad analoghe problematiche metodologiche. Se "l'oggettività e l'imparzialità del dato qualitativo sono in realtà una finzione, in quanto la scelta dei dati da raccogliere e l'impostazione dell'analisi statistica sono altamente discrezionali", è però vero che, senza un minimo di riferimento ad una misurabilità dei contesti, il dato qualitativo si riduce a pura organizzazione dell'opinione soggettiva.

Spesso il riferimento alla qualità viene utilizzato guardando alla natura del fenomeno che deve essere esaminato piuttosto che in riferimento al tipo di misurazione; oppure, al contrario, il tipo di esame previsto o proposto (ad es.: l'osservazione diretta) estende la sua influenza nel caratterizzare come qualitativo il fenomeno esaminato. Sembrerebbe quindi che l'unica soluzione possibile sia un approccio pragmatico che - pur non sottovalutando le difficoltà - si attenga in qualche modo alla sentenza dell'OCSE CERJ (Schools under scrutiny, Paris, 1995): "un giudizio soggettivo è più sostenibile se si colloca all'interno di una solida analisi statistica".

Va osservato che il progetto di monitoraggio qualitativo si propone come uno strumento operativo specifico mirato a riconoscere la coerenza e la congruenza di quei procedimenti attraverso l'osservazione dei mutamenti che producono sugli esiti e sulle modalità con le quali quegli esiti sono ottenuti e non tanto a misurare i valori oggettivi di un procedimento (ad es.: il numero di formati rispetto al numero dei formandi) e neppure lo scarto fra obiettivi indicati e/o risultati attesi, ed effettivi esiti di un procedimento.

Non a caso il progetto di monitoraggio qualitativo assume, come finalità generale, il riconoscimento delle modalità di sostegno ai processi di trasferimento delle buone pratiche *in quanto consentano di massimizzare l'impatto positivo all'interno dei sistemi di riferimento, nei nuovi contesti in cui esse sono state inserite.*

Di fronte ad interpretazioni operative che tendono a fondare la valutazione sulla quantificazione degli scarti fra gli obiettivi di un'azione e i suoi risultati, il modello proposto tenta, quindi, di superarne i limiti determinati - oltre che da rigidità degli strumenti - dalla difficoltà di cogliere gli aspetti dinamici dei processi che intercorrono fra la definizione degli obiettivi e i risultati conseguiti.

Non è un caso in questa sede affrontare sistematicamente i problemi teorici connessi alla tematica della valutazione, ponendo in rilievo - come d'altronde avviene di regola in tutte le procedure concrete di modellizzazione dei processi valutativi - il significato produttivo e dinamico - nello specifico ambito di trasferimento - degli obiettivi e dei processi messi in atto per monitorare/valutare il trasferimento di buone pratiche.

I criteri guida di questa modalità valutativa si rifanno a sistemi di regolazione specifici e caratterizzati da una definita dimensione tecnica che tendono a consolidare l'insieme delle azioni valutative con giudizi di valore.

I riferimenti teorici e la strumentazione metodologica sono subordinati a delineare e rendere visibile la funzione dei processi valutativi, utilizzando un insieme di "pratiche eterogenee", agendo attraverso forme variamente complesse e in contesti concreti che tengono conto dei diversi livelli di intervento, dei metodi e delle tecnologie impiegate, del numero e della tipologia di attori, destinatari e utenti, ecc.

La valutazione così impostata si riconosce dunque come "atto che produce effetti concreti" che aumentano con il rafforzarsi della condivisione dei fini, dell'accettazione delle sue pratiche, della capacità di essere riconosciuti e sviluppati dei suoi esiti ed effetti. Se ne può tentare una classificazione intermedia fra le due tipologie relativamente consolidate di *policy evaluation* e di *audit della formazione*, secondo lo schema che segue che ormai si può ritenere consolidato e diffuso:

Dimensioni	Approcci		
	Policy Evaluation	Valutazione Buone Pratiche	Audit
<b>Scopi</b>	- Apprezzamento impatto sociale degli interventi - Retroazione su nuove politiche	- Orientamento al Mainstreaming	- Esame globale di un sistema formativo
<b>Oggetto</b>	- Gli effetti globali generati da una policy	- La vitalità di interventi sperimentati, in contesti e sistemi diversi	- L'insieme dei processi legati alla attuazione in una data unità di analisi
<b>Unità di analisi</b>	- Piano, programma, progetto complesso	- Progetto complesso e sistemi di riferimento	- Progetto complesso
<b>Dimensione Temporale</b>	- In itinere - Ex post	- In itinere - Ex post	- Ex ante - In Itinere - Ex post
<b>Criteri</b>	- Efficacia	- Efficacia	- Efficienza - Efficacia - Coerenza
<b>Metodi</b>	- Quantitativi/qualitativi	- Quantitativi/qualitativi	- Quantitativi/qualitativi - Diagnostici
<b>Soggetti</b>	- Agenzie specializzate - Istituzioni pubbliche	- Istituzioni pubbliche	- Agenzie specializzate

#### 2.4.2 Gli obiettivi

Gli obiettivi operativi su cui si articolano le attività di monitoraggio delle buone pratiche sono molteplici, ma possono essere ricondotti a tre principali settori orientati alla realizzazione, ai risultati e all'impatto del processo di trasferimento.

Nello specifico essi riguardano:

- **il riconoscimento delle modalità di realizzazione del trasferimento**, che mira ad analizzare e valutare come la buona pratica venga attuata in rapporto ai quadri di riferimento, e quali ne siano le caratteristiche rispetto ad alcuni specifici elementi significativi, come il contesto, i soggetti, i processi, i prodotti, ecc.;



- **la comprensione delle caratteristiche e pesi dei trasferimenti avvenuti** in termini di diffusione dei risultati (processi/prodotti) dallo specifico progetto al sistema (trasferimenti "verticali") o ad altri progetti e a diversi contesti territoriali (trasferimenti "orizzontali");

- la possibilità di contribuire a **facilitare il processo di disseminazione delle buone pratiche**, dalla modalità di innovazioni "pilota" a pratiche consolidate nei sistemi di riferimento, sia attraverso la misura del loro impatto sui contesti sia attraverso la diffusione generalizzata dei casi di eccellenza, mirata al miglioramento complessivo dei sistemi.

In questo quadro il progetto di monitoraggio qualitativo delle azioni di trasferimento delle buone pratiche identifica la costruzione di un modello di rilevazione articolato e organizzato attraverso l'utilizzazione di strumenti specifici a diversi livelli.

#### **A livello generale**

Attività e strumenti, che riguardano tutti i progetti, destinati a raccogliere e a sintetizzare in modalità omogenee le informazioni sull'andamento e sugli esiti dei progetti stessi.

#### **A livello specifico**

Attività e strumenti che vengono applicati ad un campione di interventi, definito in funzione sia delle esigenze di approfondimento dell'analisi sui temi o ambiti di particolare interesse sia della rilevanza degli interventi stessi in prospettiva del loro sviluppo e delle possibilità di disseminazione.

### **2.4.3 Il modello di rilevazione del trasferimento delle buone pratiche formative**

Il monitoraggio qualitativo dei progetti di "trasferimento di buone pratiche" prevede la messa in opera di una serie di attività e l'elaborazione di strumenti specifici nei diversi momenti del ciclo di vita del progetto e nei diversi livelli.

Nel definire il modello di monitoraggio qualitativo è previsto di effettuare due diverse rilevazioni: ad approvazione e a conclusione del progetto.

a. La rilevazione di **approvato** consiste nel reperire le informazioni sulle caratteristiche del progetto ammesso a finanziamento. Lo strumento predisposto per la raccolta delle informazioni è una **scheda sintetica** di progetto che permette di rilevare i dati dalla documentazione acquisita tramite i formulari di presentazione dei progetti;

b. La rilevazione di **concluso** viene attuata su due livelli: a *livello generale* che riguarda tutti i progetti e a *livello specifico* per un numero definito di progetti considerati strategici rispetto agli obiettivi.

A fronte dei due livelli di analisi vengono generalmente utilizzate due metodologie diversificate per predisposizione degli strumenti:

- una rilevazione sull'universo dei progetti finanziati da attuarsi attraverso la somministrazione di un questionario semi strutturato. La rilevazione viene effettuata attraverso invio di e-mail ed eventuale integrazione telefonica o visita in loco.
- case study, per un numero definito di progetti.

#### **2.4.4 Le schede di sintesi del progetto**

Si parte da un'analisi desk dei formulari di presentazione dei progetti di "trasferimento buone pratiche" che potrà mettere in luce la complessità e l'ampia ed eterogenea articolazione delle proposte progettuali. Per accogliere le informazioni in modo organico si ricorre ad una scheda sintetica di progetto dei dati ex ante, che permette di rilevare informazioni quali/quantitative a livello di singolo progetto. La rilevazione delle informazioni attraverso al scheda consentirà:

- ricostruire la mappa dei progetti;
- creare una base di dati *ex ante* del progetto per i confronti con le rilevazioni *ex post*. Questo consentirà di rilevare gli scostamenti e le variazioni rispetto a quanto previsto;
  - costituire una base informativa dei descrittori, per analizzare il contenuto del progetto, da utilizzare per sviluppare le metodologie e gli strumenti delle fasi successive;
  - predisporre un compendio per favorire la diffusione delle proposte progettuali identificate come buone pratiche;
  - costituire una banca dati in grado di accogliere i dati provenienti dalla scheda, utilizzando il modello logico di tipo relazionale, da implementare con le informazioni provenienti dai diversi strumenti previsti a conclusione del progetto;
  - favorire una riflessione sui risultati previsti da ogni singolo progetto e dall'insieme di tutti i progetti, in termini di ricadute sul rafforzamento dei sistemi e sulla loro integrazione.

La scheda è stata predisposta in modo da rilevare sia variabili anagrafiche che descrittori del progetto.

Le informazioni da rilevare sono relative a:

- **Anagrafica del progetto**

In tale sezione sono da rilevare le informazioni che identificano in modo univoco il progetto (titolo, avviso), l'obiettivo e la misura con cui viene finanziato.

- **Anagrafica soggetti**

Inerente a tale sezione sono le informazioni che qualificano la natura del proponente e dei soggetti correlati, in particolare:

- per il proponente sono da rilevare la denominazione e la tipologia, la composizione in caso di ATI/ATS con l'indicazione di tutti i componenti e la tipologia di ente, la natura giuridica e la regione del proponente o del capofila;

- per la partnership la denominazione e la tipologia di ente.

- **Localizzazione degli interventi**

Si prende in esame la distribuzione territoriale degli interventi a livello regionale e il numero di regioni interessate alle attività attuate dal progetto.

- **Destinatari**

Si procede alla rilevazione della tipologia dei destinatari degli interventi.

- **L'origine della buona pratica**

Si vanno a rilevare le fonti di finanziamento.

- **Descrittori del progetto**

In tale sezione si rilevano le informazioni qualitative

- Finalità - obiettivi
- Metodologie di trasferimento previste
- Attività / Azioni previste
- Risultati attesi
- Prodotti

## **2.5 Il questionario semi-strutturato**

La scelta di adottare un questionario semi-strutturato per la rilevazione, da condurre sull'universo dei progetti, risponde all'esigenza di utilizzare uno strumento flessibile in grado di:

- raccogliere informazioni di carattere descrittivo-qualitativo per ricostruire con il maggior dettaglio possibile il processo di trasferimento; individuare i punti di forza e le criticità sia della buona pratica sia del processo di trasferimento; far emergere le modalità innovative (e quindi difficilmente rilevabili con strumenti strutturati) del processo di trasferimento e della buona pratica;

- rilevare informazioni strutturate per consentire una lettura trasversale dei progetti; fare delle comparazioni, con i progetti finanziati nella precedente programmazione (ad esempio, sono stati riportati gli stessi items utilizzati per classificare il mainstreaming e la sostenibilità nei PIC) tese a rilevare il processo di consolidamento dei progetti.

La struttura del questionario prende in considerazione i diversi step del processo di trasferimento:

- il 1° step parte dall'oggetto di trasferimento, la buona pratica; analizza i punti di forza e le criticità riscontrate nel processo di trasferimento; esamina gli

effetti mantenuti nel tempo; ripercorre, attraverso un processo di scomposizione e analisi, le fasi della modellizzazione e le esigenze di riadattamento della buona pratica per essere efficace nel nuovo contesto;

- il 2° *step* consiste in un'analisi dei criteri di identificazione dei soggetti coinvolti (ATI/ATS e partnership) nel processo di trasferimento; analizza la ripartizione di impegni, ruoli e apporti dei principali soggetti coinvolti; individua degli strumenti e delle strategie di *governance* del progetto;

- il 3° *step* analizza il processo di attuazione ed eventuali variazioni e scostamenti rispetto a quanto progettato; rileva i destinatari diretti e indiretti del progetto; esamina per ogni attività realizzata: finalità e contenuti, metodologie e strumenti, destinatari, prodotti e risultati;

- il 4° *step* è rivolto all'analisi dei risultati e prodotti ottenuti nel processo di trasferimento.

Le dimensioni da indagare con il questionario semi-strutturato sono sintetizzate nello schema seguente:

<b>Macro aree</b>	<b>Fattori</b>	<b>Dimensioni</b>
<b>ORIGINE DEL TRASFERIMENTO: LA BUONA PRATICA</b>	Elementi di forza e criticità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiti di analisi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiettivi (generali e specifici)</li> <li>- modelli organizzativi</li> <li>- metodologie e strumenti</li> <li>- prodotti</li> <li>- procedure</li> </ul> </li> </ul>
	<i>Mainstreaming</i> e sostenibilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mainstreaming</i> conseguito dal progetto</li> <li>• Benefici prodotti che sono stati mantenuti oltre la data di scadenza del progetto</li> </ul>
	Modellizzazione del trasferimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scomposizione e analisi dettagliata delle parti da trasferire (metodologie e strumenti, modelli organizzativi, procedure, ecc.)</li> <li>• Ricomposizione del modello</li> </ul>
<b>SOGGETTI</b>	Promotori	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche del promotore e criteri di costituzione dell'ATI/ATS</li> <li>• Ruoli e apporti dei componenti ATI/ATS</li> </ul>
	Partnership	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche della partnership e criteri di selezione</li> <li>• Ruoli e apporti della partnership</li> </ul>
	Comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strumenti e strategie di comunicazione interne adottati nel governo del progetto</li> <li>• Strumenti e strategie di comunicazione esterne adottate dalla partnership</li> </ul>

<b>PROCESSO DI TRASFERIMENTO</b>	Contestualizzazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riadattamenti indotti dal processo di trasferimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- definizione operativa degli obiettivi</li> <li>- modelli operativi</li> <li>- metodologie e strumenti</li> <li>- procedure</li> <li>- localizzazione</li> </ul> </li> <li>• Variazioni intervenute nel processo di trasferimento (vedi elenco precedente)</li> </ul>
	Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Numero</li> <li>• Tipologia</li> </ul>
	Attività di studi e ricerche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche e modalità attuative: <ul style="list-style-type: none"> <li>- finalità e contenuti</li> <li>- metodi e strumenti</li> <li>- prodotti</li> </ul> </li> <li>• Risultati</li> </ul>
	Attività formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche e modalità attuative: <ul style="list-style-type: none"> <li>- localizzazione</li> <li>- finalità e contenuti</li> <li>- destinatari</li> <li>- metodi e strumenti</li> <li>- prodotti</li> </ul> </li> <li>• Risultati</li> </ul>
	Attività di accompagnamento e tutoraggio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche e modalità attuative: <ul style="list-style-type: none"> <li>- localizzazione</li> <li>- finalità e contenuti</li> <li>- destinatari</li> <li>- metodi e strumenti</li> <li>- prodotti</li> </ul> </li> <li>• Risultati</li> </ul>
	Attività di scambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche e modalità attuative: <ul style="list-style-type: none"> <li>- localizzazione</li> <li>- finalità e contenuti</li> <li>- destinatari</li> <li>- metodi e strumenti</li> <li>- prodotti</li> </ul> </li> <li>• Risultati</li> </ul>

	Attività di sensibilizzazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche e modalità attuative:</li> <li>- localizzazione</li> <li>- finalità e contenuti</li> <li>- metodi e strumenti</li> <li>- prodotti</li> <li>• Risultati</li> </ul>
	Attività di monitoraggio e autovalutazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche e modalità attuative:</li> <li>- finalità e contenuti</li> <li>- metodi e strumenti</li> <li>- prodotti</li> <li>• Risultati</li> </ul>
	Diffusione e disseminazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezzi di diffusione e/o disseminazione dei risultati</li> <li>• Riscontri all'attività di diffusione/disseminazione</li> </ul>
<b>RISULTATI</b>	Risultati	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benefici prodotti dal progetto</li> <li>• Risultati</li> </ul>
	<i>Mainstreaming</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mainstreaming</i> conseguito dal progetto</li> </ul>

### 2.5.1 La validazione del questionario

Uno strumento così strutturato, somministrato principalmente attraverso il contatto diretto, ha bisogno di una ulteriore verifica attraverso la fase di *pre-testing*.

Il *pre-testing* ha luogo secondo diverse modalità: intervista diretta o somministrazione via e-mail.

L'intervista diretta con visita in loco, è indispensabile per verificare alcuni elementi:

- la tenuta della sequenzialità delle domande;
- la verifica del linguaggio utilizzato nella formulazione delle domande;
- la rilevanza e significatività delle risposte ottenibili, soprattutto rispetto ad alcune domande strutturate con le stesse modalità ma con quesiti molto diversi;
- la completezza delle informazioni da rilevare;
- l'eshaustività degli iter previsti nelle domande pre-codificate.

In buona sostanza la struttura del questionario serve a consolidare l'indagine. Si possono comunque apportare delle modifiche rispetto alla sequenzialità delle domande e si possono aggiungere delle codifiche nelle domande strutturate.

Nel pre-testing si somministra il questionario via e-mail e poi si passa ad una verifica telefonica; un possibile problema potrebbero essere le risposte brevi e poco esplicative alle domande aperte rispetto alla sollecitazione attraverso la visita in loco.

## 2.6 Case study

L'articolazione operativa del progetto di valutazione qualitativa può prevedere, come specifico sviluppo delle analisi generali di realizzazione e risultato basate di fatto sul questionario, l'attuazione di una serie di *case study* (puntualmente descritti nei capitoli successivi).

I *case study* rappresentano una modalità valutativa consolidata, che ricorre in maniera appropriata ad un gran numero di tecniche di raccolta e di elaborazione di dati sia qualitative che quantitative. L'analisi di *case study* è suggerita per valutazioni che devono attuare analisi dettagliate di processi complessi, di implementazione di programmi e di rappresentazione/ descrizione del loro impatto.

Per quanto riguarda il presente studio, i *case study* mirano a contribuire alla realizzazione dei due ultimi obiettivi quadro presenti nel progetto di monitoraggio/valutazione:

- comprensione delle caratteristiche e pesi dei trasferimenti avvenuti in termini di diffusione dei risultati (processi/prodotti) dallo specifico progetto al sistema (trasferimenti "verticali") o ad altri progetti e a diversi contesti territoriali (trasferimenti "orizzontali");
- facilitazione del processo di "disseminazione" delle buone pratiche, dalla modalità di innovazioni pilota a prassi consolidate nei sistemi di riferimento, sia attraverso la misura del loro impatto sui contesti che attraverso la diffusione generalizzata dei casi di eccellenza, orientata con precedenza al miglioramento complessivo della qualità del sistema della formazione.

Per quel che concerne l'impostazione di metodo, la realizzazione di case study pone alcuni problemi preliminari, relativi, in primo luogo al riconoscimento e alla selezione dei criteri di scelta sia in termini quantitativi (dimensionamento del campione) che in termini di rispondenza a criteri di significatività e di corrispondenza alle linee metodologiche e di contenuto previste nel progetto per ciascuno degli interventi.

Si procede, in linee generali, alla realizzazione di uno studio dettagliato che procede da una base di informazioni già esistenti. Tale base può essere anche il risultato di un procedimento di rilevazione di dati generalizzato e già



contestualizzato (questionario semistrutturato), che in qualche modo garantisce in partenza una sostanziale omogeneità degli elementi conoscitivi. Tuttavia per una parte cospicua degli elementi da rilevare, la base di informazioni deve essere comunque costituita attraverso forme di indagine diretta (come nel ns. 6° caso di cui al capitolo successivo), e - in effetti - realizzabili soltanto in loco e in funzione di un programma di indagine specificatamente individualizzato e localizzato.

Bisogna tenere presente che i *case study* rappresentano un metodo di analisi applicato ad una situazione complessa. Il suo utilizzo è adatto all'analisi di dettaglio, per la comprensione di comportamenti e condizioni sociali e per tutti i fenomeni complessi in cui è necessario ricondurre la varietà e mutabilità delle situazioni a processi di causa/effetto. Ciò si rivela utile, nello specifico, nel momento in cui si debbano osservare e valutare risultati ed impatti.

Ne deriva che il problema della significatività assume, per i *case study*, una dimensione particolarmente complessa. Non si tratta, infatti, soltanto di significatività statistica che in linea di massima viene garantita a priori dalla numerosità scelta per i casi di studio di un ambito dato. Il vero problema della significatività attiene essenzialmente ad una dimensione non misurabile, ma giustificabile e dimostrabile, di esplicitazione delle *policy* di riferimento. Esiste in questo senso una tendenza piuttosto diffusa a classificare i *case study* in funzione degli scopi che essi esprimono distinguendo tra:

- *case study a scopo illustrativo*. E' uno strumento che può essere usato per dare valore aggiunto alla valutazione se presentato in forma descrittiva. Il caso deve, tuttavia, essere scelto con attenzione perché deve essere in grado, a seconda delle esigenze, di rappresentare un programma o un progetto nel suo intero o illustrarne uno specifico punto, per esempio una particolare azione o un approccio che abbia avuto una serie di caratteristiche che potrebbero essere sviluppate o evitate in futuro;

- *case study a scopo esplorativo*. Mira a far emergere ipotesi per future investigazioni, identificando i diversi punti di vista degli *stakeholder*;

- *analisi critica*. Esprime l'esigenza di verificare e valutare approfondendone la conoscenza in singole situazioni significative, lo stato di un programma, progetto o strategia;

- *analisi dell'implementazione*. Esamina la diffusione dei servizi e dei loro meccanismi, nei differenti luoghi e contesti in cui si verificano;

- *analisi degli impatti*. Mira a riconoscere e ad approfondire, attraverso l'approfondimento di singoli processi di impatto, la vitalità e la disseminazione di programmi o progetti.

Va tenuto presente che, nell'effettiva attuazione di processi di valutazione che implicano studi di caso, queste tipologie finiscono per avere soltanto una funzione euristica e di facilitazione classificatoria, ma non contribuiscono ad offrire orientamenti per scelte mirate.

La classificazione non può che essere contestuale e derivare dall'esame circostanziato e analitico del campo di indagine specifico che si intende affrontare.

Nell'affrontare operativamente il compito di attuare una procedura di valutazione che comprende il ricorso allo studio di specifici casi, è opportuno considerare che è necessario il ricorso a metodi e procedure standardizzati, o in qualche modo organizzati, ripetibili e condivisi. Il *case study* prevede una serie di fasi.

### *1° Fase. Selezione dei case study*

La selezione dei casi è un momento critico per generalizzare e rispondere alle domande di valutazione. Come si è già precedentemente osservato, possono esservi molti e diversi criteri. Si va da quello della facilità di accesso - che in alcune situazioni potrebbe essere l'unico praticabile - a quello della giustificazione in funzione di situazioni pregresse, che "determinano" la necessità di approfondire le cause che le hanno determinate. Il criterio più appropriato e significativo sembra essere quello del riconoscimento degli impatti e delle prospettive di sviluppo.

<b>Situazioni da valutare</b>	<b>Oggetto della selezione</b>
- esistenza di situazioni molto differenziate - difficoltà a comprendere la varietà degli esiti	Casi contrastanti
- disfunzionalità nei processi o nei risultati	I casi peggiori
- le caratteristiche peculiari di un progetto, programma, ecc.	I casi migliori
- esigenza di comparare fra loro numerosi progetti diversi	Accorpamenti per sotto categorie
- interazione fra progetti particolarmente significativi	Casi rappresentativi
- programmi/progetti che si rifanno a tipologie precostituite	Casi tipici
- esistenza di circostanze specifiche che hanno influenzato l'andamento del programma/progetto	Casi particolari

### *2° Fase. Raccolta e processo dei dati*

In linea teorica la raccolta dei dati copre tutte le informazioni sui *case study*, sia quelle che derivano direttamente dallo studio in loco (rapporti degli incontri, raccolti a vari livelli; interviste con lo staff e i capi progetto; osservazione del sito del progetto; sopravvivenza dei destinatari dei servizi forniti dal progetto) che quelle che derivano dai documenti dei progetti. Questi dati devono essere raccolti, registrati e organizzati così da poterli utilizzare nel rapporto finale.

### 3° Fase. Rapporto di caso

E' relativa all'azione di omogeneizzazione dei dati riferibili ad un singolo caso e la loro trasformazione in un insieme di informazioni trasferibili. Il rapporto di caso è organizzato in modo che sia di facile consultazione, sia cronologica che tematica, e deve includere tutte le informazioni ritenute necessarie, anche in funzione degli altri *case study*.

### 4° Fase. Rapporto conclusivo

Il rapporto conclusivo dello studio di casi è destinato a raccogliere, elaborare e collegare le informazioni e le specificità dei singoli casi, fornendo del loro insieme una chiave di lettura unitaria, anche in rapporto al quadro generale del progetto/programma di riferimento e alle esigenze di *policy evaluation* identificate.

Sulla base di queste considerazioni generali e del quadro conoscitivo derivante dalla raccolta ed elaborazione dei dati del questionario semistrutturato, la fase di *case study* del progetto di monitoraggio/valutazione qualitativa dei processi di trasferimento di buone pratiche, ha consentito operativamente di approfondire e qualificare tale quadro conoscitivo attraverso:

- la predisposizione di un campione di progetti/ case study;
- la qualificazione di detto campione in relazione alle risultanze dell'analisi attivata tramite il questionario semi strutturato:
  - in funzione dell'approfondimento delle prospettive indicate dagli obiettivi di comprensione delle caratteristiche e pesi dei trasferimenti avvenuti e di facilitazione del processo di "disseminazione" delle buone pratiche indicati nel progetto di monitoraggio/valutazione qualitativa;
  - tenendo conto delle indicazioni e delle classificazioni proposte in sede di monitoraggio *ex ante* (*cluster analysis*), in rapporto a:
    - ✓ partnership: come punto di forza nella lotta all'esclusione sociale e per lo sviluppo locale nel Mezzogiorno;
    - ✓ intervento delle Università per l'integrazione dei sistemi;
    - ✓ funzione di complementarità endogena del trasferimento delle buone pratiche;
    - ✓ partnership e impatto territoriale;
    - ✓ ATI/ATS e impatto territoriale;
    - ✓ organizzazione degli attuatori come fattore di diffusione della formazione continua;
  - l'effettuazione di un pacchetto di visite/interviste in loco mirato a raccogliere ed organizzare un quadro di valutazione che coinvolga, con i promotori, le partnership, i destinatari e gli utenti;
  - l'elaborazione del quadro di informazioni raccolto per ogni studio di caso in un report ad hoc;

- la produzione di un rapporto conclusivo del procedimento di studio di casi, destinato a confluire nel rapporto finale di valutazione.

## 2.7 SCHEDA DI RILEVAZIONE DEL TRASFERIMENTO DI BUONE PRATICHE

### Descrizione della buona pratica e descrizione del progetto di trasferimento

<p><b>1.1 DESCRIZIONE DELLA BUONA PRATICA</b> <b>(Descrivere la buona pratica che il progetto intende trasferire e se questa ha interessato uno o più degli ambiti trasversali di cui all'arL 1 Reg. CE 1784/99 del FSE; indicare le fonti di riferimento per l'analisi esposta) (max 4 pagg.)</b></p> <p>Descrivere sinteticamente gli obiettivi del progetto entro cui è stata sperimentata la buona pratica</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Descrivere come la buona pratica ha contribuito a risolvere i problemi economici e sociali previsti dal progetto iniziale (ad es. uno specifico approccio di bilancio di competenze può aver agevolato la soluzione di problemi occupazionali di una specifica categoria</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Descrivere come la buona pratica ha contribuito al raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto entro cui è stata sperimentata (ad es. una nuova metodologia formativa può aver contribuito ad un progetto di creazione di impresa)</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Descrivere come la buona pratica può essere riprodotta in situazioni analoghe, perché compatibile con i vincoli e i condizionamenti di natura normativa, finanziaria, organizzativa che caratterizzano il contesto di riferimento (ad es. riproporre in un'altra azienda e regione un profilo professionale sperimentato in altro contesto lavorativo)

---

---

---

Descrivere come la buona pratica è trasferibile in situazioni diverse in quanto capace di risolvere problemi di natura analoga a quelli del progetto in cui è stata sperimentata in origine (ad es. una pratica di orientamento utilizzata per donne che devono reinserirsi nel mercato del lavoro dopo un periodo di allontanamento è utilizzabile anche in un contesto aziendale per l'inserimento di nuovo personale)

---

---

---

Descrivere come la buona pratica possa produrre cambiamenti visibili negli utenti, nelle organizzazioni, nel contesto territoriale e nei sistemi di riferimento (ad es. una modalità di lavoro in rete fra Servizi per l'impiego e Servizi formativi di uno specifico territorio, ha portato alla individuazione di nuove figure professionali richieste dal mercato. Il cambiamento è osservabile, in termini di: offerta formativa più aderente ai fabbisogni delle imprese, acquisizione di competenze spendibili da parte degli utenti, maggiore integrazione tra sistemi diversi ecc)

---

---

---

## **1.2 DESTINATARI**

**(Indicare i destinatari dell'intervento di trasferimento della buona pratica fra quelli che agiscono nell'ambito di intervento prescelto)**

Amministrazioni centrali (specificare): \_\_\_\_\_

Amministrazioni Regionali (specificare): \_\_\_\_\_

Amministrazioni Locali (specificare): \_\_\_\_\_

Altre istituzioni e organismi pubblici (specificare): \_\_\_\_\_

Organismi privati (specificare): \_\_\_\_\_

### **1.3 DESCRIZIONE DEL PROGETTO DI TRASFERIMENTO**

Descrizione degli obiettivi:

---

---

Descrivere la rilevanza tra la buona pratica individuata e l'ambito di intervento prescelto:

---

---

Giustificare la scelta dei destinatari indicati al punto 1.2:

---

---

Descrivere le azioni e la metodologia di trasferimento che si intendono realizzare:

---

---

Descrivere i risultati attesi:

---

---

Descrivere l'impatto atteso sui sistemi (istruzione, formazione, lavoro) secondo la diversa dimensione geografica interessata (sia essa locale, che regionale o nazionale):

---

---

Descrivere se il progetto di trasferimento intende valorizzare uno o più degli ambiti trasversali del FSE (sviluppo locale, società dell'informazione, pari opportunità) e descriverne le modalità:

---

---



**1.4 DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA' DI MONITORAGGIO E AUTOVALUTAZIONE QUALORA SIANO PREVISTE NEL PROGETTO DI TRASFERIMENTO**

Descrizione della strategia di monitoraggio e autovalutazione e della metodologia:

---



---

Descrizione degli strumenti di rilevazione:

---



---

Descrizione dei risultati e dei prodotti attesi:

---



---

**1.5 TAVOLA DI PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITÀ**

**Diagramma di Gantt**

Attività'	MESI											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

### **1.6 PERSONALE DEDICATO AL PROGETTO**

Descrivere quantità e qualifiche del personale, dipendente e non, che verrà impiegato nella realizzazione del progetto, delineandone i compiti ad esso assegnati e la relativa configurazione strutturale nella gestione delle attività (max. 2 pagg.) Allegare a tale scopo:

- Curricula, sottoscritti dagli interessati dagli interessati ai sensi dell'art. 47 del DPR n. 445/2000, del personale in organico che verrà impiegato nella realizzazione del progetto;

- Curricula, sottoscritti dagli interessati ai sensi dell'art. 47 del DPR n. 445/2000, di consulenti esperti che si intendono eventualmente impiegare nella realizzazione del progetto;

---

---

### **1.7 DESCRIZIONE SINTETICA DEL PROGETTO**

---

---

---

## 2.8 LA RILEVAZIONE EX-POST DEL PROCESSO DI TRASFERIMENTO DELLA BUONA PRATICA

### QUESTIONARIO DI RILEVAZIONE

<b>Dati identificativi del progetto</b>
---

Data dell'intervista.....

<b>Titolo del progetto</b>	
<b>Numero di Fascicolo</b>	
<b>Nome e Cognome dell'intervistato</b>	
<b>Ente di appartenenza</b>	
<b>Funzioni e ruolo svolti nell'organizzazione di appartenenza</b>	
<b>Responsabilità e ruolo svolti nel progetto</b>	

**Sezione 1- L'ORIGINE DELLA BUONA PRATICA DA TRASFERIRE  
(Riferimento al progetto originario)**

**A. Descrizione “Buona PRATICA” da trasferire**

---

**B. Indicare e descrivere i principali elementi di forza e di criticità della “buona pratica”, riscontrati nel processo di trasferimento (massimo 3), con riferimento agli ambiti sottoelencati.**

	<b>ELEMENTI DI FORZA</b>	<b>ELEMENTI DI CRITICITA’</b>
Obiettivi generali		
Obiettivi specifici		
Modelli organizzativi		
Metodologie		
Strumenti		
Prodotti		
Procedure		
Altro (specificare)		

**C. Indicare il livello di mainstreaming (impatto sui sistemi) che il progetto originario ha conseguito (sono ammesse più risposte)**

- Modifica della normativa e/o della regolamentazione nazionale
- Modifica della normativa e/o della regolamentazione locale
- Trasposizione delle innovazioni sperimentate nell'ambito della programmazione locale o in altri accordi formalizzati pubblico-privato (Patti territoriali, Contratti d'area ecc.)
- Raccomandazione dei funzionari pubblici (regionali o provinciali) di adeguamento dei servizi alle sperimentazioni
- Riproduzione dell'intervento in altri contesti territoriali;
- Adozione delle modalità di intervento da parte di attori pubblici e/o privati non coinvolti nel progetto
- Adozione stabile del modello da parte del promotore

- Altro (specificare) .....

**D. Indicare i benefici prodotti dal progetto originario che sono stati mantenuti oltre la data di scadenza del progetto (sono ammesse più risposte)**

- Occupazione dei destinatari finali nel mercato del lavoro dipendente
- Occupazione dei destinatari finali nel mercato del lavoro autonomo
- Servizi di accompagnamento al lavoro dei destinatari finali
- Servizi di orientamento creati/riorganizzati
- Servizi informativi creati/riorganizzati
- Servizi formativi riorganizzati
- Servizi di accompagnamento alle imprese
- Imprese create/rafforzate
- Operatori riqualificati impegnati nei servizi
- Reti locali create/rafforzate
- Altro.....

**E. La buona pratica descritta proviene:**

- Da un progetto
- Da più progetti (indicare il numero)

**F. La buona pratica è stata trasferita**

- Interamente
- In parte

Se in parte, indicare quale/i parte/i è stata trasferita:

	<b>i/no</b>	<b>Se si, motivare la scelta</b>
Obiettivi generali		
Obiettivi specifici		
Modelli organizzativi		
Metodologie		
Strumenti		
Prodotti		
Procedure		
Altro (specificare)		

**Sezione 2 – I SOGGETTI COINVOLTI**

**A. Il Progetto prevede una ATS/ATI**

- Si
- No

Se si, proseguire altrimenti passare alla domanda E

**B. Secondo quali criteri è stata costituita l'ATI/ATS? (max 3 risposte, in ordine di importanza)**

- Le competenze dei componenti l'ATI/ATS
- L'affinità di intenti
- Reti preesistenti
- Reti di relazioni personali
- Reti locali
- Allargamento di reti preesistenti o personali
- Utilizzo di banche dati e/o seminari di contatto
- Possesso dei requisiti richiesti dall'avviso
- Altro (specificare) .....

**C. Ci sono stati mutamenti nella composizione dell'ATI/ATS?**

- Si
- No

C.1. Se si, indicare i cambiamenti

<b>Componenti ATI/ATS</b>	
<b>INIZIALE</b>	<b>FINALE</b>

**C.2. Descrivere sinteticamente le motivazioni dei mutamenti dell'ATI/ATS**

--

**D. Indicare in percentuale la ripartizione effettiva degli impegni dei tre principali componenti dell'ATI/ATS rispetto al progetto:**

	ATI/ATS	% RIPARTIZIONE EFFETTIVA DEGLI IMPEGNI

1.Nome	
Apporto (max 3 in ordine di importanza)	Ruolo (max 3 in ordine di importanza)
<input type="checkbox"/> Trasferimento del Know-how tecnico <input type="checkbox"/> Apporto di specifiche conoscenze, competenze e capacità <input type="checkbox"/> Contribuire a far fronte ad una specifica esigenza di una categoria di beneficiari <input type="checkbox"/> Contribuire a promuovere o disseminare una particolare idea o concezione nel contesto locale <input type="checkbox"/> Acquisizione di prestigio e credibilità nel contesto locale <input type="checkbox"/> Contribuire a produrre innovazione	<input type="checkbox"/> Contributo alla realizzazione <input type="checkbox"/> Coordinamento <input type="checkbox"/> Divulgazione dei risultati <input type="checkbox"/> Divulgazione dell'iniziativa <input type="checkbox"/> Partecipazione al comitato scientifico <input type="checkbox"/> Pianificazione <input type="checkbox"/> Progettazione <input type="checkbox"/> Ricerca opportunità occupazionali

in una determinata area	<input type="checkbox"/> Ruolo politico <input type="checkbox"/> Verifica in itinere ed ex post <input type="checkbox"/> Semplice adesione
-------------------------	--

*Duplicare questa tabella per ogni componente*

**E.** Il progetto prevede una partnership?

- Si
- No

Se si, proseguire altrimenti passare alla domanda I

**F. Secondo quali criteri è stato costituito il partenariato?** (max 3 risposte, in ordine di importanza)

- Le competenze dei partner
- L'affinità di intenti
- Reti preesistenti
- Reti di relazioni personali
- Reti locali
- Allargamento di reti preesistenti o personali
- Utilizzo di banche dati e/o seminari di contatto
- Altro (specificare).....

**G. Ci sono stati mutamenti nella composizione della partnership?**

- Si
- No

**G.1. Ci sono stati mutamenti nella composizione della partnership?**

<b>Componenti PARTNERSHIP</b>		
	<b>INIZIALE</b>	<b>FINALE</b>
<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		



**G. 2. Indicare sinteticamente le motivazioni dei mutamenti nella partnership?**

--

**H. Indicare in percentuale la ripartizione effettiva degli impegni dei tre principali partner del progetto.**

	<b>PARTNER</b>	<b>% RIPARTIZIONE EFFETTIVA DEGLI IMPEGNI</b>

**H. 1 Per ciascuno dei tre partner sopra segnalati indicare il contributo in termini di apporto e ruolo**

1.Nome	
<b>Apporto</b> (max 3 in ordine di importanza)	<b>Ruolo</b> (max 3 in ordine di importanza)
<input type="checkbox"/> Trasferimento del Know-how tecnico <input type="checkbox"/> Apporto di specifiche conoscenze, competenze e capacità <input type="checkbox"/> Contribuire a far fronte ad una specifica esigenza di una categoria di beneficiari <input type="checkbox"/> Contribuire a promuovere o disseminare una particolare idea o concezione nel contesto locale <input type="checkbox"/> Acquisizione di prestigio e credibilità nel contesto locale	<input type="checkbox"/> Contributo alla realizzazione <input type="checkbox"/> Coordinamento <input type="checkbox"/> Divulgazione dei risultati <input type="checkbox"/> Divulgazione dell'iniziativa <input type="checkbox"/> Partecipazione al comitato scientifico <input type="checkbox"/> Pianificazione <input type="checkbox"/> Progettazione <input type="checkbox"/> Ricerca opportunità occupazionali

<input type="checkbox"/> Contribuire a produrre innovazione in una determinata area	<input type="checkbox"/> Ruolo politico <input type="checkbox"/> Verifica in itinere ed ex post <input type="checkbox"/> Semplice adesione <input type="checkbox"/> Altro (specificare).....
---	---

*Duplicare questa tabella per ogni partners sopra elencati*

**I. Indicare gli strumenti e le strategie di comunicazione interna più significativi adottati nel governo del progetto** (massimo 2, in ordine di importanza)

- Comitato di Pilotaggio del progetto
- Comitato tecnico scientifico
- Gruppi di lavoro informali
- Incontri bilaterali
- Comitati di Valutazione
- Altro.....

**I. 1 Giudizio complessivo sulla funzionalità delle modalità di comunicazione interna**

		Motivazione
<b>Ita</b>		
<b>edia</b>		
<b>assa</b>		

**J. Strumenti e strategie di comunicazione esterna adottata dalla partnership** (max 3 risposte, in ordine di importanza)

- Seminari
- Convegni
- Pubblicazioni

- Tavoli di lavoro/concertazioni
- Conferenze
- Newsletters
- Forum
- Sito Web
- Altro

**J. 1 Giudizio complessivo sulla funzionalità delle modalità di comunicazione esterna**

		Motivazione
Ita		
edia		
assa		

### Sezione 3 – IL PROCESSO DI ATTUAZIONE

#### A. Indicare gli ambiti di intervento

Interventi a supporto dell'integrazione tra attori e soggetti locali (bilancio sociale, individuazione di pratiche handicap – oriented, creazione e sviluppo di reti e partenariati.....)

Interventi indirizzati alla domanda di lavoro

Interventi indirizzati alla offerta di lavoro

Orientamento, consulenza e informazione

Apprendistato

Tirocini, Work experience, piani d'inserimento professionali, borse di lavoro

Nuove forme di lavoro (job rotation, job sharing, part-time, lavori atipici....)

Formazione formatori, formazione operatori

Percorsi formativi individualizzabili e flessibili

Formazione permanente

Integrazione tra i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro (percorsi integrati, creazione e sviluppo di reti e partenariati, formazione congiunta di formatori, docenti tutor aziendali e personale dell'università, costruzione di modelli e prototipi di integrazione)

Certificazione dei percorsi formativi, delle competenze e dei crediti (implementazione e sperimentazione di modelli di certificazione, libretto formativo, di unità capitalizzabili....)

<input type="checkbox"/> Formazione continua: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventi a sostegno di forme di lavoro flessibili e innovative</li> <li>• Percorsi formativi personalizzati per le piccole e piccolissime imprese</li> <li>• Percorsi per il management aziendale</li> <li>• Interventi finalizzati allo sviluppo di nuove tecnologie nelle imprese</li> </ul>
<input type="checkbox"/> Interventi a sostegno della programmazione negoziata
<input type="checkbox"/> Interventi volti a favorire la partecipazione della componente femminile nel mercato del lavoro (armonizzazione tra vita professionale e vita familiare, telelavoro, banca del tempo, part-time, job sharing...)
<input type="checkbox"/> Interventi volti a ridurre i divari di genere e migliorare i percorsi di carriera delle donne
<input type="checkbox"/> Interventi volti a favorire l'inserimento delle donne nel mercato del lavoro attraverso forme di lavoro autonomo/imprenditoriale, nuovi sbocchi occupazionali

**B. Sono state necessarie rimodulazioni/formulazioni del progetto?**

- Si
- No

Se si, indicare le modifiche

- Locazione
- Tempistica
- Destinatari
- Attività aggiuntive
- Piano finanziario
- Altro (specificare)

**C. Sono emerse esigenze di riadattamento della Buona Pratica originaria nel processo di trasferimento?**

- Si
- No

Se si, indicare per punti i riadattamenti indotti dal processo di trasferimento:

	<b>Si/no</b>	<b>Se si, motivare la scelta</b>
Definizione operativa degli obiettivi		
Modelli organizzativi		

Metodologie		
Strumenti		
Prodotti		
Procedure		
Altro (specificare)		

**D. Sono state realizzate variazioni nel processo di trasferimento (scostamenti rispetto a quanto progettato)?**

- Si  
 No

Se si, per quali ragioni?

	<b>Si/no</b>	<b>Se si, motivare la scelta</b>
Definizione operativa degli obiettivi		
Modelli organizzativi		
Metodologie		
Strumenti		
Prodotti		
Procedure		
Altro (specificare)		

**E. Quanti erano i destinatari diretti previsti dal progetto?**

**F. Qual è la tipologia di destinatari diretti e indiretti previsti dal progetto?**

**G. Quanti sono stati effettivamente raggiunti?**

**H. Qual è la tipologia dei destinatari diretti e indiretti raggiunti dal progetto?**

**I. Utilizzare le successive schede per descrivere sinteticamente ciascuna attività realizzata.**

**SCHEMA FORMAZIONE**

**Localizzazione** (indicare il livello più basso ad esempio provincia o comune)

**Finalità e contenuti** (esplicitare il contenuto generale e non dei singoli moduli )

**Metodi e strumenti** ( indicare in percentuale i metodi/strumenti utilizzati)

%	%
<input type="checkbox"/> Lezione frontale di tipo tradizionale	<input type="checkbox"/> Testimonianza
<input type="checkbox"/> Formazione a distanza/teleformazione	<input type="checkbox"/> Autoistruzione
<input type="checkbox"/> Lavori di gruppo	<input type="checkbox"/> Follow up
<input type="checkbox"/> Project work	<input type="checkbox"/> Conferenze/seminari
<input type="checkbox"/> Analisi dei casi	<input type="checkbox"/> Stage
<input type="checkbox"/> Simulazione/Role Play	<input type="checkbox"/> Video-reaching
<input type="checkbox"/> Ricerca attiva sul territorio	<input type="checkbox"/> Conferencing/Presentazione
lavori	
<input type="checkbox"/> Visite guidate	<input type="checkbox"/> Altro specificare

**Destinatari**

Formazione formatori/operatori	Destinatari finali
<input type="checkbox"/> Formatori	<input type="checkbox"/> Operatori
<input type="checkbox"/> Tutor	<input type="checkbox"/> Operatori del terzo settore
<input type="checkbox"/> Mentor	<input type="checkbox"/> Funzionari pubblici
<input type="checkbox"/> Operatori	<input type="checkbox"/> Imprenditori
<input type="checkbox"/> .....	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> .....	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Altro (specificare).....	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

**Prodotti**

<input type="checkbox"/> Dispense	<input type="checkbox"/> Banche dati e relativi sistemi di gestione
Pubblicazioni (ricerche, metodologie, banche dati, didattica, risultati, ecc.)	<input type="checkbox"/> Progetti individuali o di gruppo
<input type="checkbox"/> Prodotti multimediali (Cd-ROM, videocassette,	<input type="checkbox"/> Dispositivi di comunicazione,

software, materiali per FAD siti internet, ecc.) <input type="checkbox"/> Altro (specificare)	network (es. per la creazione d'impresa) completa di analisi di fattibilità economica e riproducibili per settori, target e situazioni lavorative differenti
---	---

### **Risultati**

<b>Formazione formatori/operatori</b>	<b>Destinatari finali</b>
<input type="checkbox"/> Preparazione di figure professionali per il trasferimento	<input type="checkbox"/> Acquisizione di competenze nel settore...
<input type="checkbox"/> Acquisizione di nuove competenze gestionali da parte degli operatori	<input type="checkbox"/> Acquisizione di competenze in nuovi bacini di impiego
<input type="checkbox"/> Acquisizioni di competenze per la creazione/gestione dell'impresa	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)
	<input type="checkbox"/> .....



## **SCHEDA ACCOMPAGNAMENTO E TUTORAGGIO**

**Localizzazione** (indicare il livello più basso ad esempio provincia o comune)

**Finalità e contenuti** (esplicitare il contenuto generale e non dei singoli moduli )

**Metodi e strumenti** ( indicare in percentuale i metodi/strumenti utilizzati)

%	%
<input type="checkbox"/> Tutoraggio per il trasferimento di know how	<input type="checkbox"/> Assistenza Start up
<input type="checkbox"/> Facilitazioni del processo di apprendimento on line	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Consulenza in itinere	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

**Destinatari**

**Formazione formatori/operatori**

- Tutor
- Operatori
- Funzionari pubblici
- .....
- Altro (specificare).....

**Prodotti**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dispense   | <input type="checkbox"/> Banche dati e relativi sistemi di gestione   |
| <input type="checkbox"/> Pubblicazioni (ricerche, metodologie, banche dati, didattica, risultati, ecc.)                 | <input type="checkbox"/> Progetti individuali o di gruppo   |
| <input type="checkbox"/> Prodotti multimediali (Cd-ROM, videocassette, software, materiali per FAD siti internet, ecc.) | <input type="checkbox"/> Dispositivi di comunicazione, network (es. per la creazione d'impresa) completa di analisi di fattibilità economica e riproducibili per settori, target e situazioni lavorative differenti |
| <input type="checkbox"/> Altro (specificare)  |   |

**Risultati**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Preparazione di figure professionali per il Trasferimento | <input type="checkbox"/> Acquisizione di nuove competenze gestionali da parte degli operatori |
| <input type="checkbox"/> .....   |   |

## SCHEMA STUDI E RICERCHE

**Localizzazione** (indicare il livello più basso ad esempio provincia o comune)

**Finalità e contenuti** (esplicitare il contenuto generale e non dei singoli moduli )

### **Tipologia, metodi e strumenti**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Analisi organizzativa  | <input type="checkbox"/> Raccolta dati             |
| <input type="checkbox"/> Analisi fabbisogni formativi   | <input type="checkbox"/> Creazione banca dati      |
| <input type="checkbox"/> Studi di settore   | <input type="checkbox"/> Elaborazione statistiche  |
| <input type="checkbox"/> Ricerche di mercato  | <input type="checkbox"/> Stesura report di ricerca |
| <input type="checkbox"/> Raccolta ed analisi documenti  | <input type="checkbox"/> .....                     |
| <input type="checkbox"/> Rilevazione di tipo quantitativo (a campione)                          | <input type="checkbox"/> .....                     |
| <input type="checkbox"/> Elaborazione dl modello di ricerca<br>macroprocessi, indicatori eccc.) | <input type="checkbox"/> Altro (specificare)       |

### **Prodotti**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Guida/manuale        | <input type="checkbox"/> .....               |
| <input type="checkbox"/> Rapporto di ricerca  | <input type="checkbox"/> .....               |
| <input type="checkbox"/> Strumenti di ricerca | <input type="checkbox"/> .....               |
| <input type="checkbox"/> Banca dati           | <input type="checkbox"/> Altro (specificare) |

### **Risultati**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Informazioni sull'occupabilità<br>volta a favorire l'inserimento lavorativo | <input type="checkbox"/> Informazioni sulla normativa   |
| <input type="checkbox"/> .....   | <input type="checkbox"/> Informazioni sui segmenti di<br>mercato disponibili per nuovi<br>prodotti/impres |
| <input type="checkbox"/> Informazioni sui fabbisogni   | <input type="checkbox"/> Altro (specificare)  |
| <input type="checkbox"/> .....   |   |
| <input type="checkbox"/> Informazioni sullo stato dei servizi territoriali                           |   |

**SCHEMA SENSIBILIZZAZIONE**

**Localizzazione** (indicare il livello più basso ad esempio provincia o comune)

**Finalità e contenuti** (esplicitare il contenuto generale e non dei singoli moduli)

**Metodi e strumenti** ( indicare in percentuale i metodi/strumenti utilizzati)

%	%
<input type="checkbox"/> Seminari informativi	<input type="checkbox"/> Reti
<input type="checkbox"/> Incontri promozionali lavoro/concertazione	<input type="checkbox"/> Tavoli di .....
<input type="checkbox"/> Incontri/riunioni di adesione al progetto	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Forum interattivi	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

**Destinatari**

Formazione formatori/operatori	Destinatari finali
<input type="checkbox"/> Formatori	<input type="checkbox"/> Imprenditori
<input type="checkbox"/> Tutor	<input type="checkbox"/> Parti sociali
<input type="checkbox"/> Attori istituzionali (Regioni, enti locali, ecc)	<input type="checkbox"/> Associazioni datoriali
<input type="checkbox"/> Operatori	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Funzionari pubblici	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

**Prodotti**

<input type="checkbox"/> Supporti cartacei (brochure, locandine ecc.)	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> CD ROM	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Video	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

**Risultati**

<input type="checkbox"/> Costituzioni di reti locali permanenti sviluppo al problema del target	<input type="checkbox"/> Sensibilizzazione attori di
<input type="checkbox"/> Protocollo d'intesa/accordi funzionali alla realizzazione del progetto processo di trasferimento	<input type="checkbox"/> Costituzioni di reti locali
<input type="checkbox"/> .....	<input type="checkbox"/> Sensibilizzazione del contesto locale al
	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

## SCHEDA CAMBIO

**Localizzazione** (indicare il livello più basso ad esempio provincia o comune)

**Finalità e contenuti** (esplicitare il contenuto generale e non dei singoli moduli )

**Metodi e strumenti** ( indicare in percentuale i metodi/strumenti utilizzati)

%	%
<input type="checkbox"/> Gruppi di lavoro tra interlocutori di contesti e/o settori diversi	<input type="checkbox"/> Formazione congiunta diversi formatori e personale
<input type="checkbox"/> Affiancamento	<input type="checkbox"/> Sviluppo congiunto di prodotti e/o servizi
<input type="checkbox"/> Sviluppo congiunto di percorsi e metodi	<input type="checkbox"/> Scambio di personale
<input type="checkbox"/> Seminari e conferenze congiunte	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)
<input type="checkbox"/> Attività congiunta di ricerca	
<input type="checkbox"/> .....	

**Destinatari**

<input type="checkbox"/> Formatori	<input type="checkbox"/> Imprenditori
<input type="checkbox"/> Tutor	<input type="checkbox"/> Parti sociali
<input type="checkbox"/> Attori istituzionali (Regioni, enti locali, ecc)	<input type="checkbox"/> Associazioni datoriali
<input type="checkbox"/> Operatori	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Funzionari pubblici	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)

**Prodotti**

<input type="checkbox"/> Dispense	<input type="checkbox"/> Banche dati e relativi sistemi di gestione
<input type="checkbox"/> Pubblicazioni (ricerche, metodologie, banche dati, didattica, risultati, ecc.)	<input type="checkbox"/> Progetti individuali o di gruppo
<input type="checkbox"/> Prodotti multimediali (Cd-ROM, videocassette, software, materiali per FAD siti internet, ecc.)	<input type="checkbox"/> Dispositivi di comunicazione, network (es. per la creazione d'impresa) completa di analisi di fattibilità economica e riproducibili per settori, target e situazioni lavorative differenti
<input type="checkbox"/> Altro (specificare)	

**Risultati**

<input type="checkbox"/> Preparazione di figure professionali per il trasferimento.	<input type="checkbox"/> .....
<input type="checkbox"/> Acquisizioni di nuove competenze	<input type="checkbox"/> Altro (specificare)
<input type="checkbox"/> .....	

## SCHEMA MONITORAGGIO/AUTOVALUTAZIONE

**Localizzazione** (indicare il livello più basso ad esempio provincia o comune)

**Finalità e contenuti** (esplicitare il contenuto generale e non dei singoli moduli)

**Metodi e strumenti** ( indicare in percentuale i metodi/strumenti utilizzati)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Raccolta e analisi documentazione<br>incontri/gruppi di lavoro/seminari ecc. | <input type="checkbox"/> Osservazione partecipata a |
| <input type="checkbox"/> Rilevazione in itinere   | <input type="checkbox"/> Banche dati                |
| <input type="checkbox"/> Rilevazione ex post  | <input type="checkbox"/> Focus group                |
| <input type="checkbox"/> Progettazione di strumenti di rilevazione                                    | <input type="checkbox"/> .....                      |
| <input type="checkbox"/> Interviste a testimoni privilegiati  | <input type="checkbox"/> Altro (specificare)        |

**Prodotti**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rapporti di monitoraggio | <input type="checkbox"/> Strumenti di rilevazione |
| <input type="checkbox"/> Rapporti di valutazione  | <input type="checkbox"/> .....                    |
| <input type="checkbox"/> Banche dati              | <input type="checkbox"/> .....                    |
|   | <input type="checkbox"/> Altro (specificare)      |

**Risultati**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Analisi valutative del progetto | <input type="checkbox"/> .....               |
| <input type="checkbox"/> Andamento delle attività        | <input type="checkbox"/> .....               |
| <input type="checkbox"/> Ridefinizione delle attività    | <input type="checkbox"/> Altro (specificare) |

## RISULTATI

**Descrizione dei principali elementi di forza e di criticità della “buona pratica”, riscontrati nel processo di attuazione (massimo 3), con riferimento agli ambiti sotto elencati.**

	ELEMENTI DI FORZA	ELEMENTI DI CRITICITA'
<b>Obiettivi generali</b>		
<b>Obiettivi specifici</b>		
<b>Modelli organizzativi</b>		
<b>Metodologie</b>		
<b>Strumenti</b>		
<b>Prodotti</b>		
<b>Procedure</b>		
<b>Altro (specificare)</b>		

**Descrizione dei risultati raggiunti dal progetto:**

---

---

---

---

---

**Descrizione sintetica dei prodotti realizzati:**

---

---

---

---

---

### **Descrizioni delle attività di diffusione e/o disseminazione dei risultati**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pubblicazioni                          | <input type="checkbox"/> Messa in rete di materiali informativi |
| <input type="checkbox"/> Pubblicazione su riviste specializzate | <input type="checkbox"/> Convegni                               |
| <input type="checkbox"/> Pubblicità                             | <input type="checkbox"/> Seminari                               |
| <input type="checkbox"/> Informazione sui mass media            | <input type="checkbox"/> Workshop                               |
| <input type="checkbox"/> Altro (specificare)                    | <input type="checkbox"/> Gruppi di lavoro                       |

### **Descrizione dei processi utilizzati:**

- Circolazione limitata ai settori di riferimento
- Massima diffusione dell'informazione
- Circolazione limitata nelle fasi intermedie e massima diffusione a progetto concluso
- Altro (specificare)

### **Descrizione dell'ambito territoriale in cui è avvenuta la diffusione:**

- Europeo
- Nazionale
- Nelle regioni coinvolte dal progetto (indicare il numero di regioni)
- Nelle località coinvolte nel progetto

### **Descrizione dei risultati concreti prodotti dalla diffusione/ disseminazione:**

---

---

---

---



### CAPITOLO 3

#### **IL REPERTORIO DELLE BUONE PRATICHE: IPOTESI PROGETTUALI ED ANALISI SUL CAMPO**

Una volta chiarita la metodologia e la procedura da seguire per la ricerca e il trasferimento delle buone pratiche è stato costruito qui di seguito un repertorio che consente di proporre utili esemplificazioni su sei case study.

Cinque delle ipotesi progettuali sono state scelte all'interno dei progetti più significativi di "Leonardo da Vinci" e sono state ricodificate come esempi possibili di trasferimento quindi si tratta di possibili ipotesi progettuali, mentre la sesta riguarda una significativa esperienza regionale in cui è stato verificato l'effetto del trasferimento della buona pratica formativa all'interno del contesto regionale campano.

Va ancora chiarito, in via preliminare, che il repertorio è stato costruito prevalentemente con progetti (i primi cinque) che rappresentano prototipi, mentre solo il sesto è stato costruito con una vera e propria analisi sul campo. Tale impostazione è frutto delle considerazioni riportate di seguito.

Innanzitutto si segnalano le difficoltà riscontrate nel reperimento delle informazioni necessarie a realizzare le analisi indicate. A tal proposito un particolare ringraziamento va al LUPT centro di ricerca dell'Università degli Studi di Napoli Federico II di Napoli rappresentato dal Prof. Trupiano che ha consentito, con la disponibilità mostrata, di realizzare il case study n° 6.

In secondo luogo si rappresenta la circostanza che molti dei progetti di formazione finanziati con il P.O.R. 2000-2006 non sono ancora stati ultimati o non hanno ancora prodotto l'impatto socio-economico relativo, per cui risulta difficile monitorarne il relativo trasferimento delle buona pratica formativa, laddove presente.

Infine, si è preferito costruire il repertorio prevalentemente su cinque casi teorici di grande significatività, poiché si ritiene che una loro analisi, unitamente allo studio delle metodologia esposta al cap. 2, potranno offrire un valido supporto a tutti gli operatori pubblici e privati del segmento formativo.

In ogni caso, sia le ipotesi progettuali che il caso analizzato sul campo, sono stati classificate all'interno dei 21 ambiti citati nelle pagine che precedono.

### **3. 1 Ipotesi progettuale pilota n°1.**

**Ambito tematico: Lotta all'esclusione sociale; Integrazione dei sistemi**

#### **A: Descrizione della buona pratica**

La buona pratica, origine del progetto di trasferimento, potrebbe essere finalizzata alla realizzazione di politiche di inserimento lavorativo dei soggetti deboli. Va innanzitutto ricordato che il presupposto base del lavoro va inteso non come uno step nel processo riabilitativo, ma come fattore di ristabilimento dell'autonomia personale del soggetto debole. Pertanto la strategia, indispensabile per coordinare gli interventi e conoscere le differenti logiche sottostanti i diversi sistemi, è la costruzione di una rete coordinata di attori che operino nel territorio, volta all'integrazione ad esempio dei sistemi: lavoro, formazione, sanità e sociale.

La buona pratica presente in tale ipotesi progettuale potrebbe essere rappresentata da due fattori: una diversa concezione del lavoro per soggetti deboli e l'interconnessione tra sistemi. Per quanto riguarda il primo fattore si suppone che muti il presupposto di base del lavoro per i soggetti deboli, i quali devono intendere il lavoro come "reale", "vero" e non fittizio, ciò poiché l'inserimento lavorativo può avere successo solo quando si basa sullo sviluppo di competenze e di potenzialità da parte dei soggetti deboli, affinché il lavoro diventi un'opportunità "vera" di emancipazione dell'individuo.

Si ipotizza inoltre che la costruzione di una rete locale modifichi il ruolo delle imprese: da interlocutori a attori di fasi del processo. Il progetto formativo in questione potrebbe prevedere una metodologia, rispetto alle seguenti fasi di inserimento lavorativo: invio, orientamento, formazione e inserimento, totalmente condivisa da tutti gli attori della rete, in quanto tutti gli strumenti delle fasi fondamentali andrebbero progettati ad hoc con la partecipazione di tutti gli attori chiave.

Gli effetti prodotti dalla buona pratica a livello di sistema potrebbero essere a livello locale: la modifica delle linee di indirizzo sul collocamento mirato e l'adeguamento dei servizi alla sperimentazione da parte dei funzionari provinciali.

#### **B: Descrizione dell'ipotetico processo di trasferimento**

In un ipotetico processo di trasferimento è necessario prima scomporre in fasi la buona pratica per ricostruire il modello di trasferimento. La lettura del modello, sottostante la buona pratica originaria, potrebbe essere effettuata utilizzando diverse metodologie e strumenti, tra cui l'analisi di rete. Il trasferimento potrebbe essere concepito prendendo in considerazione il macro-modello e la metodologia sottostante, e non il modello operativo, che vanno adattati nei territori in funzione dei tempi e dei contesti locali e che sono gli elementi essenziali per il

successo della buona pratica. Per macro-modello si intende l'interconnessione tra i quattro sottoinsiemi sopraindicati: sanità, sociale, formazione e lavoro. Se uno degli obiettivi del progetto è quello di costruire una rete tra tali settori finalizzata all'inclusione dei lavoratori, si procede dalla valutazione dei partner già collaudati in altre esperienze e si individuano quelli più motivati ed interessati al progetto di ambito locale, con i quali cooperare per la costruzione della rete. Per l'attivazione del primo reticolo di "pionieri" chiamati a sensibilizzare i rispettivi territori la partnership iniziale potrebbe individuare e selezionare le partnership locali identificandole tra gli operatori e imprenditori appartenenti ai quattro sistemi di riferimento coinvolgendo "key men" con profili di responsabilità. Nell'ipotetico nuovo territorio l'attivazione del gruppo della rete va a ridefinire, alla luce delle proprie risorse e culture di appartenenza, gli obiettivi operativi. La stessa cosa potrebbe essere realizzata per il modello organizzativo: dove tutti i soggetti della partnership locale potrebbero collaborare per la collocazione dei soggetti deboli.

Il gruppo di lavoro, costituito da imprenditori, dirigenti ASL, dirigenti della formazione, ecc., potrebbe modificare e riadattare, in funzione delle necessità locali, gli strumenti della buona pratica.

Nel corso della realizzazione del progetto potrebbero essere attuate le seguenti attività:

- La formazione indirizzata ai tutor e ai destinatari diretti del trasferimento. L'attività potrebbe essere divisa per temi: modelli di rete; politiche sociali; politiche del lavoro e incontro domanda-offerta di lavoro; inclusione dei soggetti deboli. Su questi temi potrebbe essere costruita l'attività, con giornate di formazione sulla progettazione, sulla governance, sulla valutazione. L'attività di formazione potrebbe essere svolta in un contesto residenziale per ricreare due fattori di successo della buona pratica: un clima di lavoro innovativo e un responsabile carismatico.

- L'accompagnamento finalizzato alla creazione di rete (nella fase iniziale del progetto), alla definizione e progettazione dell'iniziativa locale e alla formazione e approvazione dei protocolli di intesa dell'iniziativa locale. L'accompagnamento si potrebbe sostanziare principalmente in una consulenza di processo (trasferimento delle metodologie e di tutto il know-how e supporto allo sviluppo degli strumenti) fatta dal coordinamento e dai tutor nei singoli territori e per le singole tematiche.

- La sensibilizzazione indirizzata sia a livello locale che centrale. A *livello locale* potrebbe essere utilizzata per costruire i partenariati locali. A livello di *mainstreaming verticale* potrebbe essere effettuata un'azione di sensibilizzazione per avere il sostegno delle autorità locali, regionali e nazionali. A *livello regionale*, l'Assessorato competente potrebbe individuare il progetto in questione quale esperienza pilota regionale per l'inserimento lavorativo di soggetti deboli e stabilire di conseguenza di assumerne i risultati per la definizione di linee guida regionale nello specifico tema. L'azione di sensibilizzazione potrebbe essere anche a *livello nazionale*.

- Lo scambio portato avanti di pari passo con la sensibilizzazione. Lo scambio potrebbe essere inteso come costruzione di una *vision* comune, tra i partner dei quattro sistemi, all'interno delle reti nello stesso territorio; una sorta di

*mainstreaming* orizzontale. Un elemento innovativo del progetto potrebbe essere la partecipazione degli imprenditori non come interlocutori dei servizi sociali ma attori che partecipano alla programmazione locale. Si potrebbe sviluppare il collegamento delle iniziative locali nell'ambito della programmazione dei Piani di Zona.

- Gli studi e le ricerche articolati su due livelli: una ricognizione quantitativa, volta ad analizzare le risorse territoriali relativamente ai quattro sistemi di riferimento, e uno studio sulle opportunità di sviluppo locale dal punto di vista occupazionale; una ricerca qualitativa per analizzare le culture di riferimento rispetto all'occupabilità dei soggetti svantaggiati. Potrebbero essere utilizzati diversi metodi e strumenti di indagine tra cui interviste a testimoni privilegiati.

- Il monitoraggio e l'autovalutazione. Le azioni potrebbero essere monitorate nel corso del progetto di attuazione. L'autovalutazione potrebbe essere effettuata in itinere e finale. Potrebbero essere utilizzati diversi metodi e strumenti di analisi qualitativa: interviste a testimoni privilegiati, focus group e osservazione partecipata a una serie di incontri.

I risultati del progetto potrebbero essere i seguenti:

- coinvolgimento dei livelli decisionali locali (ASL, Comuni, Province, consorzi di impresa) e adesione al progetto;

- l'iniziativa locale potrebbe confluire nei Piani di Zona;

- stipula di Protocolli d'intesa aderenti al programma dell'iniziativa locale;

- accordi con organismi regionali per l'adozione come esperienza pilota del progetto nelle politiche di settore e il sostegno alle iniziative locali;

- contatti con organismi di altre regioni per possibili scenari all'azione di trasferimento finalizzati alla diffusione del modello, ad esempio, potrebbero aver luogo incontri con le pubbliche amministrazioni interessate al trasferimento del modello di rete ipotizzando di costruire un piano di trasferimento interregionale.

### **3.2 Ipotesi progettuale pilota n°2.**

**Ambito tematico: *Open distance Learning/FAD***

#### **A: Descrizione della buona pratica**

La buona pratica, origine del progetto di trasferimento, potrebbe essere un modello di formazione Open Distance Learning e in alternanza capace di supportare efficacemente il processo di apprendimento di competenze relazionali, comunicative e organizzative da parte di giovani con CFL in fase di inserimento lavorativo, con finalità di favorire la conferma dei contratti.

Il modello progettuale potrebbe basarsi sull'assunto che le competenze relazionali, comunicative e organizzative non si acquisiscono attraverso una formazione teorica (in classe con moduli a sé stanti) né esclusivamente nell'attività lavorativa, bensì nell'ambito di un dispositivo che attraverso la formazione pratica e l'utilizzo di materiali didattici "ad hoc" permette alla persona di riflettere sulla sua esperienza in azienda e sul processo lavorativo nel quale è quotidianamente inserito. Lo sviluppo di tali competenze potrebbe essere favorito da un approccio centrato/caratterizzato da un ruolo attivo del soggetto nel processo di apprendimento e di inserimento professionale. La strategia adottata potrebbe fondarsi quindi su un modello formativo Open Learning, contestualizzato ed integrato nell'esperienza lavorativa.

Il modello potrebbe basarsi sull'integrazione tra autoapprendimento, attraverso micro-moduli cartacei con sessioni d'aula e contestualizzazione sui luoghi di lavoro (lavoro di progetto).

Potrebbero essere sviluppati dei micro-moduli cartacei, ognuno dei quali potrebbe presentare i concetti principali e gli approcci diversi all'argomento, illustrando la complessità dei fattori in gioco e fornendo elementi metodologici che guiderebbero il partecipante all'acquisizione e allo sviluppo di competenze. Ciascun modulo andrebbe articolato in unità didattiche le quali, a loro volta andrebbero strutturate in schede teoriche, applicative, e di riflessione con il tutor. Le tematiche affrontate nei micro-moduli potrebbero essere: autodiagnosticarsi e autovalutarsi; comunicare e cooperare; posizionarsi all'interno dell'azienda; diagnosticare e risolvere problemi; apprendere ad apprendere; miglioramento continuo delle qualità.

Il lavoro di progetto potrebbe essere sviluppato dal corsista nell'arco di tempo relativo al CFL e potrebbe essere costruito integrando gli obiettivi formativi con gli obiettivi di sviluppo professionale. Il lavoro di progetto potrebbe prevedere situazioni ed esperienze professionali che comportino difficoltà, cambiamenti, responsabilità e sfide. Tali esperienze potrebbero costituire l'oggetto di analisi e diagnosi della situazione, dei comportamenti adottati e dei risultati raggiunti.

Da questa impostazione emergono due strutture chiave del processo formativo: da un lato l'agenzia formativa la cui finalità potrebbe essere il

raggiungimento degli obiettivi formativi e lo sviluppo della capacità di “imparare ad apprendere”; dall’altro l’azienda in cui il giovane con contratto di formazione-lavoro andrebbe inserito il cui obiettivo dovrebbe essere l’inserimento professionale e la riconferma del contratto.

L’allievo durante le diverse fasi del processo dovrebbe essere supportato dal tutor, come interfaccia tra processo di apprendimento e agenzia formativa, e dal mentor, come interfaccia tra processo di inserimento professionale - apprendimento e impresa.

Tale modello una volta sperimentato ha un’alta probabilità che i giovani con contratto di formazione lavoro possano avere la riconferma del contratto.

### **B: Descrizione dell’ipotetico processo di trasferimento**

La dimensione di complessità del processo di trasferimento della buona pratica implica un’interrelazione tra due livelli: da un lato, la costituzione di una rete di collaborazione stabile, in materia di inserimento lavorativo per giovani, con soggetti istituzionali, socio-economici e con le parti sociali; dall’altro, l’andamento sul piano organizzativo, culturale e metodologico del modello del presente progetto.

Nella costituzione di una rete di collaborazione stabile potrebbero essere coinvolti i soggetti partecipanti al progetto e altri soggetti con cui l’ente promotore potrebbe aver collaborato in passato. I criteri di scelta per la composizione dell’ATI dovrebbero essere la competenza e, altro fattore importante, l’affidabilità dal punto di vista metodologico, economico e professionale. La partnership del progetto potrebbe essere costituita dalle parti sociali che nella buona pratica iniziale potrebbero avere collaborato attivamente alla costruzione di un modello di competenze condiviso.

Assunto base del progetto potrebbe essere un modello organizzativo che implicherebbe la costituzione di una rete con associazioni di impresa, associazioni sindacali oltre che amministrazioni regionali, provinciali, agenzie ed enti di formazione per la condivisione del modello di trasferimento. A tal fine potrebbero essere organizzati diversi *seminari di sensibilizzazione* per ampliare il più possibile il numero degli attori del sistema a cui poter presentare questa esperienza. La partnership si potrebbe progressivamente allargare a cascata dal livello regionale al livello provinciale man mano che si vadano a costituire i contatti con i centri territoriali per l’impiego, le province, le università. In alcune regioni potrebbe aver luogo una *validazione* regionale al progetto, con l’invito alle agenzie formative a partecipare.

Nella metodologia del progetto di trasferimento potrebbe essere prevista una fase di analisi che dia gli input per la trasferibilità – da contratti di formazione lavoro - ad altre filiere: FTS, apprendistato, tirocini e *work experience*. Si dovrebbero definire in maniera molto chiara le parti fondanti, da non poter essere in alcun modo modificate, della buona pratica originaria: il sistema condiviso di competenze e

l'individuazione delle competenze messe a punto con le parti sociali; le due strutture chiave del processo formativo (agenzia formativa e impresa) e i tre attori del processo (tutor, mentor e corsista); il contratto formativo che dovrebbe formalizzare il *project work*.

L'attività di studi ed analisi del contesto di trasferimento potrebbe essere propedeutica alle altre fasi, di seguito riportate:

- Gli studi e le analisi potrebbero essere realizzati dal punto di vista giuridico, istituzionale e occupazionale – con interviste ed attori chiave del territorio e un'analisi quantitativa dei dati – i quattro ambiti di intervento: tirocini, *work experience*, apprendistato, FTS. Ogni regione dovrebbe analizzare tutte le filiere per individuare quella più rispondente al suo territorio.

- La formazione indirizzata ai dirigenti, ai tutor e ai formatori-progettisti. L'attività potrebbe essere svolta attraverso percorsi differenziati al fine di raggiungere gli obiettivi individuati per ogni profilo. Il percorso dedicato ai progettisti potrebbe essere finalizzato principalmente a fornire un quadro della metodologia progettuale e del suo sviluppo, la conoscenza approfondita degli strumenti e le dinamiche relazionali tra gli attori chiave della metodologia. La formazione di tutor e mentor, oltre che fornire un quadro della metodologia adottata, potrebbe prevedere simulazioni, da condurre sia in aula che durante il periodo FAD, con l'intento di fornire strumenti rapidamente applicabili. Tutti i percorsi dovrebbero effettuare sessione d'aula, autoapprendimento sui micro-moduli e *project work* (si dovrebbe lavorare a distanza con l'ausilio di una piattaforma). I risultati potrebbero essere ricondotti non alla tipologia di formazione ma ai *project work* che andrebbero considerati dei veri e propri piani di fattibilità. Inoltre, si potrebbe avere come risultato la messa in rete degli operatori a livello di singola regione e tra le regioni.

- La sensibilizzazione potrebbe essere condotta attraverso tre specifiche attività seminariali: il 1° seminario rivolto agli amministratori regionali; il 2° rivolto agli amministratori provinciali; il 3° rivolto a diversi attori: le parti sociali, attori socio-economici, amministrazioni locali, qualche associazione, agenzie formative, la direzione regionale scolastica, i provveditorati, le imprese e gli attori dei vari sistemi. A livello nazionale potrebbe essere realizzata una conferenza finale e diversi incontri con le parti sociali. Uno strumento molto efficace, di diffusione e sensibilizzazione potrebbe essere rappresentato dal sito web (contenete i risultati di tutte le attività svolte) e dal forum con un'area dedicata ai *policy makers*. Il materiale inserito nel sito web potrebbe essere tradotto anche nelle lingue dei partner europei, affinché diventi una *comunità di pratica*.

- Lo scambio potrebbe essere realizzato da alcune regioni con la partecipazione di direttori, progettisti-formatori e tutor. L'attività, finalizzata allo scambio di esperienze e di modelli potrebbe essere svolta in plenaria con la presentazione delle esperienze più significative e con attività di gruppo, in cui ciascuna regione potrebbe presentare i propri *project work*. Lo scambio potrebbe avvenire anche attraverso altre modalità: la partecipazione dei componenti l'ATI a giornate formative organizzate in altre regioni; riunioni interregionali tra tutti i partner, le parti sociali e l'ATI.

- Per quanto concerne il monitoraggio e la valutazione, l'attività di monitoraggio potrebbe essere legata principalmente alla gestione del progetto. La valutazione formativa potrebbe essere svolta lungo tutto l'arco del progetto; potrebbe essere utilizzato un questionario distribuito a tutti i partecipanti e una griglia di raccolta dati per valutare i risultati conseguiti sia a livello di singola regione sia dal progetto nel complesso.

Per quanto concerne i risultati si potrebbero certificare le competenze acquisite tramite tale progetto.



### **3.3 Ipotesi progettuale pilota n°3.**

**Ambito tematico: Nuove competenze; Lotta all'esclusione sociale.**

#### **A: Descrizione della buona pratica**

Gli obiettivi del progetto, nell'ambito del quale potrebbe essere sperimentata la buona pratica, potrebbero essere di sviluppare nuove tecnologie nel settore dell'assistenza, ovvero privilegiare percorsi formativi innovativi, destinati a soggetti con titolo debole, spendibili nel campo dell'assistenza e riabilitazione dei disabili. Il progetto potrebbe essere finanziato nell'ambito dei programmi a sostegno delle nuove tecnologie nel settore dell'assistenza ed potrebbe essere sperimentato su allievi con titoli di studio diversi. La metodologia formativa da impiegare, in maniera fortemente individualizzata e basata su formazione FAD integrata con formazione in presenza e CD-Rom, e i prodotti da sviluppare nel corso della sperimentazione – due corsi di formazione e-learning sulle tecnologie assistive – potrebbero superare le possibili dicotomie fra formazione umanistica e nuove tecnologie. I corsi si potrebbero rivolgere sia ad allievi con titolo di studio umanistico sia con titolo di studio scientifico, fronteggiando i fabbisogni formativi eventualmente disomogenei del target di destinatari. Gli allievi potrebbero completare il loro percorso formativo per trasferire le competenze acquisite nella realtà lavorativa quotidiana, utilizzando supporti di tipo informatico. Per quanto concerne il livello di mainstreaming che la buona pratica individuata potrebbe aver conseguito, si potrebbe rilevare l'adozione delle modalità di intervento da parte di attori pubblici e privati non coinvolti nel progetto originario e l'adozione stabile del modello formativo da parte del soggetto promotore. Ciò infatti potrebbe consentire di pervenire ad una riorganizzazione dei servizi formativi in area socio-assistenziale.

#### **B: Descrizione dell'ipotetico processo di trasferimento**

Il progetto di trasferimento della buona pratica potrebbe avere come obiettivo di promuovere, presso gli operatori dei servizi di formazione nelle aree di competenze socio-sanitarie, una metodologia utile per la progettazione e realizzazione di percorsi formativi individualizzati, flessibili e indirizzati all'utilizzo delle nuove tecnologie della società dell'informazione, dirette soprattutto a soggetti con lauree o diplomi deboli. Il progetto potrebbe raggiungere le imprese pubbliche e private del settore socio-assistenziale per sensibilizzarle nell'impiego di figure professionali che sappiano innovare e rinnovare il servizio offerto. La buona pratica potrebbe essere trasferita soltanto in parte, ossia negli obiettivi specifici originari, nei

modelli organizzativi e nei prodotti. Più in dettaglio, il riadattamento della buona pratica originaria nella fase di trasferimento potrebbe trarre spunto dalla necessità di contestualizzare gli obiettivi operativi allo scenario nazionale e di riconnetterli direttamente al target dei destinatari individuati, quali operatori addetti a disabili.

Per quanto concerne i modelli organizzativi, le metodologie e gli strumenti da adottare, va sottolineata la validità della modalità di formazione mista (in FAD e in presenza), la metodologia applicata potrebbe essere supportata da momenti di formazione *e-learning*, da verifiche di apprendimento e gradimento e dall'utilizzo di una Piattaforma di *Distance Learning* e di strumenti di apprendimento collaborativi come forum e chat. Relativamente alle procedure si potrebbe rendere necessario avvalersi di appositi "manuali" di applicazione contestualizzati agli ambiti aziendali di applicazione.

I destinatari si potrebbero identificare con le Amministrazioni locali (servizi sociali dei comuni), con le Aziende sanitarie, i soggetti del privato sociale e coloro che progettano interventi formativi, ad esempio giovani non occupati interessati a lavorare nel settore all'assistenza a disabili, operatori dei servizi sanitari e sociali, volontari, familiari di disabili, formatori del settore.

I partner che potrebbero prendere parte alla realizzazione del progetto potrebbero essere organismi che operano nel campo dell'assistenza, sia pubblica che del privato sociale. Tra i primi si potrebbero segnalare come le Aziende Sanitarie Locali il cui apporto potrebbe assumerne un peso significativo in termini di istituzionalizzazione del modello individuato come buona prassi; tra i secondi si potrebbero individuare ad esempio dei consorzi tra Università che si occupano di formazione e valutazione in ambito socio-sanitario. La scelta del partenariato dovrebbe sempre scaturire dalle competenze dei singoli soggetti e, quindi, dalla potenziale validità del contributo di ciascuno sia in termini di ruolo sia di apporto (relativamente al trasferimento del know-how e di specificare competenze e alla capacità di disseminazione in altri contesti di approcci metodologici innovativi), nonché all'affinità di intenti e da una rete di relazioni personali. La conoscenza di dette condizioni potrebbe solo confermare l'efficacia della partnership che, nel corso del processo di trasferimento, non dovrebbe subire cambiamenti nella sua composizione. Ciò è oltremodo rilevabile anche in riferimento al grado di funzionalità della concertazione che nelle diverse fasi di *governance* del progetto, ovvero nei momenti di definizione delle scelte e delle decisioni, dovrebbe essere alta grazie agli strumenti di comunicazione interna da adottare. Inizialmente, la concertazione tra i partner coinvolti potrebbe riguardare l'analisi del contesto e l'individuazione di un sistema di *benchmark* che potrebbe permettere il raffronto tra la buona prassi individuata e quanto realizzato in altri progetti simili. Successivamente, la partnership potrebbe operare in un'ottica di condivisione nelle altre fasi di realizzazione del progetto articolato nelle attività che seguono:

- La formazione potrebbe essere realizzata utilizzando un modello misto (formazione in FAD e in presenza, lavori di gruppo, analisi di casi) da rivolgere a formatori, operatori sanitari, operatori del terzo settore, volontari e giovani disoccupati interessati alle tematiche dei disabili. La tipologia dei destinatari, diretti e

indiretti, potrebbe consentire di individuare tra i risultati del progetto la preparazione di figure professionali per il trasferimento e lo scambio di know-how, nonché l'acquisizione di competenze specifiche nel settore dell'assistenza ai disabili. Tra i prodotti da realizzare si potrebbero configurare le dispense e i prodotti multimediali.

- L'accompagnamento e tutoraggio dovrebbero essere finalizzate alla personalizzazione, da parte di ciascun partner, di un manuale di linee guida formative per la propria realtà. Inoltre nei diversi ambiti territoriali si potrebbero utilizzare strumenti di tutoraggio per il trasferimento di know-how e di assistenza in start-up.

- Per lo studio e la ricerca sui contesti di inserimento delle buone pratiche formative si dovrebbe procedere alla raccolta e analisi di documenti e interviste da effettuare a testimoni privilegiati per permettere di accrescere il patrimonio conoscitivo relativo alle Regioni da coinvolgere nel progetto di trasferimento.

- La sensibilizzazione potrebbe essere finalizzata alla diffusione della buona pratica sia in termini conoscitivi, che in termini di potenzialità di applicazione in altri contesti. L'azione, diretta a tutti gli operatori del settore (formatori, tutor, operatori, attori istituzionali, terzo settore) si potrebbe articolare attraverso seminari informativi e di formazione, convegni, forum interattivi, incontri di adesione, realizzazione di reti, passaggi sui media. Tra i prodotti che si potrebbero realizzare in questo ambito di attività si pensi a un sito web, brochure, locandine e CD-Rom.

- Il monitoraggio e la valutazione si potrebbero attuare attraverso un sistema informativo ricorrente al fine di osservare lo stato di avanzamento del progetto e nel contempo valutare la congruità delle risorse, il grado di definizione degli obiettivi, le qualifiche degli operatori, gli approcci didattici, l'impatto e il successo del trasferimento. Tali attività, attraverso l'ausilio di strumenti di rilevazione ad hoc porterebbero al rapporto di monitoraggio e ad un rapporto di valutazione.

Per quanto riguarda i risultati prodotti dal processo di trasferimento della buona prassi, si potrebbe rilevare che alla luce degli effetti delle attività di diffusione e/o disseminazione realizzate su tutto il territorio nazionale con le modalità sopra descritte potrebbe essere possibile ravvisare un riscontro concreto nella richiesta di sperimentazione del modello da parte di altri attori del sistema di formazione e istruzione.

### **3.4 Ipotesi progettuale pilota n°4.**

**Ambito tematico: Apprendistato; Formazione continua**

#### **A: Descrizione della buona pratica**

La buona pratica da trasferire potrebbe essere volta alla strutturazione di percorsi di apprendimento basati su idonei programmi formativi e su metodologie di erogazione della formazione appropriate alle caratteristiche fondamentali del settore dell'artigianato. Più in dettaglio, la buona pratica individuata nell'ambito del progetto si potrebbe articolare in tre linee di intervento: la strutturazione di percorsi formativi modulari impostati sulle Unità Formative Capitalizzabili, ossia su unità-tipo di formazione finalizzate al raggiungimento di determinate competenze trasversali e professionali; autoformazione assistita con obiettivi di apprendimento e modalità di erogazione individualizzati con la presenza del tutor; la formazione presso aziende pilota individuate dalle Associazioni di Categoria e dai tutor dei corsi, perché ritenute eccellenti dal punto di vista delle attrezzature e degli strumenti di lavoro. Dette linee di intervento potrebbero riguardare i principali settori dell'artigianato (lavorazione del legno, trasformazione alimentare, comunicazione e grafica, servizi alla persona, impiantistica, meccanica), con la finalità di portare a regime il sistema di formazione per apprendisti. Per ciò che concerne le competenze tecnico-professionali di base e specialistiche, infine, si potrebbe garantire una formazione mirata, rivolta a scuole ed enti di formazione professionale, sulle modalità di impiego di questi strumenti e di altro materiale quale prove di verifica in entrata, gestione delle competenze trasversali, valutazione del bilancio delle competenze.

Nella progettazione dei percorsi formativi il contributo degli esperti di settore e degli artigiani individuati dalle Associazioni di Categoria potrebbe consentire la validazione delle UFC settoriali. Successivamente, verificata l'efficacia delle stesse sul campo, potrebbe essere costruito un modello per la progettazione di futuri interventi destinati agli apprendisti artigiani. Questo modello potrebbe essere utilizzato anche per percorsi rivolti ad apprendisti non appartenenti al settore artigianale con il risultato di consentire la messa a sistema degli standard formativi. Inoltre, l'utilizzo di nuove tecnologie e di modalità formative innovative (FAD) nell'ambito della formazione rivolta ai tutor dei corsi, potrebbe agevolare un apprendimento più efficace di queste buone pratiche.

## **B: Descrizione dell'ipotetico processo di trasferimento**

Il progetto potrebbe dunque prevedere il trasferimento di alcune buone pratiche sulla formazione degli apprendisti artigiani tra regioni. In particolare si potrebbe mirare all'implementazione in altri contesti delle metodologie utilizzate per la realizzazione di percorsi formativi rivolti agli apprendisti artigiani e, conseguentemente, al trasferimento del repertorio di Unità Formative Capitalizzabili settoriali, di alcune metodologie formative e di un modello di formazione delle figure dei tutor aziendali, in un'ottica di condivisione con gli attori di altre realtà territoriali (enti di formazione, Associazioni di Categoria).

Il progetto potrebbe essere gestito da un ATI/ATS costituita ad esempio da un Centro per l'innovazione formativa, da un Ente Bilaterale Artigianato e da un Ente di formazione che possiede il know-how relativo alla guida per la formazione di tutor aziendali. I componenti dall'ATI/ATS potrebbero operare attraverso un comitato di pilotaggio del progetto, costituito da rappresentanti di ciascun ente, e attraverso incontri bilaterali e tavoli di lavoro sub-regionali nell'ambito dei quali potrebbero essere inseriti anche esperti e testimoni privilegiati dei vari settori artigiani individuati.

La buona pratica da trasferire potrebbe essere scomponibile in 4 set principali:

1. strutturazione di percorsi formativi modulari impostati sullo standard delle Unità Formative Capitalizzabili, finalizzate al raggiungimento di determinate competenze trasversali e professionali rivolti ad apprendisti nei settori principali dell'artigianato;
2. implementazione dell'autoformazione assistita come metodologia formativa che consente la personalizzazione dei percorsi di crescita professionale e l'erogazione di una formazione individualizzata con presenza del tutor;
3. formazione presso aziende pilota individuate dalle Associazioni di Categoria e dai tutor dei corsi;
4. diffusione di una guida per i tutor aziendali.

Il processo di trasferimento potrebbe essere rivolto alle Amministrazioni Pubbliche e ad organismi pubblici e privati che operano nel settore della formazione (Scuole, Centri di formazione, Centri per l'impiego, ecc.).

Il piano di trasferimento potrebbe essere organizzato attraverso dei gruppi di lavoro, uno per ciascun settore prescelto tra quelli emersi dall'originaria sperimentazione. Questi gruppi di lavoro potrebbero essere suddivisi tra le Regioni ed i risultati delle revisioni sulle UFC settoriali e sui relativi materiali didattici su CD-Rom potrebbero essere successivamente scambiati tra le varie regioni.

Nel corso della realizzazione del progetto potrebbero essere effettuate le seguenti attività:

- Le attività di studi e ricerche che potrebbero accompagnare tutta la durata del progetto e che si potrebbero articolare in due fasi: una relativa all'analisi di scenario, cui potrebbe seguire un momento di raccolta dei materiali e delle

informazioni, finalizzata alla revisione delle UFC e dei contenuti dei materiali didattici su CD-Rom. In tale fase potrebbero essere, inoltre, realizzate interviste mirate con esperti per la revisione dei contenuti. La seconda fase potrebbe prevedere la raccolta delle revisioni, la concertazione tra i partner del progetto e la redazione di un report di ricerca finale sulle revisioni da parte dei membri dell'ATI/ATS.

- L'attività di scambio potrebbe essere realizzata fundamentalmente attraverso la costituzione di gruppi di lavoro formati da diversi referenti istituzionali, da progettisti-formatori e da rappresentanti del mondo imprenditoriale per la definizione di percorsi formativi comuni attraverso una revisione delle UFC, e il coinvolgimento di artigiani ed esperti di settore. Tale attività potrebbe essere finalizzata all'individuazione dei fabbisogni formativi in ambito di apprendistato per la messa a punto delle revisioni delle UFC. Il risultato finale di questa attività di scambio potrebbe portare alla validazione dei percorsi formativi che, impostati sulla base della sperimentazione, potrebbero essere sviluppati dai gruppi di lavoro tenendo conto dei diversi aspetti di contestualizzazione, territoriale e settoriale, rilevati attraverso le attività di ricerca ed analisi di scenario.

- La sensibilizzazione realizzata attraverso l'attuazione di seminari rivolti agli operatori di settore. In particolare potrebbero essere realizzati nove seminari così articolati: sei settoriali per la diffusione dei risultati dei lavori di revisione/adattamento delle UFC e dei contenuti dei relativi CD-Rom per ciascun settore; due per la disseminazione della guida dei tutor aziendali; uno a conclusione del progetto. Grazie alle attività di sensibilizzazione si potrebbero raggiungere diversi utenti tra cui tutor, progettisti di formazione, soggetti delle parti sociali, istituzioni.

- Le attività di accompagnamento e tutoraggio potrebbero essere realizzate a supporto degli enti di formazione per avvalersi delle modalità formative proposte (UFC, autoformazione assistita, CD-Rom, azienda pilota, guida al tutor aziendale). In questa attività un ruolo fondamentale potrebbe essere svolto dagli Enti bilaterali che potrebbero curare la disseminazione in maniera capillare dei prodotti e delle metodologie formative del progetto attraverso attività di tutoraggio e consulenza in itinere per il corretto trasferimento del know-how necessario per la gestione di percorsi formativi per gli artigiani locali. Attraverso tali attività gli Enti bilaterali potrebbero raggiungere un numero più elevato di beneficiari rispetto al dato che potrebbe emergere dalla partecipazione alle attività di sensibilizzazione.

- Le attività di monitoraggio si potrebbero realizzare attraverso la raccolta di informazioni finalizzate alla rilevazione dello stato di avanzamento e alla successiva analisi dei dati raccolti finalizzata all'adattamento e alla correzione di eventuali scostamenti da quanto progettato.

- L'autovalutazione si potrebbe articolare in un'attività da realizzare a conclusione del progetto per una valutazione ex-post e in una valutazione esterna da parte di un Ente dipendente.

Per quanto riguarda i risultati del progetto di trasferimento, grazie alla partecipazione diretta degli enti bilaterali per l'artigianato, l'ATI/ATS potrebbe

riuscire a garantire il coinvolgimento delle imprese e degli enti di formazione al progetto e alla sua diffusione territoriale.

Gli incontri con gli Enti bilaterali potrebbero consentire all'Ente di formazione che possiede il know-how relativo alla guida per la formazione di tutor aziendali di realizzare una versione aggiornata della guida appunto relativa a tali figure aziendali, da proporre poi mediante seminari dedicati.

Gli incontri tra formatori potrebbero consentire di verificare e migliorare le Unità Formative Capitalizzabili da realizzare nelle sperimentazioni sull'artigianato e da riconoscere poi come standard regionale.

Le UFC e i prodotti multimediali ad esse collegati potrebbero essere presentati nei diversi contesti nel corso di incontri settoriali. Si potrebbero promuovere alcune metodologie innovative per la formazione degli apprendisti, tra cui l'autoformazione assistita, che prevederebbe l'impiego di aule didattiche informatiche per l'utilizzo di prodotti multimediali direttamente da parte degli apprendisti, sotto la supervisione di un tutor didattico.

I materiali didattici potrebbero essere distribuiti ad un gran numero di enti di formazione, per essere utilizzati nella formazione dei tutor aziendali e degli apprendisti artigiani.

Si potrebbero realizzare i seguenti prodotti:

- guida per il tutor aziendale dell'apprendista artigiano;
- UFC relative alla formazione degli apprendisti dei diversi settori artigianali;

- Prodotti multimediali su CD-Rom relativi a diverse professioni. Ad esempio nel settore servizi alla persona: acconciatore, estetista. Nel settore alimentazione: panificatore, pizzaiolo, impastatore e pastaio; cuoco e gastronomo; pasticciere e gelatiere. Nel settore meccanica: meccanico auto; auto carrozziere. Nel settore impiantistica: impiantista termoidraulico; elettricista. Nel settore lavorazione del legno: falegname. Nel settore grafica: tipografo.

Tra i risultati da raggiungere potrebbe essere annoverata la condivisione tra formatori di diverse di un metodo di lavoro omogeneo fondato sull'utilizzo di UFC, in modo da rendere potenzialmente confrontabili e misurabili iniziative didattiche portate avanti sugli stessi temi in regioni differenti.

### **3.5 Ipotesi progettuale pilota n°5.**

#### **Ambito tematico: Pari opportunità**

#### **A: Descrizione della buona pratica**

Obiettivo della sperimentazione potrebbe essere la promozione delle pari opportunità nel mondo del lavoro nell'ambito della realtà socio-economica di riferimento, mettendo a punto metodologie formative innovative in grado di fornire alle donne competenze specifiche nel settore delle nuove tecnologie multimediali e di rispondere alle esigenze personali e professionali delle beneficiarie attraverso l'uso del tele-lavoro. La buona pratica descritta potrebbe avere come oggetto un modello di formazione integrata ed esperienze di autogestione a distanza di attività formazione – lavoro, attraverso l'ausilio delle nuove tecnologie.

Il progetto potrebbe trattare di telelavoro, multimedialità e realtà virtuali applicate al settore del turismo, per creare e sviluppare opportunità di inserimento lavorativo per le donne in uno dei settori in espansione nell'ambito dell'economia locale, il turismo. La formazione si potrebbe incentrare sulle nuove tecnologie; il profilo professionale risultato dell'azione formativa dovrebbe essere quello di "product manager del settore turistico". Il percorso dovrebbe sviluppare conoscenze specifiche su un prodotto turistico insieme a capacità organizzative e imprenditoriali. Il corso dovrebbe trasmettere alle beneficiarie conoscenze tecniche nell'ambito della gestione di un insieme articolato di software di grafica per l'elaborazione e creazione di immagini, nonché per la creazione e gestione di siti internet interattivi, dotati di elementi connessi alla realtà virtuale.

L'utilizzo del lavoro a distanza come strumento formativo pratico per l'acquisizione da parte delle beneficiarie di competenze di base, tecniche e trasversali potrebbe dare risultati sia nell'ambito occupazionale (possibilità di trovare lavoro nel settore informatico) sia nell'ambito della creazione d'impresa (ad es. creazione di una cooperativa nel settore informatico).

#### **B: Descrizione dell'ipotetico processo di trasferimento**

La finalità del percorso formativo dovrebbe essere di arricchire le allieve di competenze spendibili sul mercato del lavoro attraverso la diffusione di un modello formativo di riferimento che favorisca la creazione d'imprenditoria femminile con l'ausilio dell'innovazione tecnologica. Il progetto avvalendosi di una tecnologia innovativa potrebbe permettere un costante confronto audio-video uno a molti tramite una piattaforma digitale centralizzata che consentirebbe la creazione di contesti comunicativi in tempo reale quali *virtual classrom* e *e-meeting*. La



metodologia di erogazione didattica potrebbe associare e alternare modalità tradizionali all'apprendimento cooperativo, impiegando modalità FAD che, grazie all'utilizzo di strumenti informatici avanzati potrebbe consentire di fornire immediatezza di interazione, collaborazione e confronto costante.

Il modello formativo che potrebbe essere trasferito dovrebbe produrre benefici a più livelli: verso le utenti che potranno acquisire competenze trasversali altamente spendibili; verso le aziende alle quali, consentirà di rispondere alle esigenze interne di rinnovamento e professionalità diffondendo tecnologie e competitività al tessuto socio-economico.

Il processo di trasferimento potrebbe richiedere sia l'adattamento del modello ai diversi contesti territoriali, di filiera formativa, di avanzamento tecnologico, di dimensioni del soggetto attuatore, sia degli strumenti, in quanto elementi di forza di una formazione tecnologica al femminile, che potrebbero essere l'accessibilità e la fruibilità delle risorse anche in modalità asincrona e la flessibilità di fruizione.

Il progetto di trasferimento dovrebbe prevedere la realizzazione di quattro attività:

- Le attività di accompagnamento e tutoraggio implementate *ad hoc* come supporto ai formatori alla corretta adozione del modello di riferimento. Per la diffusione del modello formativo potrebbero essere previsti dei laboratori seminariali rivolti ai formatori realizzati con un'utenza multiregionale. I laboratori potrebbero essere strutturati per gruppi di lavoro. A ciascun gruppo di lavoro dovrebbe essere affidata la progettazione simulata di un intervento formativo, *project work*, attraverso il modello definito, e la relativa gestione. Scopo dei seminari potrebbe essere quello di formare alcuni formatori ed operatori all'utilizzo del modello, alle condizioni di applicabilità, sino all'individuazione di vere e proprie idee progettuali.

- Le attività di studi e ricerche attraverso un'indagine da realizzare tramite delle interviste rivolte alle beneficiarie degli interventi, alle aziende in cui le stesse potrebbero aver svolto lo stage e ai docenti coinvolti nell'attività formativa, potrebbero individuare i fattori che determinerebbero il successo della metodologia adottata. Lo studio dei dati raccolti potrebbe essere necessario per la messa a punto di modelli di formazione integrata cui seguirebbe una fase di test e verifica (azione di modellizzazione e *testing*). L'attività di studi e ricerche potrebbe essere svolta focalizzando l'attenzione sui punti di forza e di criticità dei progetti originali rispetto alla buona pratica identificata e contenuti all'interno di una ricerca che descrive la complessità del modello formativo. Il modello potrebbe essere poi sottoposto al contributo di focus group da realizzare con l'uso della piattaforma digitale centralizzata, questo strumento potrebbe rivelarsi un valido mezzo di lavoro collaborativo tale da potere essere adottato come strumento didattico.

- La sensibilizzazione potrebbe avere come scopo la diffusione dello stato di avanzamento del modello formativo proposto e la costruzione di reti locali funzionali alla realizzazione del progetto di trasferimento. La disseminazione della pratica potrebbe essere svolta attraverso la pubblicizzazione del progetto, l'organizzazione di convegni di apertura, l'organizzazione di seminari conclusivi. Al

termine dell'intervento potrebbe essere pubblicato un documento relativo al successo del percorso formativo rispetto alle esperienze FAD per l'occupazione femminile e realizzato il relativo CD-Rom.

- Le attività di monitoraggio e autovalutazione si dovrebbero svolgere lungo tutta la durata dell'intervento progettuale. L'attività di monitoraggio dovrebbe essere realizzata dal comitato di coordinamento, istituito per la gestione del progetto. L'autovalutazione potrebbe essere, invece, realizzata tramite nomina da parte del comitato tecnico-scientifico di un esperto nella valutazione di progetti integrati. Le attività di monitoraggio e autovalutazione potrebbero portare all'ottimizzazione delle risorse impegnate e conseguente perseguimento degli obiettivi fissati, e alla verifica *in progress* dell'operato e dei risultati raggiunti.

Il progetto potrebbe essere trasferito a strutture accademiche che potrebbero mostrare interesse alla sperimentazione della buona pratica. Il progetto di trasferimento potrebbe prevedere una strategia di azione in cui buon peso potrebbero avere le attività di accompagnamento e tutoraggio, svolgendo un intervento significativo nell'ambito del sistema locale. Dall'esigenza, dunque, di trasferire ed integrare nel contesto territoriale l'iniziativa progettuale, deriva la necessità di attuare un'azione consistente di sensibilizzazione verso il territorio. Si verrebbe a delineare in questo modo una modalità di trasferimento orizzontale, in cui il processo di trasferimento avverrebbe tra soggetti diversi e in diversi contesti territoriali.

## ANALISI SUL CAMPO

### 3.6 BUONA PRATICA TRASFERITA: PROGETTO PASS

Soggetti trasferenti: ATI - Centro Interdipartimentale di Ricerca L.U.P.T. (Laboratorio di Urbanistica e Pianificazione Territoriale) – Università degli Studi di Napoli Federico II – S.T.A.M.P.A. s.c.a.r.l. – Consorzio INVENIO

Soggetti destinatari del progetto di trasferimento: Regione Campania, Provincia di Avellino, Provincia di Salerno, 7 comunità montane della regione, 36 comuni della regione

Titolo: Programma PASS

Misura: Azione 2.1.2. Assistenza per l'innovazione amministrativa

Ambito tematico: Formazione continua; Sviluppo locale

In relazione a quanto descritto al cap. 2 quest'analisi ha indagato i seguenti segmenti:

- Rispetto all'origine della buona pratica: essa deriva da precedenti esperienze finanziate con diversi strumenti di cofinanziamento tra fondi europei e/o nazionali. Inoltre c'è da rilevare che di solito le buone pratiche sono derivate da più di un progetto, ciò evidenzia come i proponenti presentino un'esperienza consolidata e diversificata di attitudini valide alla capitalizzazione del know how maturato anche in ambiti diversi;

- Rispetto alla dimensione territoriale: poiché coinvolge la Regione Campania ed altri enti locali nel progetto, ed è un progetto a valenza uniregionale;

- Rispetto ai soggetti promotori e alle partnership: poiché il grado di composizione dei promotori delle ATI/ATS è costituito da tre componenti con la presenza di Istituti di ricerca e Università.

- Rispetto agli ambiti di intervento: poiché rispetto ad un'analisi desk dei progetti e ad una raccolta delle parole chiave si sono qualificati gli ambiti di intervento sui quali i progetti si vanno a concentrare e cioè formazione continua e sviluppo locale.

- Rispetto ai destinatari: l'analisi dei destinatari degli interventi progettuali ha portato a classificare il progetto in quell'area relativa ai progetti orientati prevalentemente verso le Amministrazioni pubbliche ed i cittadini, tra le quali esiste una forte incidenza del livello locale e dell'amministrazioni regionale.

- Rispetto alle modalità ed attività di trasferimento: a tale riguardo sono state rilevate particolari attività per il trasferimento della buona pratica che prestano

sia una modalità verticale che riguarda i processi di trasferimento e di impatto dal progetto al sistema sia una modalità orizzontale che fa riferimento ai processi di trasferimento tra soggetti diversi in diversi contesti territoriali.

- Rispetto alle attività formative: che sono state articolate nel progetto secondo le macro categorie più conosciute e cioè la diffusione dei risultati, con attività seminariali (divulgative, formative e tecniche) e di sensibilizzazione del contesto attraverso il coinvolgimento delle parti sociali e delle imprese e con il ricorso alla pubblicazione di manuali e guide; analisi e ricerca, sviluppate attraverso analisi dei fabbisogni e/o del contesto, dell'intervento finalizzate alla conoscenza dei fenomeni e degli ambiti di intervento e al conseguente adattamento dell'esperienza progettuale; orientamento - formazione - accompagnamento articolate per l'intera durata dell'intervento; scambio con altre realtà locali o nazionali, per la diffusione e la trasmissione della buona pratica.

### **A: Descrizione della buona pratica**

Il progetto analizzato attraverso numerosi incontri con i responsabili delle società di formazione e con i referenti dei soggetti destinatari si riferisce agli ambiti formazione continua e sviluppo locale.

Gli obiettivi del progetto, nell'ambito del quale è stata sperimentata la buona pratica, erano quelli di creare professionalità in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze di sviluppo del territorio e di costruire una rete permanente di referenti formativi.

Il processo di decentramento delle funzioni amministrative ha richiesto negli ultimi anni una ridefinizione di ruoli e competenze all'interno delle Amministrazioni ed ha determinato la necessità di riadeguare le competenze professionali preesistenti alle nuove esigenze organizzative e gestionali. Inoltre la Pubblica Amministrazione ha rafforzato il suo compito di supportare e facilitare tutte le iniziative di natura produttiva tese allo sviluppo coerente, omogeneo ed ecocompatibile della realtà nelle quali operano.

Il percorso formativo destinato a dirigenti e funzionari delle Amministrazioni è stato dunque realizzato per far fronte ai sopravvenuti cambiamenti di carattere organizzativo e istituzionale, e per soddisfare le nuove esigenze progettuali per lo sviluppo locale, che richiedono di individuare nuovi fabbisogni formativi del personale loro afferente, di pianificare le attività di formazione e di valutare i risultati secondo parametri di efficacia ed efficienza.

Parallelamente alla realizzazione delle attività formative è stato condotto l'affiancamento di consulenti esperti alle Amministrazioni. Tale attività è stata finalizzata ad assistere le Amministrazioni destinatarie dell'intervento rispettivamente nell'implementazione di sistemi di miglioramento organizzativo e nella promozione di sviluppo locale attraverso la formulazione di progetti complessi

finanziati con Fondi strutturali. Ciò costituisce l'elemento caratterizzante la buona pratica formativa.

Il progetto è stato finanziato nell'ambito dei Programmi Operativi Multiregionali e Iniziative Comunitarie dal Dipartimento delle Funzioni Pubbliche, P.O. 940022/I/1 – Programma PASS – Sottoprogramma “Formazione Funzionari della Pubblica Amministrazione”, con l’Azione 2.1.2. Assistenza per l’innovazione amministrativa – Azioni mirate regionali. I destinatari delle azioni sono stati: la Regione Campania, la Provincia di Avellino, la Provincia di Salerno, 7 comunità montane della regione e 36 comuni della regione.

La metodologia formativa impiegata ha tenuto presente l'evoluzione degli strumenti operativi a disposizione o comunque impiegabili dagli operatori delle Pubbliche Amministrazioni, sia nella forma di strumenti concettuali ed immateriali quali metodologie di gestione dei cambiamenti sia nella forma di strumenti di tipo tecnologico (informatica, elettronica, ecc.).

Tali adeguamenti hanno richiesto puntuali interventi formativi progettati e pianificati in base alle reali esigenze delle Amministrazioni.

Le azioni previste dal progetto sono state rivolte a funzionari e dirigenti appartenenti a differenti settori delle Amministrazioni Pubbliche, che nonostante esprimessero fabbisogni formativi disomogenei hanno risposto con successo all'intervento formativo a cui hanno partecipato. I destinatari finali hanno quindi completato il loro percorso formativo per trasferire le competenze acquisite nella realtà lavorativa quotidiana, utilizzando anche supporti di tipo informatico. Per quanto concerne il livello di mainstreaming, si rivela l'adozione stabile delle modalità di intervento e del modello formativo da parte degli attori pubblici coinvolti nel progetto.

## **B: Descrizione del processo di trasferimento**

L'intervento realizzato ha dato luogo ad azioni di trasferimento della buona pratica presso le Amministrazioni destinatarie per promuovere una metodologia utile alla progettazione e realizzazione di percorsi formativi. In particolare è avvenuto attraverso il meccanismo dell'affiancamento consulenziale e tale azione costituisce, come si è detto, il nucleo della buona pratica trasferita.

L'articolazione delle azioni (1. informazione; 2. formazione; 3. affiancamento consulenziale) è stata di carattere complesso in quanto si è trattato di azioni diverse tra loro ma strettamente interconnesse e interrelate. Pertanto anche il processo di trasferimento ha tenuto conto di tale complessità.

1. Nell'ambito delle attività di informazione sono stati realizzati 5 seminari ciascuno della durata di due giorni rivolti complessivamente a 500 partecipanti. Il primo giorno ha avuto luogo il seminario relativo alla presentazione del progetto a tutti gli operatori nelle Amministrazioni e più in generale ai destinatari degli

interventi, partendo dalla sua genesi fino alla descrizione/condivisione dei suoi obiettivi. Il secondo giorno ha avuto luogo un seminario più specialistico sulle problematiche del decentramento amministrativo e dello sviluppo locale, per fornire, anche a coloro che non avrebbero preso parte alle attività formative e di affiancamento consulenziale, tali conoscenze. E' stata diffusa anche una brochure illustrativa del progetto e delle sue finalità con l'obiettivo di divulgare l'iniziativa e quindi avviando la disseminazione del progetto già nella sua prima fase attuativa.

2. Per quanto concerne le attività di formazione è stato realizzato un percorso formativo su 2 edizioni destinato complessivamente a 80 dirigenti e funzionari delle Amministrazioni, finalizzato alla creazione di professionalità in grado, a fronte di sopravvenuti cambiamenti di carattere organizzativo e istituzionale e di nuove esigenze progettuali per lo sviluppo locale, di individuare nuovi fabbisogni formativi del personale a loro afferente, di pianificare le attività di formazione e valutarne i risultati. Pertanto da un lato è stato previsto il trasferimento, ai destinatari delle attività, di conoscenze specialistiche in merito a modelli di funzionamento e alle modalità da seguire nello sviluppo del territorio, attraverso l'individuazione delle più opportune forme di finanziamento disponibili a livello nazionale ed europeo, dall'altro sono state fornite una serie di strumenti e metodologie per consentire loro di realizzare un bilancio di competenze dei componenti dello staff operativo e di sanare, ove se ne fosse ravvisata la necessità, il gap di capacità richieste per l'espletamento delle mansioni. Il percorso formativo ha avuto una struttura modulare al fine di ottenere una progressione globale nell'acquisizione delle abilità e competenze ed è stato articolato in giornate da 6 ore ciascuna.

Gli obiettivi raggiunti sono stati :

- di fornire ai partecipanti i principi e le dinamiche evolutive che sottendono al cambiamento del sistema amministrativo e gli effetti sulle Amministrazioni Pubbliche e condividerne le logiche di fondo;
- di trasmettere ai partecipanti l'importanza della funzione della formazione all'interno di un'organizzazione e di realizzare un'efficace analisi dei fabbisogni formativi;
- di fornire ai partecipanti gli strumenti tecnici e giuridici per effettuare analisi del territorio, allo scopo di individuarne le risorse intrinseche e finalizzare le risorse individuate allo sviluppo organico e sostenibile del territorio stesso; inoltre di individuare gli strumenti tecnici e giuridici per tale finalizzazione;
- di fornire agli staff preposti una preparazione articolata che li ponga in grado di realizzare forme di sinergia con altre realtà urbane, ricercando in prospettiva in rete, forme di specializzazione che richiedono un'accorta programmazione di infrastrutture e di servizi specifici;
- di diffondere una cultura e sistemi operativi per la gestione ed il monitoraggio di progetti complessi e di stimolare i destinatari a formulare iniziative in ambito UE canalizzando le informazioni, le esperienze e le opportunità provenienti dallo scenario internazionale;

- di omogeneizzare le conoscenze dei partecipanti circa gli strumenti, le occasioni e le ragioni del loro impiego, le loro potenzialità, la loro gestione; di fornire ai partecipanti la consapevolezza operativa degli strumenti a disposizione, allo scopo di organizzare opportunamente il proprio lavoro e operare in maniera organica allo scopo di ottimizzare l'impiego congiunto di strumenti di natura diversa;
- di fornire competenze in informatica e strumenti software.

3. L'intervento di affiancamento consulenziale, costituente l'elemento essenziale della buona pratica, è stato realizzato presso le Amministrazioni destinatarie dell'intervento ed ha avuto come fruitori coloro che hanno partecipato alle attività formative (80 partecipanti) suddivisi in quattro gruppi composti da 20 partecipanti. Ciascun gruppo ha avuto a disposizione 50 giornate di consulenza.

Le attività formative sono state realizzate ricorrendo a modalità didattiche interattive, con discussione di casi e di esperienze, esercitazioni e simulazioni di realtà operative.

Nello specifico la metodologia che è stata adottata ha previsto l'alternanza tra lezioni teoriche, lavoro individuale e di gruppo finalizzati alla verifica e alla messa in pratica di quanto appreso.

Il riadattamento della buona pratica originaria nella fase di trasferimento ha preso spunto dalla necessità di contestualizzare gli obiettivi operativi allo scenario locale e di riconnetterli direttamente al target dei destinatari individuati. Il processo di trasferimento ha richiesto l'adattamento del modello ai diversi contesti territoriali. Si è trattato di un'azione di trasferimento sia orizzontale che verticale.

Il trasferimento della buona pratica si è sostanziato nella fase di affiancamento consulenziale, durante la quale ciascun gruppo di partecipanti ha implementato all'interno della propria Amministrazione metodologie di analisi dei fabbisogni formativi acquisite nella fase di aula. In tale contesto, il consulente oltre a fornire strumenti e metodologie operative ha sviluppato nel partecipante il senso critico finalizzato alla ricerca di soluzioni esecutive. Inoltre, il consulente ha operato sugli aspetti organizzativi per la realizzazione e gestione dei progetti complessi di sviluppo locale.

Ciò ha comportato l'adeguamento organizzativo rispetto all'esigenza di lavorare non solo a livello territoriale circoscritto all'ente di riferimento, bensì a livello intercomunale, provinciale, interprovinciale e regionale. La consulenza è stata svolta in materia di costituzione e organizzazione di task force e team progettuali le cui risorse afferenti hanno ambiti di riferimento territoriale e di competenza diversi tra loro.

*Il riscontro sull'efficacia dell'azione di trasferimento, si è avuto nella fase di diffusione del modello formativo che ha previsto dei laboratori seminariali organizzati presso le rispettive Amministrazioni da parte dei destinatari finali del progetto. I laboratori sono stati strutturati per gruppi di lavoro. A ciascun gruppo di lavoro è stata affidata la progettazione simulata di un intervento formativo, project work, attraverso il modello definito, e la relativa gestione prevedendo*

*l'affiancamento consulenziale che rappresenta la buona pratica trasferita, la cui efficacia è stata verificata all'interno dello stesso progetto originario. Lo scopo dei seminari è stato quello di formare alcuni operatori all'utilizzo del modello, alle condizioni di applicabilità, sino all'individuazione di vere e proprie idee progettuali che prevedono l'utilizzazione delle buona pratica trasferita.*

L'accompagnamento e il tutoraggio sono state le attività implementate ad hoc come supporto ai destinatari per la corretta adozione del modello di riferimento. Attraverso il tutoraggio e la consulenza in itinere è stata curata la disseminazione capillare dei prodotti e delle metodologie formative del progetto per il corretto trasferimento del know how necessario per la gestione di percorsi formativi per gli enti locali.

Per quanto riguarda gli studi e le ricerche, attraverso un'indagine, realizzata tramite delle interviste rivolte ai destinatari degli interventi e ai docenti coinvolti nell'attività formativa, sono stati individuati i fattori che hanno determinato il successo della metodologia adottata. Lo studio dei dati raccolti è stato necessario per la messa a punto dei modelli di formazione integrata. L'attività di studi e ricerche è stata svolta focalizzando l'attenzione sui punti di forza e di criticità del progetto originario rispetto alla buona pratica identificata ed ai contenuti all'interno di una ricerca che descrive la complessità del modello formativo. Il modello è stato poi sottoposto al contributo di un *focus group*.

In riferimento alla disseminazione, di cui si parlerà meglio delle sue caratteristiche nel prossimo capitolo, il suo scopo è stata la diffusione dello stato di avanzamento del modello proposto e la costituzione di reti locali funzionali alla realizzazione del progetto di trasferimento della buona pratica. La disseminazione della pratica è stata svolta attraverso la pubblicizzazione delle caratteristiche progetto, l'organizzazione di seminari informativi di apertura, incontri/riunioni di adesione al progetto e l'organizzazione di seminari conclusivi. Al termine dell'intervento è stata pubblicata una brochure per la valorizzazione delle esperienze sperimentate.

La attività di monitoraggio e autovalutazione sono state svolte durante tutta la durata dell'intervento progettuale. L'attività di monitoraggio è stata realizzata dal comitato di coordinamento istituito per la gestione del progetto.

Com'è noto esiste un parallelismo imprescindibile tra le fasi del percorso formativo e quelle del processo valutativo: ciò che si valuta è l'origine dell'azione formativa (il bisogno), la struttura progettuale (gli obiettivi), l'attuazione (il corso) ed infine gli esiti (l'apprendimento, il comportamento sul lavoro, il mutamento nel contesto organizzativo e dei risultati gestionali). Valutare la formazione significa quindi non solo concentrarsi sulla struttura dell'intervento formativo, bensì occorre anche valutare l'influenza di fattori individuali e di gruppo (motivazioni, attese, ruoli occupati) nonché di fattori organizzativi (strutturali, culturali, strategici). L'efficacia della formazione e di conseguenza la sua valutazione è direttamente correlata alla coerenza tra le diverse fasi del processo formativo ed alla loro congruenza con le variabili organizzative. L'intervento valutativo e di verifica pertanto ha avuto luogo,



rispettando la logica di non limitare il controllo a ben individuate e distinte fasi del progetto, attraverso un controllo qualitativo costante che ha consentito di ottenere feedback continui finalizzati al miglioramento continuo delle azioni.

Tra i risultati dell'intervento si identificano il raggiungimento dell'obiettivo di migliorare il grado di conoscenza dei modelli di funzionamento e delle modalità da seguire nello sviluppo del territorio, attraverso il percorso formativo e consulenziale che ha consentito di formulare alternative, di valutare opportunità e scelte, di creare consenso, di individuare le più opportune forme di finanziamento disponibili a livello nazionale e internazionale. Tale obiettivo è stato perseguito attraverso il miglioramento delle capacità di applicare metodologie e strumenti, in un'ottica sistemica e interfunzionale, finalizzate alla crescita socio-economica del territorio.

I risultati raggiunti dall'intervento sono stati la creazione di una rete di referenti, ciascuno nella propria area di riferimento, in grado di valutare, a fronte di sopravvenuti cambiamenti di carattere organizzativo e istituzionale o a fronte di nuove esigenze progettuali per lo sviluppo locale, nuovi fabbisogni formativi del personale a loro afferente. Ciò, anche e soprattutto, attraverso l'utilizzo della buona pratica formativa sopra individuata.

## **CAPITOLO 4**

### **METODI E STRUMENTI PER UN PROCESSO DI TRASFERIMENTO EFFICACE**

#### **4.1 Introduzione**

Come si è visto i risultati e le esperienze di progetti di sviluppo sono significativi solo se sono messi in pratica e se conducono a cambiamenti funzionali. Negli ultimi anni il processo di trasferimento dei risultati delle buone pratiche in campo formativo è stata fortemente enfatizzato, ma si ha scarsa disponibilità di letteratura e di esempi documentati nel campo della formazione.

Lo scopo principale di questo Capitolo è quello di compiere una serie di ulteriori approfondimenti sul processo di trasferimento delle buone pratiche. Sono stati, infatti, combinati 4 approcci di supporto incrociato: ricerca e riflessione sulla conoscenza teorica, analisi di concetti differenti, sviluppo e introduzione di strumenti utili per la disseminazione e introduzione di mezzi, canali e approcci per la disseminazione. Inoltre, il lavoro realizzato in questo capitolo include esempi pratici tratti da numerosi progetti del programma Leonardo Da Vinci.

#### **4.1.1 Cenni storici sulla disseminazione e sul trasferimento di attività innovative**

La disseminazione è generalmente uno speciale processo di comunicazione che distribuisce informazioni ai membri della comunità. La disseminazione si limita espressamente a quei messaggi che contengono nuove idee, mentre la ricerca di comunicazione riguarda tutte le forme di comunicazione.

Lo scopo della disseminazione è di supportare il processo di trasferimento delle buone pratiche, influenzando il comportamento delle persone, cosicché loro adotteranno, o almeno diventeranno consapevoli, di una nuova idea, prodotto o servizio che è stato disseminato. L'uso di differenti tipologie di metodi che si supportano a vicenda è importante quando si pianifica la disseminazione. I risultati della ricerca mostrano che, sebbene i mass media possono essere i canali migliori per l'introduzione delle innovazioni, il cambiamento di atteggiamento richiesto per l'applicazione è più efficacemente raggiunto attraverso l'interazione tra persone.

Vale la pena qui richiamare alcuni cenni storici sull'argomento.

L'importanza della disseminazione ha destato l'attenzione già alcuni decenni addietro. Ricerche sulla diffusione aumentarono considerevolmente principalmente nelle università americane nei primi anni '60. Nel 1962 fu pubblicato il libro del prof. E.M. Rogers della Università di Stanford sulla *Diffusione delle innovazioni*. Il libro è un resoconto della ricerca nel processo di innovazione e della disseminazione di risultati di azioni innovative.

Le attività innovative e la disseminazione dei loro risultati sono state studiate negli anni '60 con grande approfondimento che il numero delle pubblicazioni su tale argomento quadruplicò in 8 anni. Infine, Rogers pubblicò la seconda edizione del suo libro con il titolo *Comunicazione di Innovazioni* all'inizio del 1971. Il libro include una bibliografia completa di materiali di ricerca: 1200 pubblicazioni con il titolo "*Diffusione empirica di pubblicazioni di ricerca*" e 300 pubblicazioni con il titolo "*Diffusione non empirica di pubblicazioni di ricerca*". Vale la pena notare che la lista include pubblicazioni da un gran numero di settori, dall'antropologia e agricoltura alla sociologia e ingegneria, ma non vi è nulla di specifico sulla disseminazione all'interno del processo di trasferimento delle buone pratiche formative.

La produttività e i processi di ricerca e attività di sviluppo sono stati studiati ampiamente, in particolare nel campo dello sviluppo di prodotto tecnologico. Una implementazione efficace dell'intero processo innovativo è stato oggetto di interesse e attività per molti decenni.

Nei primi anni '90, la Commissione Europea valutò la produttività delle attività di ricerca e formazione europee. Le conclusioni furono esplicite. Nel 1994 Il Libro bianco europeo sulla competitività affermava che, paragonata agli USA e Giappone, la debolezza principale dei paesi dell'UE dipendeva dalla capacità limitata di trasporre le conquiste scientifiche e le innovazioni tecnologiche in risultati industriali e commerciali. Un segnale concreto di cambiamento è il fatto che la disseminazione dei risultati sta diventando un criterio centrale/fondamentale nei programmi di azione finanziati dall'UE.

Nel campo dell'istruzione e formazione, dove la conoscenza diviene rapidamente obsoleta e dove lo sviluppo di tecnologie di insegnamento e apprendimento e il cambiamento nel ruolo dell'insegnante è divenuto di recente sempre più preminente, la necessità di disseminazione è anche divenuta più urgente al fine di rendere efficace il processo di trasferimento delle buone pratiche.

Allo stesso tempo, la disseminazione è vista da una nuova prospettiva. Il modo tradizionale di disseminazione era di distribuire informazioni ad una ampia platea in modo tale che essa possa essere anche disponibile e comprensibile ad altre persone che ai soli esperti di settore. Oggi, l'interesse è indirizzato in maniera crescente alla disseminazione di risultati tale che essi abbiano un effetto sullo sviluppo di individui e comunità.

#### **4.1.2 La disseminazione di conoscenza e know-how come base del successo di una società**

L'importanza della conoscenza e del know-how è stata di recente riconosciuta in maniera crescente come fattore centrale del welfare e di azioni sociali. Molti paesi hanno adottato misure per rinforzare l'utilizzazione della ricerca, istruzione e trasferimento di informazioni.

La produzione, disseminazione e adozione di nuove conoscenze è stata portata in primo piano come la base del successo. Il sistema di innovazione nazionale, se ben funzionante, è il campo di interazione della conoscenza e know-how costruito sulla cooperazione dei produttori e utilizzatori di nuove conoscenze. Le sue caratteristiche includono apertura mentale e multi-dimensionalità.

A tal proposito va ricordato, in primo luogo, che il compito di un sistema di innovazione è di creare le condizioni per l'individuo, la società e l'economia nazionale di utilizzare la conoscenza e il know-how. Nello sviluppo del sistema di innovazione, attenzione speciale deve essere indirizzata a favorire le condizioni di utilizzazione.

Inoltre, la competenza dell'individuo e la sua capacità di apprendere nuove cose sono i problemi chiave nella utilizzazione di conoscenza. Essi formano la base per la sua utilizzazione, per il welfare dell'individuo e la crescita intellettuale. E' su ciò che risiede l'implementazione pratica del principio di lifelong learning. L'utilizzazione è divenuto un elemento gradualmente importante in tutti i tipi di lavoro di sviluppo sociale, dal momento che le operazioni sono divenute più complesse e l'attenzione è stata spostata da uno sviluppo quantitativo ad uno sviluppo qualitativo, che è realizzato attraverso la migliorata produttività e rilevanza.

Il processo di trasferimento e l'utilizzazione della conoscenza e del know-how è in maniera crescente una questione di interazione in cui la conoscenza è prodotta, trasferita, acquisita ed utilizzata in rete. L'espansione e la dipendenza da questa cooperazione di rete sta emergendo come questione chiave nello sviluppo del sistema di innovazione.

La ricerca del successo può essere considerata l'obiettivo che guida l'individuo, la comunità e l'intera società. Oggi la disseminazione e l'utilizzazione dei risultati è considerata come base importante per il successo ed il successo è un concetto molto più esteso del solo successo economico. Per un individuo o una comunità il successo significa il raggiungimento di mete cosce e anche parzialmente inconse. Ne consegue che il provvedere a migliori condizioni di vita rappresenta il successo di una società.

### **4.1.3 Il programma Leonardo da Vinci, la disseminazione ed il trasferimento delle buone pratiche**

Leonardo da Vinci è un programma di azione dell'UE che mira all'innalzamento dello standard di istruzione e formazione professionale in Europa. La prima fase del programma iniziò nel 1995 e si concluse nel 1999. Nel 2000 ha avuto inizio un secondo programma Leonardo, Leonardo da Vinci II, di 7 anni di durata.

Tra le altre attività, il programma Leonardo finanzia progetti pilota internazionali per una durata massima di tre anni. I progetti producono nuovi prodotti di formazione adeguati alla formazione professionale iniziale o continua, tali come i programmi di formazione e i moduli, i metodi e i materiali di insegnamento. Il programma supporta anche la mobilità attraverso il placement e i progetti di scambio e finanzia indagini e analisi sulla formazione professionale.

Il programma Leonardo include parecchie caratteristiche che lo rendono interessante per la disseminazione dei risultati e per il processo di trasferimento delle buone pratiche in campo formativo. Il primo tra questi è il carattere internazionale dei progetti. I prodotti finali di ogni progetto pilota sono sviluppati in partnership ed ogni partner internazionale contribuisce al progetto attraverso la loro esperienza e lavoro. In secondo luogo, il programma Leonardo enfatizza la cooperazione tra istituzioni di istruzione e formazione e vita lavorativa: i gruppi di progetto generalmente coinvolgono sia coloro che sviluppano i sistemi di istruzione e formazione che i suoi utenti, sia le istituzioni di istruzione e formazione; che le imprese e le organizzazioni di commercio e industria. In terzo luogo, il programma finanzia specificatamente lo sviluppo della formazione, non la sua reale implementazione. Il programma non si limita ad un particolare livello di formazione; tutte le istituzioni che forniscono formazione professionale sono prese in considerazione, incluse le istituzioni di formazione professionale iniziale e le organizzazioni di istruzione superiore e formazione degli adulti.

Nonostante il budget modesto in paragone ad altri programmi dell'UE, un numero considerevole di progetti è stato finanziato attraverso questo programma. Tra il 1995-1998 circa 2200 progetti pilota hanno ricevuto un contributo finanziario. Durante lo stesso periodo ci sono stati circa 6500 progetti di mobilità che hanno coinvolto circa 100.000 persone.

Senza una disseminazione ed un trasferimento delle buone pratiche formative efficaci i risultati dei progetti possono dare vantaggi nel solo contesto del progetto formativo originario. Perciò i loro effetti sul sistema formativo possono essere considerevolmente accresciuti solo con il rafforzamento del processo di disseminazione e di trasferimento su scala nazionale e europea.

#### 4.1.4 La fase del programma Leonardo 2000-2006

Nel 1999/2000 l'UE ha lanciato una nuova generazione di programmi di istruzione e formazione, Leonardo II e Socrates II per il periodo 2000/2006.

Dopo un lungo lavoro di preparazione il programma Leonardo è stato formalmente adottato dal Consiglio dei ministri della EU il 26 aprile 1999. La fase iniziale 95-99 di Leonardo fu il primo contributo comunitario alla politica di formazione professionale, le cui fondamenta furono poste nel 1992 con il Trattato di Maastricht. Il programma Leonardo II è progettato per supportare e accrescere le azioni degli stati membri. Attraverso la cooperazione transnazionale si pone lo scopo di migliorare la qualità, incoraggiare l'innovazione e rafforzare la dimensione europea del sistema e metodi di formazione professionale.

Oltre ai 18 paesi che partecipano alla fase iniziale di Leonardo (gli stati membri della UE e i paesi della EEA/EFTA) Leonardo II è stato aperto alla partecipazione dei paesi associati della Europa centrale e dell'est, come Cipro, Malta e Turchia.

Il nuovo programma Leonardo ha focalizzato l'attenzione su tre obiettivi:

a. Migliorare le abilità e competenze delle persone, specialmente dei giovani, nella formazione professionale a tutti i livelli. Questo può essere raggiunto ad esempio attraverso la formazione professionale collegata al lavoro e l'apprendistato per promuovere l'occupabilità e facilitare l'integrazione e la reintegrazione professionale.

b. Accrescere la qualità, e l'accesso, alla formazione professionale continua e all'acquisizione durante tutta la vita di abilità e competenze per aumentare e sviluppare l'adattabilità, particolarmente allo scopo di consolidare il cambiamento tecnologico e organizzativo. Le consultazioni innovative e gli approcci guida sono di particolare importanza per perseguire gli obiettivi sopraindicati.

c. Promuovere e rinforzare il contributo della formazione professionale al processo di innovazione, migliorare la competitività e l'imprenditorialità, anche in vista di nuove possibilità occupazionali. Qui, attenzione speciale sarà data al sostegno della cooperazione tra le istituzioni della formazione professionale, incluse le università, e le imprese, in particolare le piccole e medie imprese.

Nella implementazione degli obiettivi, particolare attenzione sarà data alle proposte indirizzate alle persone con difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro come pure alla consultazione innovativa e agli approcci guida.

Questi scopi saranno implementati attraverso 5 tipi di misure:

a. Mobilità: supporto alla mobilità transnazionale di persone sottoposte alla formazione professionale, specialmente giovani e per quelli responsabili della formazione.

b. Progetti pilota: supporto ai progetti pilota basati su partenariati transnazionali predisposti per lo sviluppo di innovazione e qualità nella formazione professionale.

c. Competenze linguistiche: promozione di competenze linguistiche, incluse le lingue meno ampiamente usate e insegnate, e comprensione di differenti culture nei contesto della formazione professionale.

d. Reti transnazionali: supporto allo sviluppo di reti di cooperazione transnazionale facilitanti lo scambio di esperienze e buone pratiche.

e. Materiali di riferimento: lo sviluppo e l'aggiornamento di materiali di riferimento attraverso il supporto di indagini e analisi, l'individuazione e l'aggiornamento di dati comparabili, l'osservazione e disseminazione di buone pratiche e scambio generale di informazioni.

Leonardo II è aperto a tutte le organizzazioni pubbliche o private e le istituzioni coinvolte nella formazione professionale. Sono stati previsti tre momenti di raccolta di proposte nel 2000, 2002 e 2004, ognuno fissando le priorità di programma per il periodo specificato come pure il termine annuale per l'esame, selezione e approvazione delle applicazioni.

Le proposte vengono selezionate con una delle seguenti procedure di valutazione:

- procedura A, comprendente la mobilità, decentralizzata e svolta a livello nazionale in ogni singolo paese.

- procedura B, riguardante i progetti pilota, l'apprendimento linguistico e le reti transnazionali, in cui le proposte saranno valutate sia a livello nazionale che a livello comunitario.

- Procedura C, centralizzata, che si applica allo sviluppo di materiali di riferimento, a progetti di tutti i tipi sottoposti alle organizzazioni europee, a progetti pilota tematici di ampio interesse comunitario e alle azioni congiunte.

## **4.2 La disseminazione efficace**

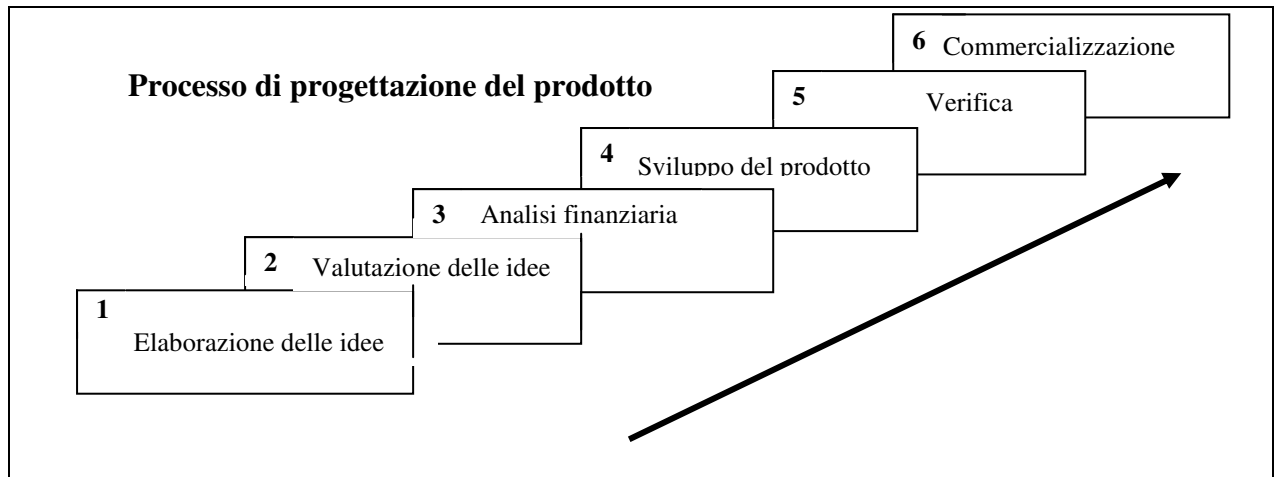
Tornando agli aspetti metodologici appare chiaro che tutti coloro che sono coinvolti in un progetto di formazione possono essenzialmente contribuire al successo della disseminazione attraverso lo sviluppo di un loro proprio modello di azione dalla gestione del progetto verso la conduzione e la guida dello stesso. Questa procedura genera una forte filosofia di disseminazione che ha un effetto su tutte le fasi del processo. Il punto di partenza sono le esperienze raggiunte nel processo di innovazione e la relativa teoria.

Il processo di innovazione come anche altri concetti illustrati in questo capitolo (la natura di processo e la interattività della disseminazione, la filosofia dell'apprendimento attraverso il processo e l'elaborazione di attività creative) hanno fornito i presupposti per tutte le attività operative svolte nel corso dello studio realizzato.

### 4.2.1 Processo di innovazione

Nelle imprese, il più tipico processo di innovazione (Fig.1) è la progettazione del prodotto, che mira a scoprire nuove idee di prodotti (invenzioni) e novità del prodotto o miglioramenti del prodotto. Una innovazione sistematica richiede tempo, denaro, know-how, abilità di prendere decisioni, e abbondanza di nuove idee. Solo alcune idee su cui lavorare vengono selezionate rispetto ad un ampio numero di idee, Nel corso del processo, il numero di alternative diminuisce, e alla fine, un prodotto è sviluppato, realizzato e immesso sul mercato.

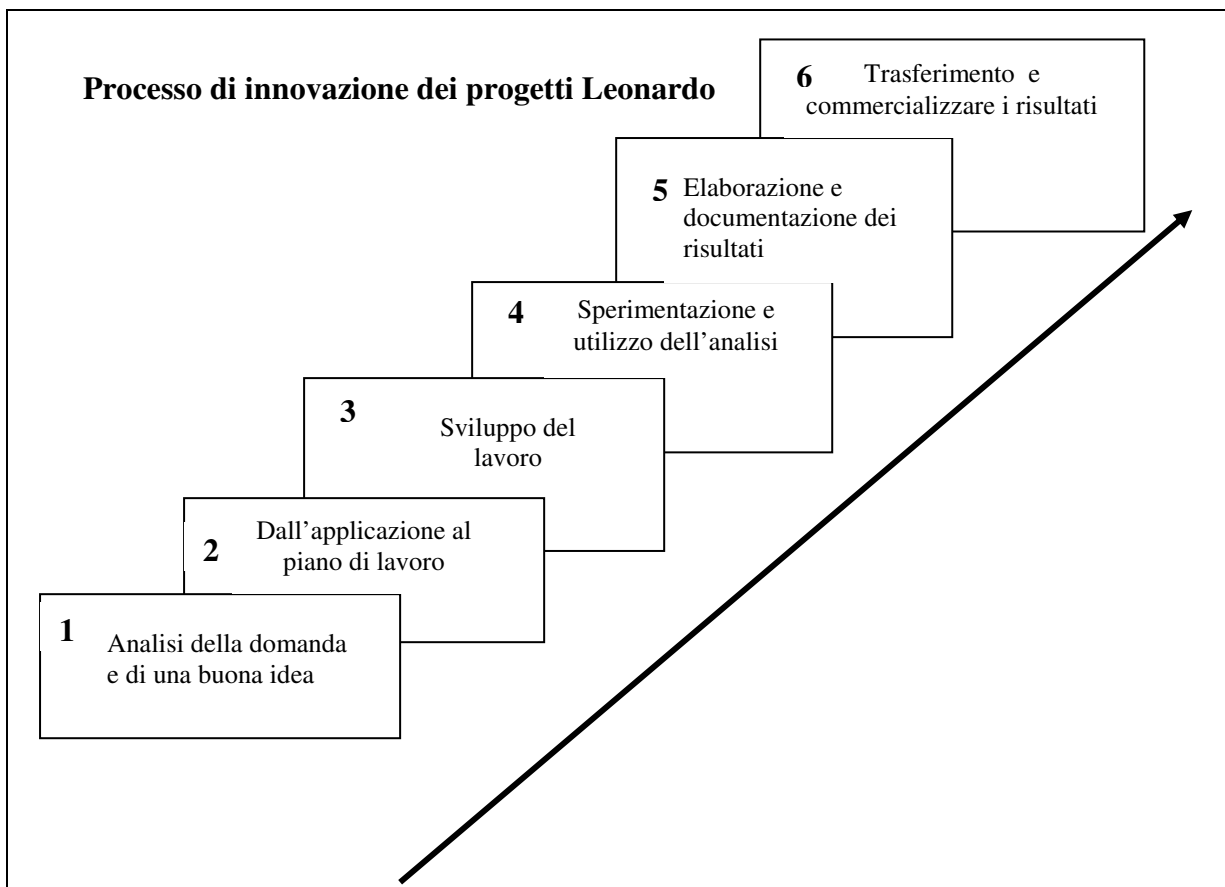
Figura 1: Processo di progettazione del prodotto



Un progetto Leonardo, ad esempio, come altri progetti internazionali sulla formazione, sviluppa nuovi prodotti e servizi da utilizzare nel campo della istruzione e formazione, e anche se non tutti i prodotti di sviluppo sono commercializzati, il vero processo di innovazione è molto simile a quello sviluppo di prodotto nelle imprese. In questa sede il processo di sviluppo di prodotto è stato, a titolo di esempio, applicato ai progetti Leonardo in quanto gli stessi risultano essere i più significativi ai fini dell'indagine sul trasferimento delle buone pratiche, e le fasi principali sono le seguenti:



**Figura 2: Processo di innovazione dei progetti Leonardo**



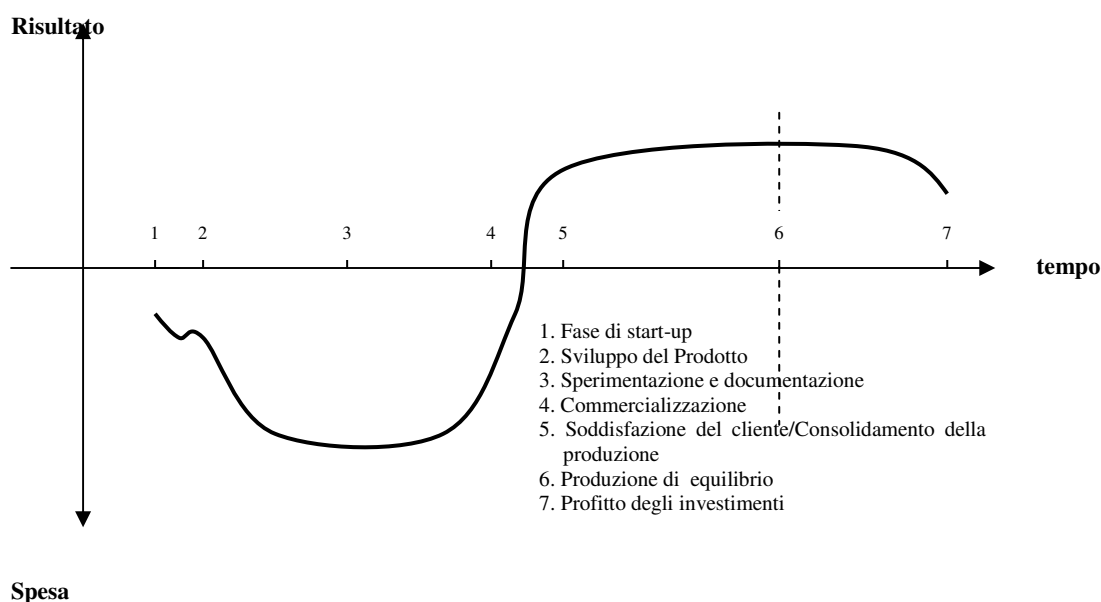
L'indagine di mercato e lo sviluppo dell'idea del prodotto sono svolte prima che venga realizzata l'applicazione del progetto. Nei primi programmi UE la disseminazione di risultati era in molti casi iniziata verso la fine del progetto. Oggi, la disseminazione è parte della pianificazione del progetto e ha inizio molto prima; ciò è fondamentale per attuare un efficace processo di trasferimento della buona pratica formata. La disseminazione di un progetto di sviluppo di successo, in molti casi, non terminerà con la fine del finanziamento della UE; i risultati continuano ad esistere anche dopo.

La produttività dei progetti di formazione internazionale può essere accresciuta, se i risultati e la loro disseminazione (e i vantaggi ottenuti fino a quel momento) avessero un ruolo più importante nella valutazione del progetto. Di base, la disseminazione dei risultati e delle esperienze richiede un nuovo tipo di filosofia di base. Bisogna spostarsi dall'approccio di cooperazione internazionale orientato al progetto ai modi di pensare orientati al processo, al risultato e alla disseminazione. Il modo di pensare orientato al progetto può essere visto nelle forme di applicazioni del

programma Leonardo dove i risultati e la loro disseminazione è l'ultimo prodotto da essere perseguito – quando la creatività del richiedente è stata in molti casi sfruttata per intero. La situazione sarebbe certamente differente se i risultati del progetto e i prodotti finali, come pure la loro strategia di disseminazione, fossero stati descritti all'inizio del modulo di richiesta seguito dal progetto e dalle misure che saranno utilizzate per raggiungere il risultato finale.

Questo è stato preso in considerazione, ad esempio, nei moduli di richiesta del Leonardo II. Ai risultati, strategia di impatto e disseminazione è stata data molta più enfasi e sono considerati il secondo maggiore prodotto dopo tutti gli altri scopi e obiettivi del progetto. Nei criteri generali di qualità, i risultati e la loro disseminazione sono fortemente evidenziati.

In ogni caso l'approccio dovrebbe essere diverso per assomigliare più ad un progetto di sviluppo di un prodotto delle società commerciali. Ogni progetto dovrebbe essere analizzato alla luce dei costi e benefici indicati nelle Figura 3.



**Figura 3: Il ciclo di vita del processo di innovazione come base dell'analisi costi-benefici**

Oltre a considerare il vantaggio del progetto dal punto di vista del gruppo target, il beneficio per la stessa organizzazione del progetto dovrebbe essere stimato nella fase di pianificazione, per esempio, accrescendo il sostegno all'apprendimento, nuovi prodotti di apprendimento o metodi come la nuova conoscenza di procedure di processo all'interno del processo stesso. Se ogni partner scrive i benefici dal proprio punto di vista e il coordinatore li sintetizza, la lista si dimostrerà un eccellente strumento per prendere decisioni durante il progetto.

Anche un'analisi sommaria, è di grande utilità nel determinare le misure importanti per la produttività, tali come la priorità riservata all'uso del tempo. E' anche vero che progetti di sviluppo formativo molto di rado hanno come obiettivo il

profitto finanziario, in quanto si concentra sui benefici come l'apprendimento e lo sviluppo formativo. La richiesta di metodi utilizzati nei processi di sviluppo di prodotto innovativi all'interno della progettazione e implementazione di progetti formativi internazionali e non può promuovere l'adozione di un modo di pensare necessario per una disseminazione di successo.

#### **4.2.2 Il processo e le diverse modalità della disseminazione**

Commercializzare un nuovo servizio o prodotto che è stato sviluppato è sempre più difficile che commercializzare un prodotto esistente con un cerchio di clienti più o meno stabile. Il consumatore finale di una novità deve essere un rapido adottatore motivato e senza pregiudizio affinché i risultati e le risorse investite nel lavoro di sviluppo non rimangano inutilizzate. Il lavoro di sviluppo include sempre la vendita di un'idea, anche se non viene spesso considerato un compito separato dal lavoro.

Un certo ammontare di incertezza è sempre collegato con l'innovazione. Pertanto, è importante nella disseminazione che la comunicazione sia svolta attraverso un processo interattivo poiché la comunicazione in una sola direzione non appare sufficiente.

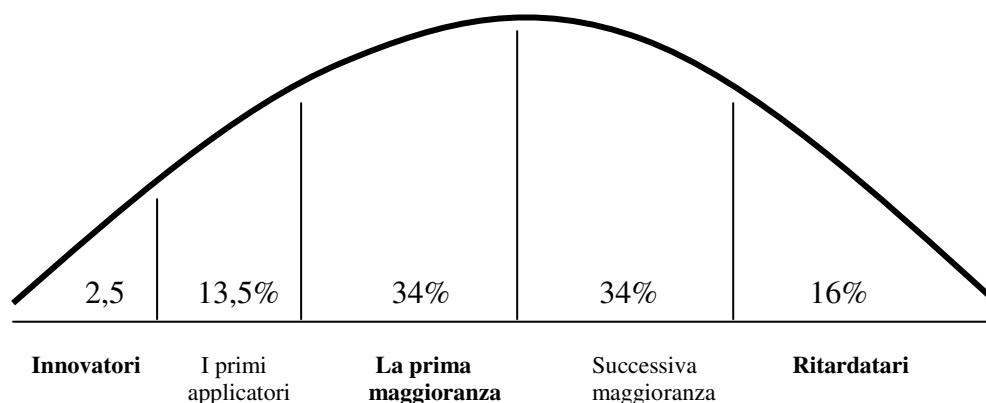
**Pertanto, la disseminazione (diffusione) è un processo interattivo con l'aiuto del quale i partecipanti creano e distribuiscono informazioni circa una innovazione reciprocamente, allo scopo di raggiungere una mutua comprensione. La disseminazione di successo di una innovazione produce cambiamenti nel pensiero e nelle azioni delle persone. La disseminazione include sempre quattro elementi riconoscibili e definibili: innovazione, canali di disseminazione, tempo, le persone e le comunità che formano il sistema sociale del processo di disseminazione.**

Di conseguenza, la disseminazione è anche di più rispetto al marketing, alla comunicazione o all'informazione. Un cambiamento sociale non ha luogo in poco tempo, e pertanto è importante essere consapevoli del carattere di processo della disseminazione. Vendere l'idea deve essere un progetto a lungo termine per concedere ai clienti il tempo di adattarsi all'idea. La disseminazione significa influenzare e ciò è particolarmente importante nel campo formativo. Di frequente, i leader dei progetti formativi devono anche insegnare ai gruppi target a comportarsi e pensare in modo nuovo.

Secondo gli studi svolti, la più grande parte di una qualsiasi innovazione provoca un piccolo cambiamento nella domanda totale o nel comportamento dei consumatori. Le abitudini, i comportamenti, e i valori, come pure i fattori culturali e finanziari, hanno tutti un effetto sulla volontà di adottare innovazioni. Questo può

chiaramente essere riconosciuto anche nell'apprendimento. In base al concetto innovativo dell'apprendimento, l'apprendimento non è sprovvisto di valori, e i valori cambiano molto lentamente. Mentre questo è un ostacolo al progresso, ha anche un effetto di protezione. Un entusiasmo eccessivo verso le novità può anche condurre ad uno sviluppo che non è desiderabile.

Si dovrebbe notare nella disseminazione dello sviluppo di risultati che ci possono essere differenze individuali considerevoli: quanto velocemente ed in che momento temporale la novità è adottata e messa in uso. Le persone che utilizzano una innovazione possono essere divise in 5 categorie.



**Figura 4: Classificazione di chi adotta le innovazioni**

Gli innovatori tendono ad essere persone che hanno una istruzione più alta, più successo economico e maggiore status sociale rispetto ai ritardatari. Hanno una mente aperta verso le novità, sono degli estroversi indipendenti e utenti attivi dei mezzi di comunicazione. E' un paradosso che coloro che dovrebbero beneficiare di più dalle nuove tecnologie, ad esempio, spesso sembrano appartenere al gruppo dei ritardatari. Naturalmente, le ragioni di ciò sono spesso sociali ed economiche, ma è anche una questione di valori e comportamenti.

Nelle istituzioni formative, ad esempio, ci sono sempre insegnanti che mostrano interesse nei nuovi metodi ed entusiasmo per lavori di sviluppo. Costoro ritengono naturale iniziare attività di disseminazione e vendere l'idea. Nella fase di progettazione ed implementazione della disseminazione, una stima approssimativa dovrebbe essere fatta rispetto a quale gruppo o gruppi collocare i destinatari. Il risultato delle attività di disseminazione risulta essere differente se l'interazione è diretta a coloro che sono pronti a cambiare per primi rispetto ai ritardatari. Quelli che appartengono ai gruppi 3-5 hanno, infatti, una maggiore necessità di modificare il loro comportamento.

Il modo in cui le persone hanno acquisito nuove conoscenze influenza anche il loro concetto di come, dove e quando apprendere per conferire maggiore efficacia al processo. Se, ad esempio, le persone hanno studiato le lingue principalmente nel tempo libero e non al lavoro, possono trovare difficile studiare durante le ore di lavoro, anche se fosse desiderio dei loro datori di lavoro. Questa non è solo una questione di atteggiamento ma anche di stabilire delle priorità: quale

beneficio immediato e a lungo termine scaturisce per me o il mio datore di lavoro dallo studiare?

Nella fase di verifica di un progetto di sviluppo, ad esempio, il coordinatore deve riservare del tempo per l'addestramento dei partner all'uso del prodotto che è stato sviluppato e ad aiutarli a comprendere quale sia beneficio e come si possono diffondere ulteriori informazioni. I programmi di formazione cambiano le pratiche e i modi di lavorare. Di frequente, questo prevede anche il radicamento di una nuova cultura, per consentire alla comunità di lavoratori di adottare le forme in maniera più estensiva.

Lo scopo della disseminazione delle innovazioni è di cambiare gli atteggiamenti delle persone, la condotta ed i metodi di apprendimento. La verità è che noi non si è capaci di trasformare un elaboratore o un valutatore in un agente di cambiamento innovativo o uno sperimentatore. Invece, si intende produrre un effetto sulla recettività della persona per cambiare in generale. Con l'aiuto della classificazione di Rogers si intende piuttosto evidenziare che è un beneficio per tutti essere consapevoli del loro atteggiamento verso le innovazioni. Fortunatamente, le persone sono diverse. Si ha bisogno di innovatori, agenti di cambiamento, sperimenti senza pregiudizi, ma si ha bisogno anche di elaboratori, valutatori ed attori. I ritardatari sono scarsamente predisposti a trasformarsi in sperimentatori innovativi, ma c'è un cambiamento che dovrebbero essere in grado di fare per muoversi nella direzione della prima maggioranza, anche come primi predisposti alle innovazioni. Un'innovazione comprende sempre l'apprendimento e il cambiamento.

La disseminazione non è però solo la vendita di un particolare prodotto ad un particolare gruppo target, è una questione di azione di influenza estesa per adottare innovatività e l'idea dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita. E' importante per i coordinatori dei progetti di sviluppo formativo imparare a comprendere come le persone possono essere aiutati a sfruttare le nuove possibilità in maniera estensiva. Essi devono imparare a diffondere le informazioni sul prodotto o sul servizio in un modo che ciò sia comprensibile anche ai profani. L'interazione è importante in quanto gli atteggiamenti delle persone verso il messaggio e l'innovazione possono essere analizzati, ma questo prevede un cambiamento sia nell'informatore che nel gruppo target.

Il lavoro in gruppo aiuta le persone a capire che le differenze sono una fonte di forza e che è necessario il contributo di ognuno. Una squadra deve consistere di persone con differenti abilità e volontà ad apprendere l'uno dall'altro. Queste caratteristiche includono, ad esempio, abilità tecniche e funzionali, di problem-solving e interattive. Tutte queste abilità possono essere sviluppate ulteriormente, ma spesso accade che le persone di certo tipo cercano lavori che sostengono le loro inclinazioni e si adattano al ruolo che hanno adottato.

Nello sviluppo di un lavoro di squadra sono state analizzate varie specie di ruoli, necessari per una squadra efficace e funzionante. I ruoli di squadra includono, ad esempio, il leader, il sostenitore dell'umore, l'inventore, l'elaboratore, il valutare, ecc. I ruoli non illustrano solo i lavori ma rievocano anche un'immagine di un certo tipo di persona. Il leader e l'inventore possono appartenere al gruppo innovativo,

mentre il valutatore ha bisogno di più tempo nell'accettare le novità e può pertanto, appartenere al gruppo degli adattatori lenti.

Come indicano i ruoli di squadra, ogni compito ha le sue principali caratteristiche. Il coordinatore del progetto in particolare deve spesso adottare diversi ruoli, quello di colui che sostiene l'umore, di elaboratore ed inventore. Il lavoro di sviluppo richiede una rapida adozione come pure la volontà e il coraggio di iniziare qualcosa di nuovo. Questo, di certo, non esclude la comprensione di altri tipi di persone e modi di lavorare. La disseminazione di innovazioni non dovrebbe essere un fine in sé; è importante dare una adeguata proporzione al successo individuale nel suo insieme e imparare dagli altri.

### 4.2.3 Comunicazione e cambiamento sociale

Secondo Rogers e Shoemakers, la comunicazione è essenziale per il cambiamento sociale. Il processo di cambiamento sociale include tre fasi successive: 1) innovazione, 2) diffusione, e 3) conseguenze. L'innovazione è un processo che crea e sviluppa nuove idee. La diffusione è un processo che comunica le idee ai membri della società. Le conseguenze sono i cambiamenti che hanno luogo all'interno di una società come risultato dell'adozione o rifiuto di innovazione. Il cambiamento ha luogo se l'introduzione o il rifiuto della nuova idea ha effetto. Di conseguenza, il cambiamento sociale è condizionato dalla comunicazione.

“Nuovo” in una idea innovativa non deve essere necessariamente nuova conoscenza. Il ricevente può essere familiare alla innovazione per qualche tempo, ma non ha ancora sviluppato un atteggiamento favorevole o sfavorevole verso essa. L'aspetto di novità può essere espresso in conoscenza, atteggiamento o decisione ad utilizzarla.

La comunicazione è un processo attraverso cui i messaggi sono trasmessi da una fonte ad un ricevente. Il modello semplificato F-M-C-R (Figura 5) illustra il processo di comunicazione. La fonte F invia un messaggio M attraverso certi canali C al ricevente R. Si può facilmente vedere quanto sia importante la comunicazione in molti aspetti del processo decisionale, che guida il cambiamento sociale. Sebbene la comunicazione non sia cambiamento sociale, è un importante elemento nel processo di cambiamento sociale.

#### F-M-C-R Modello di Comunicazione

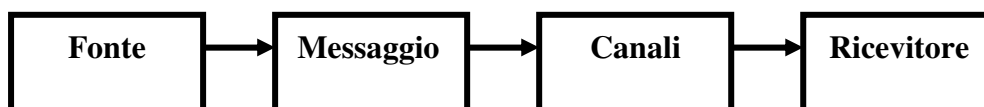


Figura 5: Modello di comunicazione

Le conseguenze si ripartiscono in almeno tre diverse categorie:

Conseguenze *funzionali vs disfunzionali*, dipendenti dal fatto che se gli effetti di una innovazione in un sistema sociale possono essere desiderabili o indesiderabili.

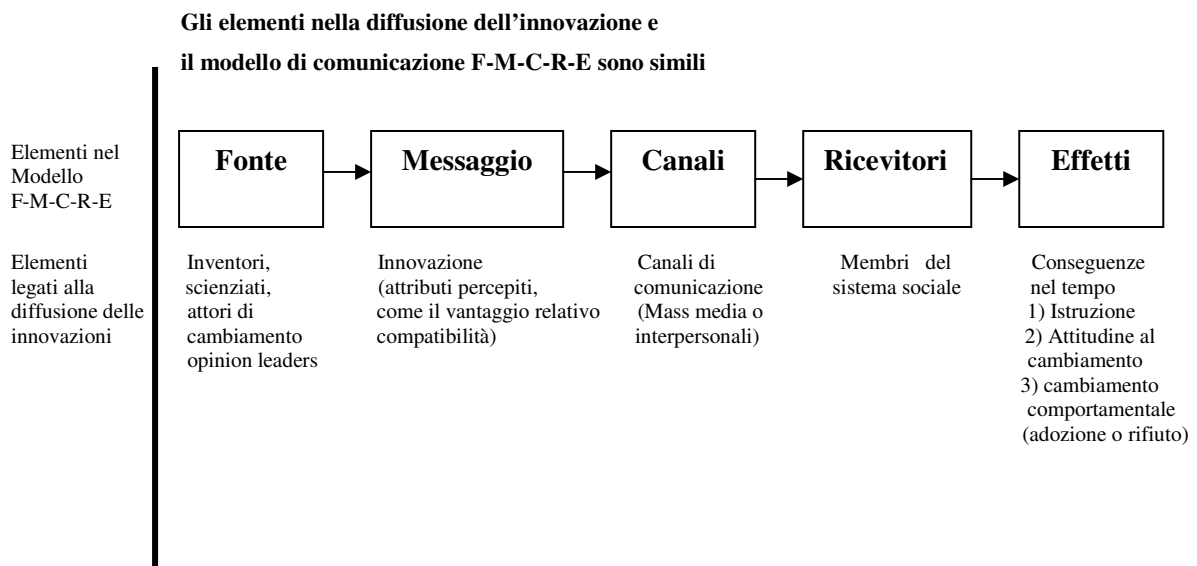
1) Conseguenze dirette vs indirette, dipendenti dal fatto che i cambiamenti possono aver luogo come risposta immediata ad una innovazione o come un risultato delle conseguenze dirette di una innovazione.

2) Conseguenze manifeste vs latenti, dipendenti dal fatto che se i cambiamenti possono essere riconosciuti e voluti dai membri di un sistema sociale o meno.

Gli elementi cruciali nella diffusione di nuove idee sono: (1) l'innovazione (2) comunicata attraverso certi canali (3) nel tempo (4) tra i membri di un sistema sociale. Secondo Rogers e Shoemaker, è il tempo l'elemento che distingue la diffusione da altri tipi di ricerche di comunicazione. Il modello F-M-C-R corrisponde agli elementi centrali di diffusione. Quando (5) gli effetti della comunicazione sono aggiunti (modello F-M-C-R-E), gli elementi della diffusione saranno i seguenti: i riceventi sono membri di un sistema sociale, i canali sono i mezzi attraverso cui l'innovazione è distribuita, il messaggio è l'idea nuova, la fonte è l'origine dell'innovazione (un inventore, scienziato, agente di cambiamento, un opinion leader, ecc.), e gli effetti sono cambiati in conoscenza, atteggiamento e comportamento (adozione o rigetto) verso l'innovazione (Figura 6).

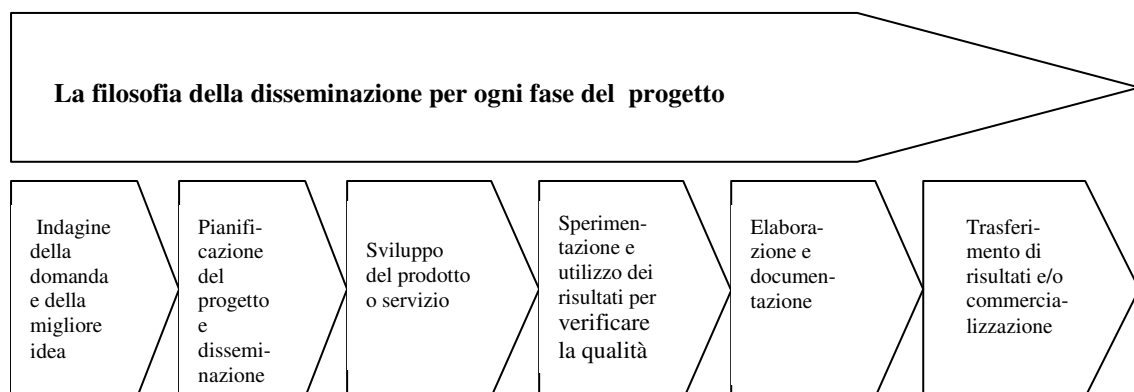
Per raggiungere il cambiamento sociale a cui fa riferimento Rogers e Shoemaker, la disseminazione deve essere iniziata dal momento in cui ha inizio il progetto. E tale aspetto condiziona anche il successivo trasferimento della buona pratica. Un cambiamento richiede sempre del tempo, il che è enfatizzato nell'adozione di innovazioni, visto che il tempo consente alle buone nuove idee di svilupparsi. Pertanto, è importante che: "Le persone hanno il diritto di influenzare ed il dovere di essere influenzate". Con questa frase si vuole enfatizzare il carattere dell'apprendimento sia nel mittente che nel ricevente il messaggio; in tal modo le esperienze di apprendimento formano il prodotto o servizio sviluppato nel progetto attraverso il corso dell'intero progetto.

L'idea di disseminare i risultati solo dopo che il prodotto è stato completato è purtroppo profondamente radicata nella mente degli operatori della formazione. La rimozione di questo atteggiamento non è un compito facile. Pertanto, deve essere discusso di continuo. E' utile disseminare l'idea del progetto quanto più è possibile quando l'indagine di mercato è stata fatta nelle fasi iniziali del progetto (Figura 7). Ad esempio, quando un ambiente di apprendimento è stato sviluppato, i decision-makers delle istituzioni formative e gli utenti di valutazione futuri devono essere incoraggiati a contribuire. Nel caso di fallimento a fare così, il programma di sviluppo può rimanere inutilizzato e solo nella realtà virtuale.



**Figura 6: Elementi nella diffusione dell'innovazione e modello di comunicazione F-M-C-R-E**

Quando il piano di disseminazione è realizzato fatto insieme al piano del progetto, i partner sono consapevoli di ciò. La disseminazione deve beneficiare del lavoro di sviluppo stesso, ma se i partner non comprendono questo punto, non contribuiranno alla disseminazione. Apprendere insieme può essere visto nel cambiamento del modo di pensare; le nuove idee sono più semplici da generare e la cooperazione è significativa e remunerativa.



**Figura 7: Differenti fasi del progetto e filosofia di disseminazione**

La disseminazione richiede una rete, che è necessaria in particolare a livello internazionale. La rete però non sarà efficace se le parti non avranno cosa comunicarsi. Deve perciò esservi un messaggio condiviso e comunicabile. La mancanza di messaggio non è il vero problema nello sviluppo di progetti ma succede



spesso che la formulazione in cui la novità o le notizie vengono comunicate non sia di sufficiente interesse.

Lo scopo della disseminazione è, perciò, quello di moltiplicare il beneficio e di cambiare il sistema. Se si vogliono produrre buoni prodotti o servizi di apprendimento, bisogna trovare la giusta forma per il messaggio di comunicazione.

#### 4.2.4 Dalla interazione al lavoro e apprendimento di gruppo

Grazie alla disseminazione efficace il ricevente (individuo, comunità o società) cambierà gli atteggiamenti e imparerà qualcosa di nuovo, ma anche lo sviluppatore deve imparare dal ricevente a sviluppare ulteriormente i risultati, cioè i prodotti o servizi del progetto. Non è solo una questione di interazione ma di imparare insieme. Rispetto ai risultati, l'interazione può essere una mera comunicazione tra due o più persone. Anche se questo tipo di comunicazione può produrre alcuni risultati nel suo lavoro, è possibile che ogni persona coinvolta agisca ancora solo in base alla suo ambiente di vita e apprendimento (figura 8 ). I rigidi limiti personali tendono a rigettare tutto quello che non si adatta ad essi.

Per raggiungere uno stato dove una reale collaborazione e creazione di gruppo potrebbe essere possibile, il cambiamento deve aver luogo durante l'interazione poiché in tal modo cambierà la realtà di apprendimento in cui le persone vivono e lavorano (Figura 8).

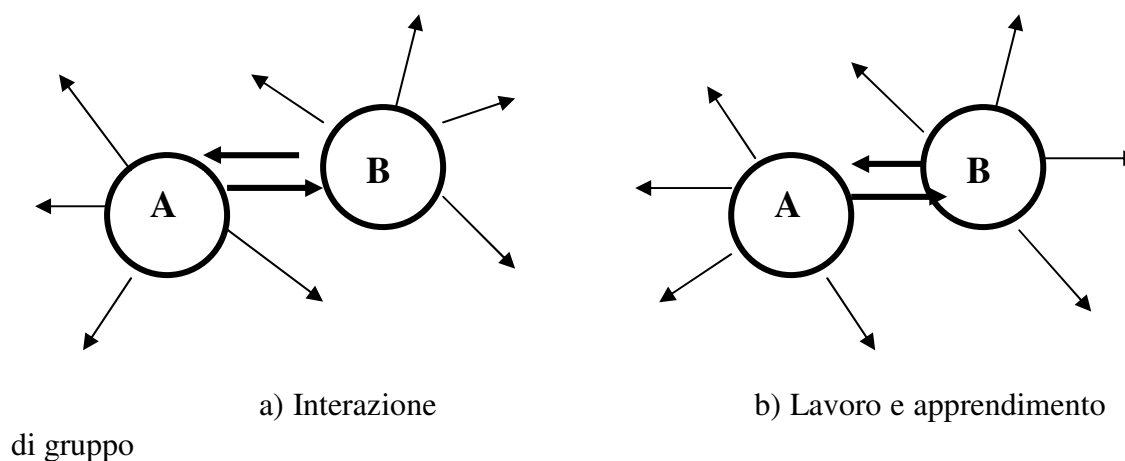


Figura 8: Dalla interazione al lavoro e apprendimento di gruppo

L'apprendimento interattivo ha luogo, ad esempio, nelle situazioni di verifica durante il lavoro di sviluppo, ma anche dopo che i risultati siano stati ottenuti. Nel processo di creazione della nuova conoscenza l'apprendimento interattivo è una caratteristica essenziale. La cooperazione con i partner e gli esaminatori del prodotto o servizio dovrebbe essere un processo di apprendimento

sia nella fase di produzione che di disseminazione del prodotto o servizio. Perciò si pensa che lo sviluppo e disseminazione di buone pratiche sia una parte essenziale del processo.

Ad esempio i progetti Leonardo creano insieme nuovi prodotti, e producono cambiamenti negli attori stessi nel corso del lavoro. L'intera organizzazione sviluppa e apprende nuove abilità. L'interazione con i partner aiuta nella introduzione di nuove idee. Il dialogo tra lo sviluppatore e il gruppo di valutazione aiuta a integrare la nuova idea nella pratica esistente cosicché l'apprendimento è avvertito come parte della attività propria. La cooperazione è essenziale, e così lo è anche lo scambio di know-how e le abilità tra i partner.

La figura 9 illustra le differenze di base della prospettiva che abbiamo osservato nella disseminazione e cioè: il graduale cambiamento dalla mera distribuzione e gestione delle informazioni alla filosofia della disseminazione e del trasferimento delle buone prassi introdotta in questo manuale. Lo scopo ultimo dei progetti di sviluppo della formazione è di aumentare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento sia in maniera diretta o attraverso metodi migliori. I migliori risultati possono essere ottenuti se si adottano atteggiamenti e metodi di lavoro insieme.

Questo si applica anche alla disseminazione, ci si muove verso la condivisione e il lavoro di collaborazione, dall'insegnamento all'apprendimento ad apprendere, per un reciproco aiuto e sviluppo insieme.

<b>Modo tradizionale di pensare ed agire nella disseminazione</b>	<b>Nuova focalizzazione verso un processo di orientamento</b>	<b>Stato di obiettivo raggiunto</b>
L'informazione è comunicata e distribuita	La necessità della disseminazione è percepita	La filosofia della disseminazione è stata adottata
Interazione ricavata nelle fasi tra due o più persone	L'interazione della cultura cambia gli attori	Prevale una cultura di lavoro e apprendimento di gruppo
La conoscenza è acquisita e controllata	La conoscenza è connessa all'esperienza e usata per formare modelli di azione. Gli strumenti della disseminazione sono usati e l'intero quadro è controllato	La conoscenza del management è un'attività precisa
L'utilizzo della novità, prodotto o servizio, è insegnato agli altri	Gli attori e gli utilizzatori imparano durante il progetto e cambiano il loro comportamento	La filosofia dell' "imparando ad apprendere" è stata adottata in teoria e in pratica

**Figura 9: Dai modi tradizionali di pensare ed agire al nuovo stato**

Il processo di attività creativa è un buon esempio di trasferimento di conoscenza e abilità da uno sviluppatore ad un altro. L'attività creativa include sempre fasi che sono problematiche e difficili da gestire se non sussiste una esperienza pregressa o se non sono considerate parti essenziali del lavoro. Analizzando e condividendo le esperienze può essere di importanza cruciale per il successo del progetto di sviluppo o per il benessere dello sviluppatore. Condividere gli strumenti e le esperienze di disseminazione si è dimostrato essere di grande aiuto ai progetti in campo formativo, anche se le differenze culturali nei metodi di lavoro, gli accordi e i vari tipi di aspetti legali nelle pratiche e servizi formativi possono causare inconvenienti se non sono presi in considerazione in tempo.

L'apprendimento interattivo rinforza l'atteggiamento estroverso nel lavoro di sviluppo. Esso conduce ad un desiderio naturale di diffusione delle informazioni. La partecipazione nel processo di apprendimento e sviluppo collaborativi genera anche nuove pratiche e nuova cultura di apprendimento. Sebbene la progettazione della disseminazione nell'ambito della pianificazione del progetto sia importante, è più importante ancora stabilire un nuovo modo di pensare che crei una atmosfera aperta per il lavoro di sviluppo e per l'uso dei risultati in maniera più ampia possibile. La comunicazione meccanica, anche se venisse condotta in maniera appropriata, non può cambiare la cultura di apprendimento nella direzione dell'innovazione.

Quando sono stati sviluppati gli strumenti di disseminazione presentati in precedenza, si è cercato di evidenziare le caratteristiche che sono in grado di realizzare lo sviluppo del prodotto o del servizio. Di conseguenza, la disseminazione tende ad accrescere la qualità del progetto.

Le procedure del progetto, ed in particolare i mezzi più opportuni di disseminazione dei risultati, possono variare in maniera considerevole, in dipendenza della prospettiva dalla quale sono visti i benefici: dal punto di vista di un individuo, una comunità o l'intera società. Tali aspetti aiutano a progettare il piano di attività se sono presi in considerazione da tutte e tre le differenti prospettive.

Ad esempio la commissione che definisce la strategia nazionale dell'apprendimento nell'arco di tutta la vita, in Finlandia, ha basato il suo lavoro su questo approccio.

1) Il principio di lifelong learning che guida la carriera di apprendimento di un individuo significa che gli individui hanno un atteggiamento positivo verso la crescita intellettuale, estetica, morale e sociale, cosicché essi sono capaci di acquisire la conoscenza, le abilità e le capacità come pure la comprensione che essi necessitano nei vari ambienti di attività durante la vita;

2) Il principio di lifelong learning che guida le attività delle comunità significa che le comunità organizzano in maniera conscia le loro azioni, cosicché essi promuovono l'apprendimento in modo tale che essi svilupperanno e che i loro membri impareranno nuove cose come parte delle loro attività nella comunità;

3) Il principio di lifelong learning che guida la politica formativa delle comunità significa che le leggi, la finanza pubblica, altre azioni di governo e azioni

degli altri gruppi di interesse coinvolti nell'apprendimento sono orientati, cosicché promuoveranno l'apprendimento in tutte le fasi della vita.

E' pertanto necessario diffondere le informazioni sul progetto in maniera più ampia possibile, invece di dirigerle solo sul gruppo target relativo.

#### 4.2.5 Imparare ad apprendere

Il successo di una disseminazione si evidenzia in un cambiamento nel modo di agire che porta a nuove attività ed una nuove conoscenze che determinano successivamente nuove azioni. Il grado di efficacia dipende spesso dalla risposta dei riceventi: sono essi pro o contro il cambiamento? La volontà di adottare nuove idee e di imparare ad apprendere è cruciale. Di recente si è focalizzata sempre più l'attenzione su come imparare ad apprendere.

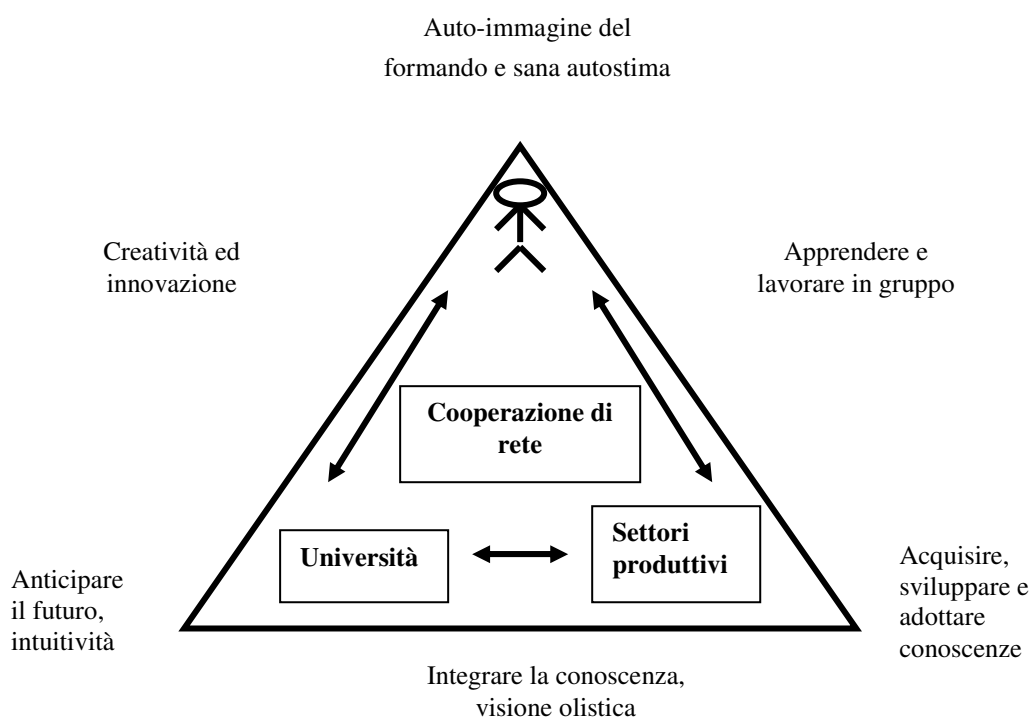
Già 20 anni fa un rapporto di un gruppo di lavoro di Roma, riportava: *Nessun limite all'apprendimento: colmare il gap umano*, definiva *l'anticipazione* e la *partecipazione* come le caratteristiche principali dell'apprendimento innovativo. E' interessante notare che il punto di partenza del rapporto è il riconoscimento di una chiara differenza tra istruzione e apprendimento: *“Secondo noi per apprendimento si intende un approccio, sia verso la conoscenza che verso la vita, che enfatizza l'iniziativa umana. Esso racchiude l'acquisizione e la pratica di nuove metodologie, nuove abilità, nuovi atteggiamenti e nuovi valori necessari a vivere in un mondo in continua evoluzione. Apprendere è il processo che prepara ad affrontare nuove situazioni”*.

*L'anticipazione* è la capacità di affrontare nuove situazioni senza precedenti. Inoltre, *l'anticipazione* non si limita semplicemente ad incoraggiare gli orientamenti desiderabili e ad allontanare quelli potenzialmente catastrofici: è anche l'invenzione e la creazione di nuove alternative lì dove non ne esistevano precedentemente. Evidenziando la partecipazione del gruppo di Roma il rapporto conclude sostenendo che l'importanza di risoluzione dei problemi (problem solving) è stata eccessivamente enfatizzata. La partecipazione creativa necessita di evidenziare l'identificazione, la comprensione e la riformulazione dei problemi.

Il carattere lungimirante del rapporto si evidenzia attraverso l'enfasi sulle possibilità offerte dall'apprendimento di nuove tecnologie: *“...tecnologie istruttive, adeguatamente utilizzate, possono favorire considerevolmente l'attività dell'insegnate con compiti molto più innovativi, compreso l'apprendimento partecipativo”*. Oggi, l'uso delle tecnologie è una parte essenziale per il più alto sviluppo di progetti relativi all'istruzione. Ad ogni modo, nel lavoro di sviluppo bisogna ricordare la necessità di approfondire nella creazione di modelli mentali per persone che lavorano insieme. Lavorare insieme e apprendere insieme apporta una sostanziale aggiunta alle attività di successo. Attraverso l'apprendimento, e

l'imparare ad apprendere, gli individui, le comunità e le società possono sviluppare la capacità di affrontare nuove situazioni di complessità crescente.

La sfida, di come rispondere al bisogno continuo di sviluppo professionale fu ampiamente riconosciuta negli anni '80, specialmente nello sviluppo di educazione permanente per ingegneri. Questa professione è stata tra le prime a fare esperienza del condizionamento creato dalla crescita esponenziale dell'informazione, come anche del compito di gestire per la conoscenza disponibile. Gli effetti di ciò sono stati rapidi cambiamenti del lavoro.



**Figura 10: Competenze necessarie per imparare ad apprendere**

Sulla base di tali considerazioni è possibile individuare “Il triangolo dell'apprendimento” che illustra i punti di vista divergenti di un individuo, di una comunità (o dell'organizzazione del lavoro) e di una istituzione formativa, come anche la divisione di responsabilità.

Allo stesso tempo, si enfatizza l'importanza della collaborazione tra i tre stakeholder. Essi insieme formano un'entità, vale a dire la dimensione della società. Il rafforzamento sistematico delle abilità di apprendimento è la base sia del successo mentale che materiale.

Il successo delle persone con lunga esperienza professionale è basato in maniera crescente sulla loro abilità di apprendere nuove cose. Questo si applica anche per conseguire successo negli obiettivi di lavoro, specialmente nelle situazioni

in cui l'abilità a reagire ad eventi nuovi ed inaspettati è una esigenza centrale. L'abilità ad apprendere da autodidatta è stata riconosciuta come la caratteristica più importante della competenza anche per gli ingegneri neolaureati, sia da parte delle aziende del settore industriale che dagli stessi ingegneri. Progetti di sviluppo e la disseminazione e l'adozione dei loro risultati sono pieni di situazioni dove i risultati di successo dipendono dall'abilità ad apprendere.

Cos'è, dunque, l'apprendimento ad apprendere che è il fondamento dell'apprendimento durante l'arco di tutta la vita e dello sviluppo professionale? Nel triangolo della figura 10 sono state incluse le principali responsabilità di un individuo, la comunità lavorativa e l'istituzione formativa nello sviluppo delle principali competenze richieste per imparare ad apprendere.

Il nucleo dell'apprendimento e dello sviluppo – una fonte continua di entusiasmo – è, per certo, l'individuo. Soltanto una forte auto-immagine e salutare auto-stima possono assicurare i necessari requisiti per l'adozione di nuove idee ed una profonda cultura durante tutto l'arco della vita. Le principali responsabilità di una comunità lavorativa includono la creazione di condizioni adeguate per l'acquisizione, la gestione, l'elaborazione e l'adozione di conoscenza. E' una speciale sfida per la comunità approfondire e disseminare l'invisibile esistente know-how e i modelli di azione che si sviluppano nel corso del tempo cosicché essi diventano la proprietà intellettuale di tutti i membri della comunità. La principale responsabilità delle istituzioni formative è di anticipare il futuro e di produrre e disseminare la conoscenza necessaria in varie direzioni.

Questi tre principali fattori non sono, comunque, sufficienti per garantire che imparare ad apprendere avrà luogo. L'apprendimento di successo richiede da parte di colui che impara l'abilità di delineare l'immagine generale dell'ambiente in cui la conoscenza e l'abilità saranno progettate. Insieme con le istituzioni formative, le comunità lavorative sono le principali responsabili nell'assicurare che vi siano gli elementi necessari e gli altri requisiti per comprendere l'immagine generale esistente. L'individuo e l'istituzione formativa condividono la responsabilità per il rafforzamento della innovatività.

Per imparare ad apprendere bisogna che vi sia in primo luogo la rilevazione e la generazione di nuova conoscenza, cioè la creatività; in secondo luogo, la considerazione ed il processo sistemico della conoscenza, cioè l'analisi; in terzo luogo, l'applicazione della conoscenza e della comprensione in un'attività vantaggiosa, cioè la praticità. E' evidente che queste tre dimensioni consistono di parecchi livelli di approfondimento, ma nella sua forma semplificata i tre livelli sarebbero i seguenti: Io so, Io sono in grado di utilizzare, Io sono in grado di insegnare agli altri ad utilizzare.

Ogni competenza appresa per imparare ad apprendere, presente nella figura 10, consta di tre dimensioni e di tre livelli di approfondimento. Questi sono mostrati nella figura 11. La prima dimensione è la **creatività** e i suoi livelli di approfondimento sono i seguenti: generare l'idea di contenuto, elaborare il processo di conoscenza nella comprensione ed incoraggiare altri a partecipare ad ulteriore elaborazione. La seconda **dimensione** è l'analisi e i suoi livelli di approfondimento

sono: delineare la conoscenza, confrontare la conoscenza e sviluppare la comprensione, e progettare un modello per la disseminazione. La terza dimensione è la **praticità** ed i suoi livelli di approfondimento sono: riconoscere il beneficio che deve essere ottenuto, applicarlo ad una funzione, e produrre un prodotto di successo per l'uso di settori differenti.

<b>Imparare ad apprendere</b>	<i>Livelli di competenza:</i>		
<i>Dimensioni di competenza</i>	<i>Sapere</i>	<i>Sapere usare</i>	<i>Sapere insegnare</i>
Creatività Analisi Fattibilità	Produzione di idee Definizione di uno schema Riconoscimento	Elaborazione Confronto Applicazione	Incoraggiamento Disegno dei modelli Un prodotto di successo

**Figura 11: I livelli di approfondimento delle competenze per imparare ad apprendere**

Se la disseminazione di successo ed il trasferimento delle buone pratiche formative sono gli obiettivi del presente lavoro, i risultati permanenti possono essere visti, in particolare, quando in primo luogo, i partecipanti ad un progetto comprendono il perché imparare ad apprendere è qualcosa che dovrebbe essere sviluppato sistematicamente durante tutto l'arco della vita; in secondo luogo, essendo giunti a tale conclusione, essi sono in grado di incoraggiare le persone alle quali la disseminazione è indirizzata ad utilizzare i risultati nelle loro proprie attività. Di conseguenza, i risultati della disseminazione di successo si manifestano come cambiamenti nell'agire.

#### **4.2.6 I criteri per una disseminazione di successo e per un efficace trasferimento delle buone pratiche formative**

Si è già discusso di parecchi fattori importanti nella disseminazione. Per raggiungere maggiore approfondimento nella filosofia della disseminazione efficace e di successo, è necessario rispondere alla domanda sul perché la disseminazione sia importante. I criteri di disseminazione presentati in questo studio forniscono la filosofia di base che può formare lo sfondo di ogni progetto di sviluppo formativo.

La disseminazione è ben riuscita quando il beneficio prodotto da risultati di buona qualità e buone pratiche:

- 1) aiuta ed incoraggia le persone a sviluppare sè stesse,

- 2) aumenta la comprensione e l'implementazione dell'idea dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita lavorativa;
- 3) cambia le pratiche e i modi di pensare nell'insegnamento;
- 4) promuove l'adozione dell'innovazione nella società.

Naturalmente, ci sono anche altri criteri. I criteri di qualità concreta possono essere derivati da questi quattro riferimenti filosofici, che sintetizzano anche la teoria della disseminazione.

1) Sebbene il beneficio della disseminazione sia intellettuale e finanziario, il suo valore di base risiede nella promozione dell'apprendimento, e conseguentemente, nello sviluppo delle persone in generale. Ne discende un effetto profondo e continuativo sullo sviluppo personale e/o professionale dell'individuo. E' una questione di entusiasmo crescente. Pertanto, è importante diffondere le informazioni circa il lavoro di progetto verso i singoli individui come verso un pubblico più ampio.

2) L'idea di un apprendimento durante tutto l'arco della vita fornisce la cornice sia per il lavoro che per la disseminazione del progetto. L'obiettivo è di trasformare le comunità lavorative in organizzazioni di apprendimento. Queste idee non possono essere disseminate a meno che gli stessi partecipanti al progetto non le abbiano fatte proprie. La disseminazione è strettamente connessa al processo di apprendimento del gruppo di progetto, ed ha il ruolo di accelerare il processo di cambiamenti funzionali nelle varie comunità. L'interattività e la cooperazione dell'intero processo rappresentano la più grande sfida per la disseminazione.

3) L'insegnante svolge un ruolo importante come iniziatore e sostenitore del processo di apprendimento attivo. I risultati del lavoro dovrebbero essere disseminati attraverso l'intero progetto per promuovere il loro profondo impatto sullo sviluppo della formazione.

4) L'assimilazione di una innovazione richiede una società di apprendimento. Quando le innovazioni sono adottate, i benefici sono sia culturali che finanziari, con un nuovo prodotto o servizio che è di buona qualità e promuove un apprendimento responsabile. La mera distribuzione di informazioni non garantisce l'adozione di innovazione.

#### **4.2.7 Le fasi che illustrano il processo creativo**

Nei progetti Leonardo e Socrates, ad esempio, le attività riguardano spesso lo sviluppo di programmi formativi e metodi e sempre più frequentemente anche la



costruzione e la verifica dei metodi di apprendimento a distanza e degli ambienti di apprendimento virtuali. Questo tipo di lavoro richiede creatività ed una cooperazione ben funzionante. La competenza professionale dei coordinatori dovrebbe includere anche la conoscenza del lavorare orientati al processo.

Il processo di produzione di qualcosa di innovativo è un processo di apprendimento in sé stesso. Non può essere facilmente insegnato, se ne deve fare prima esperienza. In aggiunta alla conoscenza di processo tecnologico, le buone pratiche contengono differenti tipi di esperienze e stabiliscono i metodi di lavoro che non sono facilmente documentati e neanche discussi in pubblico. Questo tipo di conoscenza tacita è parte del know-how professionale che è condiviso da coloro che apprendono insieme.

I valori delle persone e i punti di vista cambiano con le crisi. Le crisi sono generalmente avvertite come negative, dovute a difficoltà e sofferenze che portano con sé. Ma una crisi è anche un agente di cambiamento fortemente positivo. Nel lavoro creativo segnala che i punti di vista, atteggiamenti e modelli di azione che necessitano cambiamento oppure riforma cosicché il lavoro può procedere in una direzione favorevole. Molte cose devono essere trascurate per dar spazio a nuove soluzioni. Questo è il tipo di lavoro che tutti i leader di progetto hanno da fare da soli.

Il vocabolo greco *krisis* denota una soluzione. Questo porta ad un pensiero che una crisi non è un problema che dovrebbe essere risolto, ma un processo che dovrebbe essere vissuto per andare avanti.

In questo processo altre persone possono essere di grande aiuto. Tipi diversi di modelli mentali sono stati spesso evocati dalle crisi. Le persone agiscono in maniera molto creativa quando spinte ai loro limiti estremi.

Si potrebbe dunque argomentare che un processo creativo consta di fasi successive di lavoro interrotte da crisi. Questo processo è stato descritto da alcuni studiosi che hanno diretto i processi di lavoro creativo e hanno studiato i loro effetti a vari stadi di lavoro in venti anni. Il processo è esaminato con l'aiuto di esperienze interiori dei soggetti agenti.

Ogni fase nel processo ha un suo proprio significato. Le fasi si sono succedute una dopo l'altra e sono interrotte dalle crisi che spingono il processo in avanti. Nessuna fase può essere omessa. La lunghezza e intensità di ogni fase viene vissuta individualmente e le crisi possono essere più forti o più deboli, ma la loro funzione di cambiamento è indiscutibile.

Di seguito si analizzano le diverse fasi del processo.

1) Una idea che porta ispirazione o intuizione per il lavoro si presenta nella **fase di ispirazione**. L'idea è spesso il risultato di una mancanza o di un bisogno, per cui l'intuizione tenta di dare una soluzione. A questo stadio l'entusiasmo crea l'energia necessaria per trovare nuove idee o intuizioni audaci. Un passione per l'apprendimento accelera il processo e dà fede alle proprie idee.

Il coordinatore di progetto dovrebbe utilizzare questo potere per incoraggiare i partner e stabilire un'atmosfera favorevole nel progetto per rendere il

loro impegno più facile in una fase successiva. E' importante disseminare nuove idee sin dagli inizi.

**La crisi iniziale** è data dalla difficoltà di focalizzare sulle proprie risorse nell' implementazione a lungo termine dell'idea.

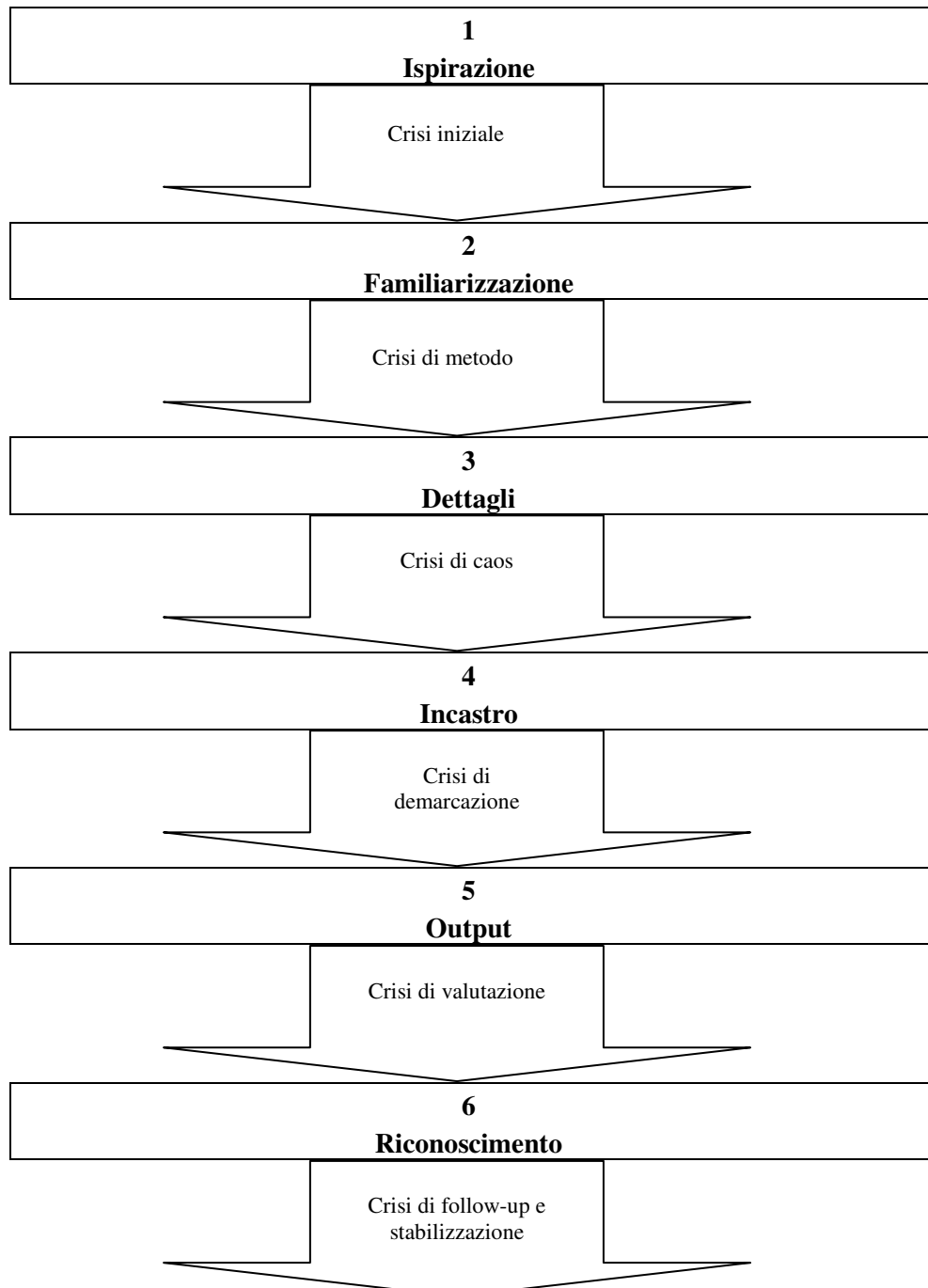


Figura 12: Il processo creativo

2) Durante **la fase di familiarizzazione**, il materiale necessario è raccolto e l'oggetto del lavoro viene condiviso.

A questo stadio ha inizio il lavoro effettivo, che generalmente non presenta problemi. Questa è la fase che potrebbe durare all'infinito se la crisi seguente non portasse una interruzione desiderata. Lo stile di lavoro ed apprendimento del coordinatore ha un grande effetto in questa fase. E' utile controllare il proprio metodo di lavoro ad intervalli e cercare l'incoraggiamento e il sostegno degli altri.

**La crisi del metodo** spunta quando la familiarizzazione con il nuovo materiale capovolge la visione originaria, oppure scopre che il metodo scelto non è adatto per il trattamento del materiale. Questo accade perché la visione originale è stata formata prima della familiarizzazione. Solo un soggetto molto esperto nei processi è consapevole che la visione originale inevitabilmente decade. Coloro che non vogliono procedere verso il processo indietreggiano ed esauriscono il loro compito quando l'ispirazione inizia a vacillare.

Durante la crisi di metodo lo scambio di idee e la revisione dell'obiettivo sono punti importanti. In questa fase lo strumento di target (rif. Capitolo 4) può risultare utile nel riconsiderare ciò che dovrebbe essere raggiunto. E' importante anche guardare in avanti e anticipare gli eventi inattesi. Se il progetto ha un gruppo guida è una buona idea organizzare un incontro con loro per scoprire quale tipo di nuovi stimoli, metodi e strumenti possono essere utilizzati.

3) Durante la fase dei dettagli i dettagli ritenuti interessanti e scoperti nella fase di familiarizzazione sono generalmente elaborati dopo la delusione. Le nuove idee scaturiscono ora dal materiale di lavoro.

Dal momento che ci sono molti attori e partner nel progetto, il coordinatore deve aver cura che questo stadio non duri a lungo. Il programma del progetto è un buon strumento, ma sarebbe auspicabile se il coordinatore concepisse questo aspetto anche come proprio apprendimento di processo interiore.

La crisi di caos si verifica quando il soggetto scopre che i dettagli non necessitano di ulteriori elaborazioni. Nulla di essenzialmente nuovo sembra venir fuori e non c'è nessuna idea ponte ad unire i numerosi ed interessanti dettagli. Questa crisi generalmente si riduce, quando il fattore unitario viene individuato, che può spesso essere come un'esperienza inaspettata. Questo è generalmente l'evento più felice nel processo.

La crisi di caos è il tempo di maturazione. Il quadro completo del progetto inizia ad emergere sulla base di una nuova intuizione e può anche cambiare considerevolmente. Sebbene il coordinatore deve mantenere un'idea chiara del progetto originario accettato dai partecipanti, dovrebbe anche avere il coraggio di creare nuove cose e aver fede che nuove percezioni genereranno consistenti riforme.

Ancora una volta lo scambio di esperienze è di grande aiuto, perché persone diverse tollerano le difficoltà di maturazione in modi diversi. La fiducia nella propria capacità professionale e nell'abilità di apprendimento viene in questo momento verificata. Lo strumento di cornice (Frame Tool) può essere di aiuto a questo stadio.

4) Durante la fase di incastro le diverse parti si armonizzano, trovando ognuna la sua esatta collocazione. C'è una nuova intuizione che è nata dal problema e che è diversa da quella originaria. Questa nuova idea base rende possibile procedere dall'entità generale nei dettagli e dai dettagli all'entità generale.

E' un'idea utile per riciclare le buone esperienze. Le nuove percezioni e le linee di sviluppo create dallo stesso lavoro costituiscono un capitale interno che è legato ad interessare anche gli altri. E' parte della competenza professionale del coordinatore informare i partner. Anche se il lavoro sta andando progressivamente bene, ci può essere un gap informativo. E' una parte essenziale della cultura di incoraggiamento che i successi sono apprezzati e le ragioni date per riconoscimento.

L'applicabilità infinita dell'idea base si trova durante la **crisi di demarcazione**. Questa richiede decisioni circa ciò che sarà incluso e ciò che sarà escluso. Il risultato può essere trasformato in prodotti in molti modi differenti. Ci sono troppe possibilità e sembra non esserci nessun risultato che dovrebbe essere decisamente migliore degli altri. E' difficile escludere qualcosa di importante che ha preso tempo e impegno. A questo stadio è bene ricordare che alcuni degli aspetti esclusi possono essere sicuramente utilizzati nei nuovi progetti. La crisi di demarcazione fornisce una soluzione.

5) Durante la **fase di output** il lavoro acquista la sua forma finale. Deve essere applicato al suo scopo. Può accadere che solo una frazione del lavoro è inclusa nei risultati finali.

La **crisi di valutazione** scaturisce quando il lavoro è stato completato e i risultati sono stati esaminati alla luce dell'idea e dell'ispirazioni originarie. Adesso, gli autori devono essere soddisfatti di ciò che hanno fatto e della sua buona riuscita. Il committente del lavoro valuta il risultato finale e può suggerire alcune modifiche e aggiunte. A questo punto è molto difficile per l'autore accettare i cambiamenti perché la fase di output è già conclusa e il lavoro dovrebbe essere completato. La crisi di valutazione è spesso un conflitto interiore dell'autore ad ammettere i suoi limiti e accettare nuovi suggerimenti.

Le attività di disseminazione possono anche aver rivelato nuovi settori che potrebbero utilizzare i risultati del lavoro di sviluppo, se potessero essere adattati ed applicati secondo le specifiche esigenze.

6) Nella fase di riconoscimento il progetto può essere considerato compiuto. La crisi di valutazione ha aiutato i soggetti ad accettare la situazione e diventare consapevoli delle esperienze di apprendimento. Essi guardano al lavoro dall'esterno e consentono ai risultati di diventare indipendenti.

Al termine del processo c'è un periodo di stabilizzazione e follow-up durante il quale è utile discutere le esperienze e considerare quale effetto del progetto c'è stato sul proprio lavoro e l'intero campo che concerne il lavoro di sviluppo.

#### 4.2.8 La documentazione delle esperienze di apprendimento

I progetti di formazione possono spesso durare per anni. Ciò che è stato appreso durante il processo, è anche facilmente dimenticato. Le esperienze di apprendimento personali e degli altri possono essere di grande aiuto quando viene iniziato un nuovo processo. Questa è la ragione per cui è importante documentarli, almeno in breve. Tipi differenti di diari di apprendimento sono molto utili. Qui viene presentato un esempio basato sul processo creativo. Può essere utilizzato per annotare i principali eventi ed esperienze come pure le percezioni interiori e le delusioni. E' anche utile annotare le istruzioni in quanto consentono di ricordare le prime soluzioni adottate.

Una relazione finale del progetto descrive gli stadi differenti del progetto e dei risultati. Un diario di apprendimento (figura 13) è uno strumento personale che aiuta ad analizzare le esperienze interiori, i bisogni di apprendimento, i consigli utili e le descrizioni delle attività di collaborazione. Una indagine dello stile di lavoro e del livello di capacità è anche utile, come pure lo sviluppo delle proprie competenze include sempre l'imparare ad apprendere e lo sviluppo dell'individuo.

**Nome e durata del progetto:**

**Autore:**

1) ISPIRAZIONE	Esperienze: Beneficio: Istruzioni: Livello di allarme	Durata:
La crisi iniziale	Ragioni: Istruzioni manuali Livello di allarme Percezioni di insegnamento	Durata:
2) FAMILIARIZZAZIONE	Esperienze: Beneficio: Istruzioni: Livello di allarme	Durata:
La crisi del metodo	Ragioni: Istruzioni manuali Livello di allarme Percezioni di insegnamento	Durata:
3) DETTAGLI	Esperienze: Beneficio: Istruzioni: Livello di allarme	Durata:

La crisi del caos	Ragioni: Istruzioni manuali Livello di allarme Percezioni di insegnamento	Durata:
4) INCASTRO	Esperienze: Beneficio: Istruzioni: Livello di allarme	Durata:
Crisi di demarcazione	Ragioni: Istruzioni manuali Livello di allarme Percezioni di insegnamento	Durata:
5) OUTPUT	Esperienze: Beneficio: Istruzioni: Livello di allarme	Durata:
Crisi di valutazione	Ragioni: Istruzioni manuali Livello di allarme Percezioni di insegnamento	Durata:
6) RICONOSCIMENTO	Esperienze: Beneficio: Istruzioni: Livello di allarme	Durata:
Follow-up e stabilizzazione	Ragioni: Istruzioni manuali Livello di allarme Percezioni di insegnamento	Durata:

Figura 13: Un diario di apprendimento per uso personale del coordinatore del progetto

### 4.3 I concetti connessi alla disseminazione

Un progetto di sviluppo produce vari tipi di risultati. In aggiunta al prodotto, servizio o metodo che è stato sviluppato, il know-how prodotto durante il lavoro di progetto può essere disseminato per promuovere l'apprendimento in generale.

La disseminazione efficace e produttiva è più facile quando è svolta in maniera sistematica. Il piano di disseminazione dovrebbe costituire una parte essenziale del piano di progetto. Prima di discutere i vari tipi di strumenti previsti per

facilitare la pianificazione, appare opportuno riprendere alcuni concetti che si presentano nel lavoro di progetto:

- efficacia di un progetto
- qualità di un progetto
- disseminazione dei risultati
- disseminazione delle buone pratiche
- trasferimento dei risultati
- commercializzazione
- livelli diversi di disseminazione

#### **4.3.1 Efficacia, qualità e valutazione**

##### **La disseminazione è influenzante**

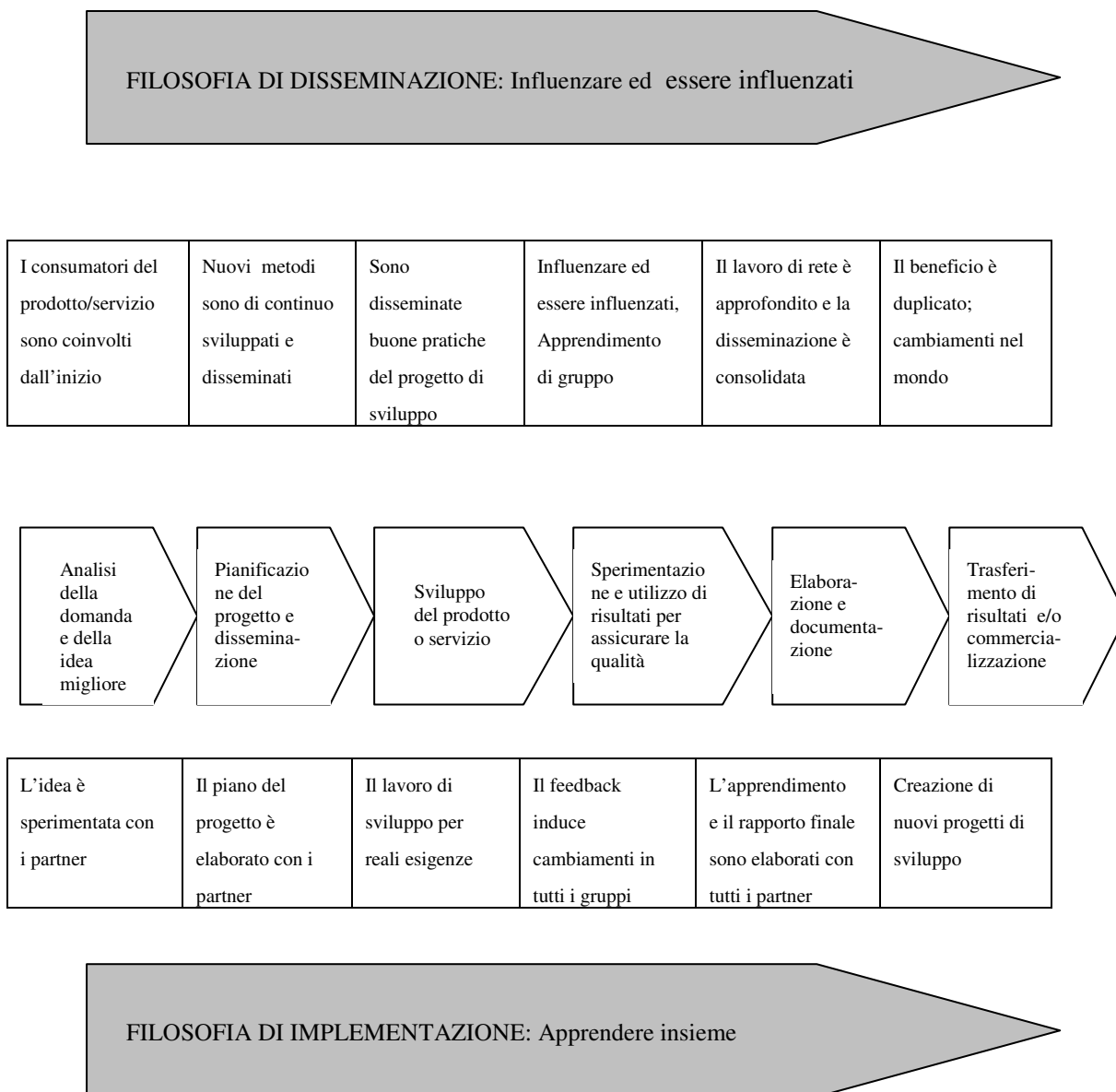
La disseminazione di successo produce un cambiamento nei pensieri delle persone e nelle azioni. Influenzare è l'obiettivo della disseminazione. Sebbene vale la pena disseminare i risultati e le esperienze in maniera vasta e consistente, il numero delle attività di disseminazione non è tanto essenziale come il loro risultato finale. Le misure di disseminazione dovrebbero essere perciò prioritarie. Una discussione con una persona chiave, ad esempio, può essere più efficace rispetto ad una vasta campagna di comunicazione; basta spesso una sola persona entusiasta per diffondere ulteriormente il messaggio.

La ponderazione degli effetti del progetto è di importanza essenziale quando le misure di disseminazione sono pianificate. Il valore aggiunto prodotto dal progetto e la sua efficacia possono essere esaminati, ad esempio, utilizzando lo strumento chiave (key tool) e lo strumento gruppo (target tool) introdotti nel capitolo precedente.

##### **La disseminazione sostiene il lavoro e la qualità del progetto**

La disseminazione è una parte essenziale dell'intero progetto. Tutte le misure che mirano a promuovere le attività di progetto e dei risultati efficaci sostengono anche la disseminazione. Un progetto non può, ad esempio, essere avviato con l'intenzione di discutere alla conclusione del progetto se i risultati possono essere o meno venduti. Si dovrebbe assicurare sin dall'inizio che il prodotto o servizio sarà valutabile per gli utenti finali.

**Un progetto di buona qualità produce nuove pratiche lavorative e di apprendimento e consistenti benefici**



**Figura 14: Differenti stadi del progetto, la disseminazione e filosofia del lavoro**

La figura 14 delinea la disseminazione e la filosofia lavorativa a diversi stadi di un progetto tratto dal programma Leonardo. Desideriamo indicare che la disseminazione è, in questo caso, una parte essenziale dell'intero progetto, e non un argomento separato da prendere in considerazione al termine del progetto. Quando si bada solo alla procedura del progetto di sviluppo ed alla filosofia di implementazione del lavoro, si può avere l'impressione che nessuna misura di disseminazione venga presa fino alla fine del progetto. Questa è la ragione per cui si descrive la filosofia di disseminazione prima del processo di sviluppo, come nella



figura enfatizzando il fatto che la disseminazione ha origine proprio dal principio del progetto e continua attraverso il processo, anche se i risultati non sono commercializzati. La disseminazione dovrebbe sostenere il lavoro e la qualità del progetto. La figura 14 fornisce la base per lo strumento cornice (frame tool) introdotta nei capitoli che precedono.

**In un progetto di buona qualità, è importante determinare il valore della disseminazione**

Per assicurare la qualità e l'efficacia, il progetto dovrebbe avere il suo sistema di qualità. Le attività del progetto possono, ad esempio, essere valutate da interviste e questionari svolti dal coordinatore. I criteri di valutazione sono ricavati dagli obiettivi del progetto. Il progetto può anche prevedere un valutatore esterno al progetto per seguire il lavoro e fare da feedback al gruppo dei partner.

Gli strumenti che sono stati sviluppati per pianificare la disseminazione includono anche la valutazione della disseminazione (ad es. il frame tool). L'uso ricorrente degli strumenti garantisce che la disseminazione sia valutata ad intervalli regolari. Lo strumento di cambiamento (change tool) è utilizzato per valutare i fattori che promuovono o ostacolano la disseminazione e per decidere quali misure dovrebbero essere prese per rimuovere i fattori ostacolanti. La definizione dello stato target di disseminazione e la valutazione dei mezzi per raggiungerla dovrebbe aver luogo più di una volta durante lo svolgimento del progetto.

**4.3.2 La disseminazione, trasferimento e commercializzazione dei risultati**

**La disseminazione dei risultati**

Per risultati finali dei progetti si intendono i prodotti concreti come ad esempio un libro, un CD-ROM oppure un video. I prodotti e i moduli di esercitazione che sono sviluppati nel progetto e che sono spesso documentati in forma scritta sono anche risultati. D'altronde i modelli e i sistemi sviluppati nel progetto possono essere considerati anche risultati del progetto. E' tipico che un progetto produca parecchi risultati di tipo diverso.

I gruppi target della disseminazione dei risultati sono utenti potenziali, buyers, agenti e richiedenti di prodotti e servizi, come le istituzioni, la stessa organizzazione, il pubblico in generale ecc. Il principale gruppo target deve essere definito per ogni risultato finale.

### **La disseminazione delle buone pratiche**

Per disseminazione delle esperienze e pratiche che scaturiscono dallo stesso progetto, si intende la disseminazione del know-how (conduzione del progetto, incontri internazionali, organizzazione di workshop e di convegni, lavori dei gruppi guida, attività amministrativa e finanziaria, disseminazione, marketing, apprendimento, processi di progetto, metodi di lavoro, ecc.) generati durante il progetto da tutti i soggetti coinvolti.

I progetti dovrebbero avere anche il coraggio di documentare di eventuali fallimenti, i problemi e le pratiche che sono state di scarsa utilità. La disseminazione ed i suoi effetti non possono essere limitati a considerare il percorso di un singolo progetto. Se l'organizzazione di progetto è consapevole delle pratiche meno utili, altri possono imparare dagli errori e sarà più facile evitare problemi simili nei nuovi progetti.

### **Trasferimento dei risultati**

Per trasferimento dei risultati si intende la disseminazione dei risultati in qualche altro settore, l'industria o il gruppo target che era stato originariamente progettato. In tal caso, i risultati non possono generalmente essere utilizzati così come sono, ma necessitano di essere applicati. Un programma di esercitazione per il personale di un'industria chimica, ad esempio, può essere applicato ed adattato ad una azienda dell'industria metallurgica. Quando i risultati sono trasferiti ad altri settori, diviene principalmente una questione di modelli e di metodi da trasferire; i contenuti saranno adattati per andare incontro alle esigenze del nuovo gruppo target.

### **La commercializzazione**

Per commercializzazione si intende che il gruppo target paga per i risultati che hanno prodotto. Ad esempio, un'impresa che partecipa nelle esercitazioni paga una tassa di corso al fornitore, oppure un libro è trasmesso all'editore per essere immesso sul mercato. La commercializzazione include i piani di marketing, gli accordi sulle potenziali vendite e prezzi.

La commercializzazione del materiale di esercitazione è una parte centrale del progetto. Nel settore formativo la commercializzazione di tutti i prodotti non è consigliabile. Nel caso in cui il prodotto sia commercializzato si dovrebbe tener presente che la disseminazione di un prodotto commerciale differisce da quella di uno non commercialmente disponibile. Se il prodotto è commercializzato, è molto importante considerare quando ha inizio il marketing e quali informazioni diffondere durante il progetto.

### **4.3.3 I differenti livelli di disseminazione**

Quando si considera un gruppo target appropriato per la disseminazione dei risultati di un progetto, la divisione a tre livelli, individuo – comunità – società, aiuta a delineare i gruppi target essenziali e i gruppi di individui entro differenti livelli. La priorità della disseminazione è influenzata dalle risorse del progetto e dalle caratteristiche del prodotto o servizio sviluppato. Sulla base della divisione a tre livelli, è stata sviluppata una divisione più accurata di gruppi target, che forma anche dello strumento di pianificazione (planning tool) inteso per progettare il piano di disseminazione e di trasferimento della buona pratica.

#### **1 La disseminazione entro la stessa organizzazione**

Nella disseminazione delle esperienze di un progetto l'organizzazione capofila del progetto è il primario gruppo target. L'introduzione dei risultati nell'organizzazione e la loro integrazione entro altre attività sono segni di progetto di successo.

#### **2 La disseminazione entro il gruppo partner**

I gruppi partner nazionali e internazionali hanno un ruolo chiave nella disseminazione. Dal punto di vista del leader di progetto, il gruppo partner è un gruppo target importante per essere coinvolto nelle attività di disseminazione.

#### **3 La disseminazione entro la regione geografica**

Il risultato di un progetto può essere indirizzato ad un'area geografica specifica. Il progetto ECCE, ad esempio, ha disseminato il CD-demo alle imprese nella regione. L'Unione industriali di Torino e il sindacato (CGIL) hanno agito come partner di cooperazione nel progetto, che fornisce un buon punto di inizio per il lavoro di disseminazione regionale.

#### **4 La disseminazione nel settore dell'istruzione e formazione professionale**

Poiché i progetti sono spesso sviluppati da organizzazioni di istruzione e formazione professionale, altre organizzazioni nello stesso settore sono spesso dei gruppi target con un ruolo chiave. Il progetto ECOLE, ad esempio, ha disseminato il loro prodotto alle università, politecnici, e altre organizzazioni di formazione

professionale interessate nel fornire formazione a distanza di base e adeguata al cliente sulle telecomunicazioni utilizzando reti telematiche.

### **5 La disseminazione in differenti attività commerciali, economiche e settori industriali**

I risultati sviluppati per un settore possono essere trasferiti in un altro. Il prodotto di esercitazione linguistica sviluppato nel progetto PINE, ad esempio, è stato applicato e disseminato a differenti settori del commercio e dell'industria.

### **6 La disseminazione a livello nazionale**

E' utile a livello nazionale disseminare diversi tipi di moduli di esercitazione ad altri campi di esercitazione.

### **7 La disseminazione a livello europeo ed internazionale**

Poiché il programma Leonardo è uno delle iniziative strategiche per sviluppare l'istruzione e formazione professionale in Europa, la UE è naturalmente interessata nei risultati di progetto da disseminare in Europa.

#### 4.4 I metodi lavoro per la progettazione della disseminazione

La disseminazione sistematica sostiene il lavoro di sviluppo del progetto. Le misurazioni della disseminazione richiedono una sintesi di progressione del progetto a determinati intervalli. La stesura di un comunicato stampa, ad esempio, sollecita a rendicontare sullo stato dell'arte del progetto, sulle novità, e gli aspetti importanti al momento. D'altro canto, il lavoro di disseminazione stabilisce obiettivi intermedi per il progetto. Si fa una stima di quello che è stato raggiunto, sebbene il prodotto o servizio non è ancora giunto al termine.

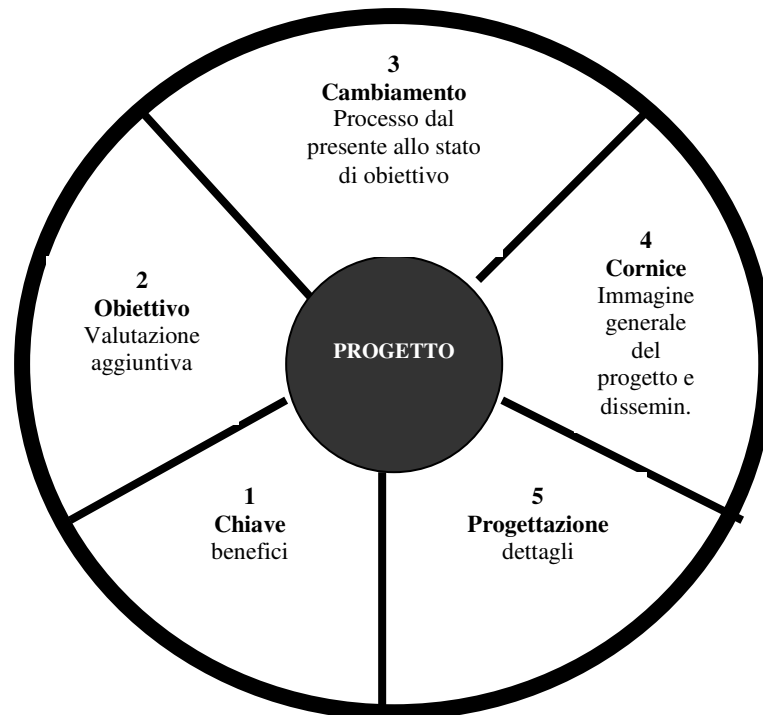


Figura 15: La ruota della disseminazione, inclusi gli strumenti utilizzati per la progettazione della disseminazione

I cinque strumenti per la progettazione della disseminazione (Figura 15) sono stati collocati nella ruota della disseminazione, per evidenziare l'importanza del movimento continuo, cambiamento e progresso. La qualità del lavoro e dei risultati possono essere ottenuti solo attraverso un determinato processo. Gli strumenti facilitano l'implementazione di un lavoro di sviluppo complesso e assicurano la sua produttività. Un buon sistema assicura anche la qualità dei risultati. La disseminazione non è un processo che si esaurisce in un momento, è un processo che continua ancora dopo che il progetto è terminato.

**Lo strumento chiave** (key tool - 1) aiuta a comprendere le caratteristiche essenziali del progetto. Aiuta anche a combinare il materiale iniziale per le brochure e la stampa, che possono poi essere utilizzati per la diffusione delle informazioni sul progetto.

**Lo strumento obiettivo** (target tool - 2) è utilizzato per costruire una matrice di obiettivi e per considerare se il progetto è utile e giustificato e quale beneficio aggiuntivo produce.

**Lo strumento di cambio** (change tool – 3) è utilizzato per analizzare lo stato presente e lo stato di obiettivo della disseminazione e le misure necessarie di cambio allo scopo di raggiungere lo stato di obiettivo. I fattori che promuovono oppure ostacolano la disseminazione sono esaminati allo stesso tempo, per scoprire quale è l'atteggiamento verso la disseminazione e quali fonti sono già disponibili.

**Lo strumento di cornice** (frame tool – 4) è utilizzato per analizzare le principali funzioni e filosofie sia del progetto e sia della sua disseminazione in ordine cronologico.

Con l'aiuto dello **strumento di progettazione** (planning tool – 5) i gruppi obiettivo diventano prioritari e può essere elaborato un piano di disseminazione dettagliato.

Nel rapido tempo del lavoro di disseminazione, stabilire le priorità è molto importante. Gli strumenti forniscono un mezzo per la progettazione e l'implementazione. Se sono necessarie informazioni aggiornate sui benefici del progetto rispetto alle diverse fasi del progetto, lo strumento obiettivo potrebbe essere utilizzato come uno strumento per prendere in considerazione se il progetto ha prodotto una qualsiasi nuova idea. Gli strumenti sono anche un rapido mezzo per produrre materiale per la disseminazione e per il trasferimento.

Le attività di workshop svolte sviluppando gli strumenti hanno mostrato che gli strumenti possono essere di grande aiuto sia nel pianificare che implementare la disseminazione.

Gli strumenti sono pienamente efficaci se utilizzati nell'ordine in cui sono presentati nella ruota. Il processo di elaborazione provocato dal loro utilizzo è essenziale. Il mero utilizzo meccanico degli strumenti non produrrà risultati in linea con il principio dell'influenzare ed essere influenzati ed il processo di pianificazione non è completo se gli strumenti sono utilizzati soltanto una volta. Rettifiche annuali durante il progetto possono fatte per scoprire se gli obiettivi sono stati raggiunti, se le strategie vanno modificate e se l'atteggiamento è corretto.

#### **4.4.1 Lo strumento chiave (key tool)**

Lo strumento chiave è utilizzato per concretizzare gli aspetti essenziali del progetto. Aiuta a scoprire quali benefici il prodotto o servizio formativo ha sviluppato nel progetto offerto per i gruppi target. I tre fattori chiave e la filosofia di base del progetto sono riportati in alcune frasi, seguite dalle loro descrizioni cioè ciò che deve essere fatto in esso e da coloro che sono coinvolti nel lavoro di sviluppo.

Lo strumento chiave illustra i fattori centrali necessari per comporre una brochure o un comunicato stampa. Vale la pena considerare i benefici, e il messaggio di base o la filosofia del progetto, anche durante le ultime fasi del

progetto. Se la descrizione del progetto è riesaminata ad intervalli regolari fornisce informazioni aggiornate per la disseminazione.

### 1. Key Tool

**Titolo del progetto:**

<b>1</b>	<p><b>Beneficio</b> Quali benefici offre il progetto e a chi?</p>
<b>2</b>	<p><b>I tre fattori chiave del progetto</b> Le unità 1 e 2 mirano a sollecitare l'interesse del lettore =il progetto "promozione" presentato in poche parole o frasi</p>
<b>3</b>	<p><b>Il progetto in poche parole</b> Titolo, associati, obiettivi, tempistica, ecc. Breve descrizione degli aspetti essenziali, cooperazione europea e prodotti/risultati.</p>
<b>4</b>	<p><b>La filosofia base del progetto</b> Perchè il progetto è importante?Breve descrizione</p>
<b>5</b>	<p><b>Legame di informazione</b> Informazione aggiornata sull'organizzazione del coordinatore e contraente</p>

Figura 16: Descrizione degli aspetti essenziali con lo strumento chiave

#### 4.4.2 Strumento target

Il carattere di processo del progetto richiede differenti obiettivi a differenti stadi del progetto, allo scopo di enfatizzare i vari aspetti. In corrispondenza, il lavoro di progetto cambia e si sviluppa durante il processo. E' vero che ci sono molti obiettivi, ma lo stabilire le priorità è un utile mezzo per far venire fuori gli aspetti essenziali.

Con l'aiuto dello strumento target i tre obiettivi più importanti del progetto sono registrati nello stadio iniziale, in itinere e finale del progetto. Quando lo strumento target è utilizzato per sviluppare l'idea originale del progetto, gli obiettivi

sono registrati nella fase iniziale, intermedia e finale del progetto. Gli stadi possono variati secondo le necessità.

## 2. Target Tool quando il progetto è già iniziato

**Titolo del progetto:**

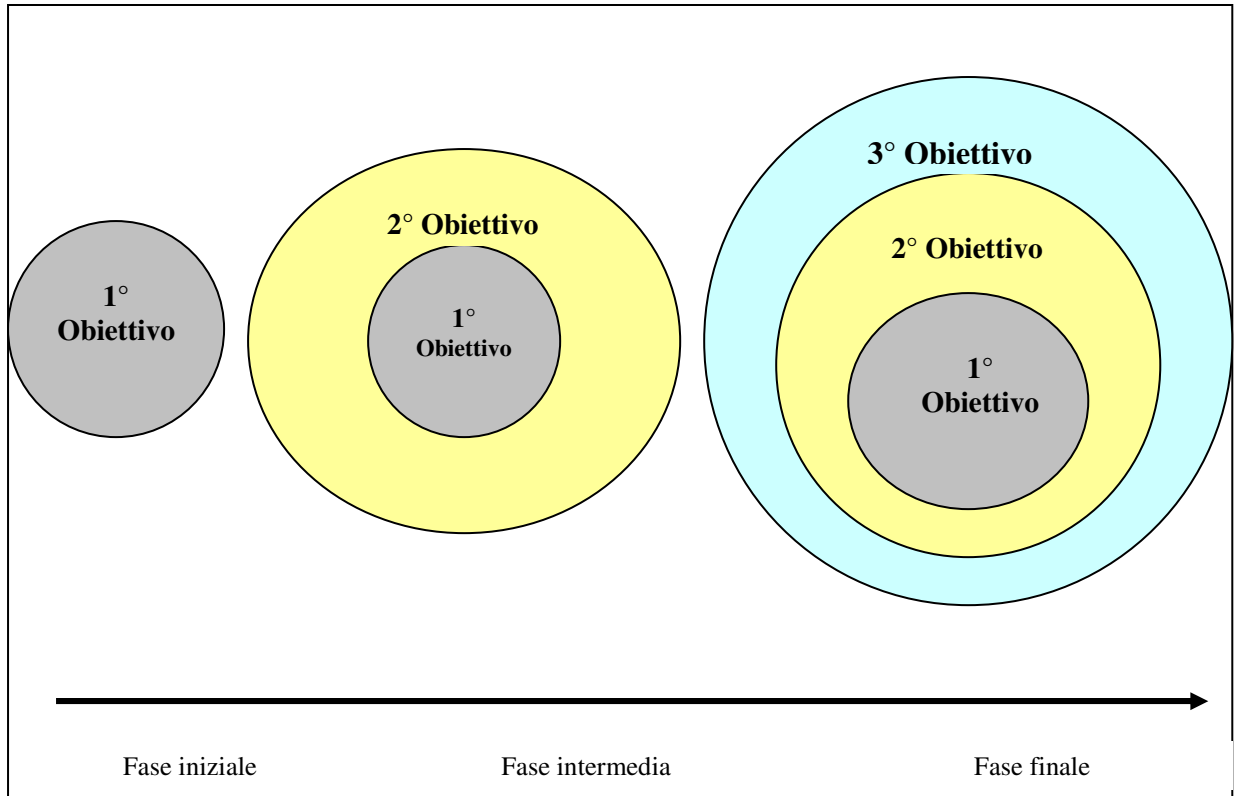
<b>Tempo</b> <b>Obiettivo</b>	<b>Lo stato iniziale</b>	<b>Lo stato presente</b>	<b>Lo stato finale</b>	<b>Nuovi elementi/ Valore aggiunto prodotto</b>
<b>1° Obiettivo</b>				
<b>2° Obiettivo</b>				
<b>3° Obiettivo</b>				

**Figura 17: La descrizione dei tre principali obiettivi del progetto con l'aiuto dello strumento target**

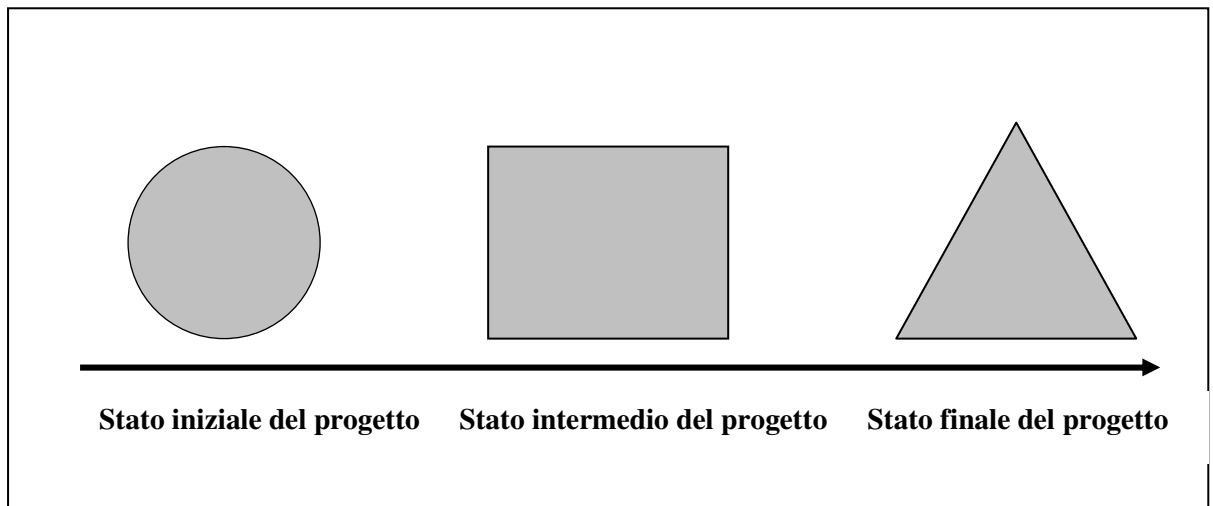
Lo strumento target fornisce anche uno strumento per considerare quali nuovi elementi o quale valore aggiunto il lavoro di sviluppo per ognuno dei tre obiettivi. Ciò non dovrebbe essere una ripetizione automatica dei fattori registrati nella fase di ideazione del progetto o nel modulo di compilazione. Un progetto di successo produce sempre più risultati di quanto potesse essere previsto all'inizio. Anche il risultato originario può cambiare nel corso del progetto. Lo strumento target è uno strumento di pensiero per il coordinatore e i partner di progetto. Dovrebbe operare al fine di ampliare le vedute e aumentare il livello di attenzione. Anche se l'obiettivo originario rimane lo stesso dall'inizio alla fine del progetto, c'è sempre un cambiamento per imparare qualcosa di nuovo e vedere nuove dimensioni prodotte dal lavoro di sviluppo. La figura 18 illustra come il primo obiettivo del progetto rimane lo stesso attraverso l'intero processo, ma è integrato da nuovi scopi nella fase intermedia e finale del progetto. Gli obiettivi aggiuntivi possono interamente essere



tralasciati a meno che l'idea del progetto sia efficacemente disseminata e nuove opportunità vengano attivamente ricercate.



**Figura 18: I tre obiettivi dello sviluppo di progetto**



**Figura 19: Il cambio dell'obiettivo di progetto**

L'unico e solo obiettivo di un progetto può comunque cambiare. Nel rapido sviluppo tecnologico gli obiettivi possono risultare datati. Durante il corso di un progetto ad esempio della durata di tre anni molte cose possono aver luogo che hanno un impatto sul prodotto o servizio da sviluppare nel progetto. In quel caso serve l'interesse di tutti per rivedere l'obiettivo, sebbene in principio sarebbe possibile e lecito continuare secondo il piano di progetto fino alla fine. Ad esempio, il prodotto finale potrebbe essere una serie di libri basati sul computer, un CD-ROM, invece di una intera serie di libri stampati.

La considerazione di nuovi elementi prodotti dal lavoro di sviluppo fornisce slogan pubblicitari per la disseminazione. Per il coordinatore il risultato finale del progetto è spesso evidente: quando, ad esempio, un nuovo modulo di formazione linguistica è stato sviluppato, il processo termina nella produzione di un nuovo modulo di formazione linguistica.

La disseminazione e la relativa comunicazione richiedono la considerazione di espressioni che descrivono il prodotto o servizio in maniera interessante. L'informatore dovrebbe notare che il ricevente non è consapevole di ciò che il progetto prevede, e non si può presumere che questi debba dedicare tempo e sforzo ad acquisire informazioni approfondite su di esso. Pertanto, è importante considerare che l'informazione sia diretta a ciò che viene offerto ed al beneficio aggiuntivo che il prodotto o servizio produce.

Come esempio dell'uso dello strumento target, si propone di presentare il risultato del nostro lavoro nella stesura di questa guida (figura 20). L'obiettivo principale è chiaro, produrre una guida per la disseminazione ed il trasferimento delle buone pratiche.

Lo strumento target alimenta sempre molte discussioni di gruppo. Esso evoca anche critiche dello stesso strumento ed il modo di pensare che esso rappresenta. Gli strumenti possono esso essere variati, a seconda di ciò che sembra più opportuno dal punto di vista dell'obiettivo. Questa guida contiene differenti tipi di ipotesi.

<b>Tempo</b> <b>Obiettivo</b>	<b>All'inizio del progetto</b>	<b>A metà strada</b>	<b>Alla fine del progetto</b>	<b>Quale valore aggiunto ha prodotto il processo?</b>
<b>1° Obiettivo</b>	Redigere una guida sulla disseminazione per un uso europeo	Sviluppare gli strumenti in interazione con i progetti	Trasferire la guida e le esperienze derivanti dal lavoro	Ha aiutato l'utilizzo di risultati nazionali ed internazionali
<b>2° Obiettivo</b>	Gli autori apprendono e insegnano il lavoro di disseminazione al progetto	I partecipanti al progetto apprendono e insegnano il lavoro di disseminazione ai partners	I progetti aiutano nella disseminazione di guida ed esperienze	Ha prodotto nuove buone pratiche per tutti i partecipanti
<b>3° Obiettivo</b>	Lavorare in rete aiuta a trovare le buone pratiche prodotte dai progetti Leonardo e Socrates	Apprendere reciprocamente buoni contenuti ed esperienze	Aumentare la capacità propria e quella degli altri a cambiare e la volontà di apprendere	Ha promosso il networking e ha insegnato la cooperazione europea

**Figura 20: Lo strumento Target dell'Effettivo Progetto di Disseminazione**

### 4.4.3 Lo strumento di cambiamento (change tool)

Lo sviluppo è un cambiamento. Come l'apprendimento, è un processo continuo che richiede un'analisi di fattori che promuovono oppure ostacolano lo sviluppo e la ricerca di obiettivi.

Lo strumento di cambiamento (figura 21) è utilizzato per descrivere il processo di sviluppo necessario per spostarsi dallo stato presente allo stato target di sviluppo. Lo strumento di cambiamento è uno strumento utile quando si prendono in considerazione le risorse necessarie e le caratteristiche del progetto.

Il primo compito è di analizzare lo stato presente della disseminazione poiché all'inizio del progetto questo generalmente consiste in un'indagine dei bisogni.

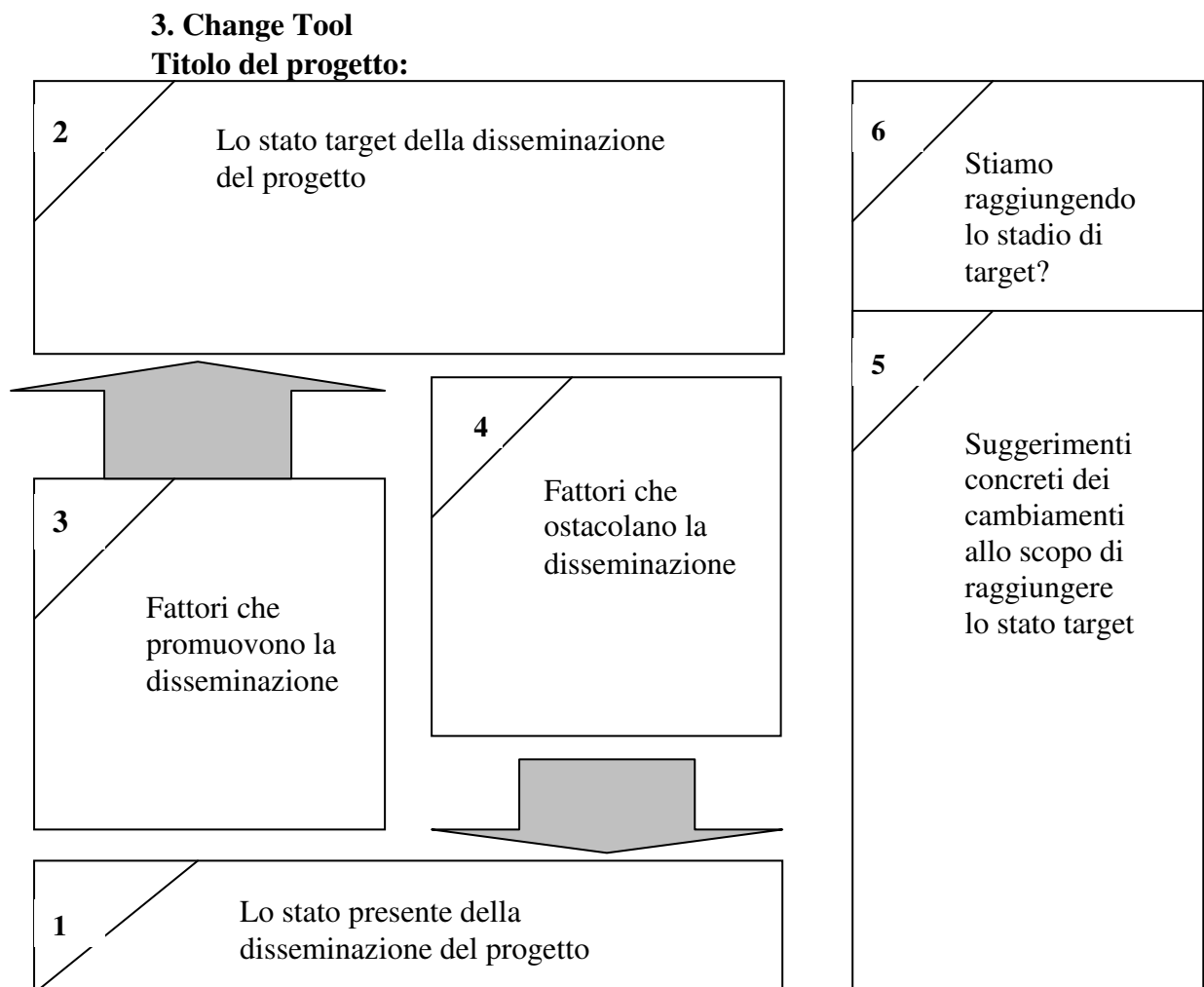


Figura 21: Il Change tool

Quando si utilizza lo strumento nella fase intermedia e finale del progetto, l'analisi prevede una descrizione dettagliata di ciò che le misure di disseminazione hanno riguardato e cosa è stato raggiunto nella disseminazione.

Nella seconda fase, è definito lo stato target della disseminazione. Questo dovrebbe essere elaborato senza documenti precedenti che già contengono la definizione dello stato target. Lo scopo è di individuare le opinioni dei partecipanti allo stato target in questa fase particolare del progetto. Il lavoro procede verso gli obiettivi che le persone hanno in mente, le carte non hanno il lavoro, ma sono le persone a farlo.

Nella terza fase, i fattori che promuovono la disseminazione sono presi in esame. Lo scopo è di rinforzare i buoni elementi, di incrementare la fede e l'entusiasmo nel lavoro di disseminazione come pure di aiutare a riconoscere le misure e le condizioni a sostegno della disseminazione.

La fase successiva è di analizzare quali fattori ostacolano lo sviluppo delle misure di disseminazione. Mancanza di tempo e di risorse spesso ritardano il processo. La responsabilità della disseminazione è propria solo del coordinatore.

La quinta fase include i suggerimenti concreti per i cambiamenti che facilitano il raggiungimento dello stato target. Cosa può essere cambiato nel pensare e nell'attività allo scopo di giungere ad una disseminazione di successo? La semplice critica non è sufficiente, nuovi metodi di sviluppo del lavoro dovrebbero essere ricercati attivamente.

La domanda finale è: come sappiamo che ci stiamo muovendo verso lo stato target? La risposta dovrebbe essere ricercata frequentemente.

Lo strumento di cambiamento opera su due livelli: 1) aiuta ad analizzare gli obiettivi, funzioni e risorse della disseminazione, e 2) rivela gli atteggiamenti e le idee dei partecipanti. Naturalmente, i fattori di ostacolo e la loro rimozione richiedono più attenzione, ma i fattori di promozione non dovrebbero essere dimenticati, perché essi costituiscono un risorsa di energia. E' importante distinguere a volte ciò che è buono e ciò che funziona bene.

#### **4.4.4 Lo strumento cornice (frame tool)**

Lo strumento cornice (figura 22) è utilizzato per pianificare il progetto e la disseminazione e per la valutazione dell'implementazione. Aiuta a formare un'immagine complessiva e una filosofia per lo sviluppo e la disseminazione.

Le principali attività del progetto vengono analizzate per prime (1). Lo strumento divide il progetto in quattro fasi: inizio (quando il piano di progettazione preliminare l'applicazione, è trasformata in piano di lavoro), il lavoro di sviluppo vero e proprio, con delle verifiche e dei feedback, ed elaborazione e documentazione dei risultati. Questa divisione può, di certo, essere cambiata secondo le necessità del progetto. Queste quattro fasi possono essere completate dalla fase di ideazione

all'inizio (con la stesura dell'applicazione) e dalle attività di disseminazione dopo il progetto.

La filosofia di implementazione è riassunta in una frase in corrispondenza di ogni attività principale nel prodotto 2. Cosa è essenziale per ogni fase di lavoro del progetto? Il prodotto 3 analizza quali misure dovrebbero essere prese in ogni fase.

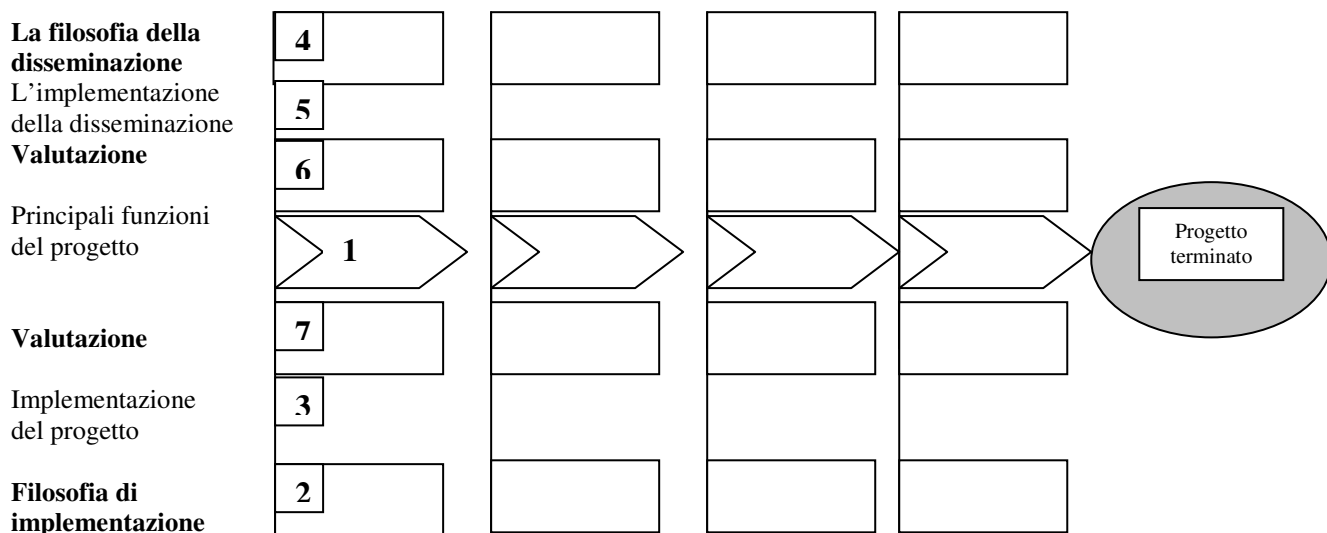


Figura 22: Frame Tool

La filosofia di disseminazione è elaborata nel prodotto 4 sopra le principali attività del progetto; cosa è cruciale nelle diverse fasi del progetto rispetto alla disseminazione? Le misure di disseminazione sono specificate nel prodotto 5. Lo strumento cornice aiuta a delineare il quadro generale e ad analizzare le varie funzioni dello stesso progetto e della disseminazione. Infine, vengono documentate le domande che aiutano a valutare il successo del progetto (6) e la disseminazione (7).

### Inizio del progetto

Nella fase iniziale del progetto è redatto un piano di disseminazione ed è anticipata la disseminazione del prodotto finito. Insieme con la divisione del lavoro tra i partner, sono definiti anche i loro ruoli e il loro contributo nella implementazione della disseminazione. Preliminarmente sono presi anche accordi di copyright.

Per quanto riguarda la disseminazione, è di importanza cruciale destare l'attenzione e l'interesse delle persone verso la nuova idea nelle fasi iniziali del progetto. Iniziare un nuovo sviluppo nelle novità. La comunicazione esterna deve iniziare al più presto possibile dopo che ha avuto inizio il progetto per destare il più vasto interesse. Sono fissati rapporti con i media e sono aperti canali per un futuro

lavoro di disseminazione. Una brochure e una descrizione del progetto sono previste per diffondere le informazioni interessanti sull'idea e i benefici del prodotto o servizio. Il materiale è distribuito ai partner e altri partecipanti nella disseminazione.

Un forte supporto da parte dell'organizzazione di progetto è di grande vantaggio al lavoro di progetto.

La comunicazione interna è utilizzata per costruire un network che funzioni tra i partner nazionali e quelli eventualmente stranieri cosicché ognuno è consapevole di ciò che accade nel progetto ad ogni stadio del lavoro di sviluppo.

Nella comunicazione esterna ci sono differenze tra un prodotto o servizio commerciale e uno non commerciale. Alcuni leader di progetto ritengono che il lavoro di sviluppo dovrebbe essere svolto silenziosamente per prevenire che i concorrenti ne rubino le idee migliori. Altri sono dell'opinione che la disseminazione dell'idea promuove la commercializzazione del prodotto nel futuro anche nel caso di, un prodotto non terminato che è immesso sul mercato.

### **Il lavoro di sviluppo**

La cooperazione aumenta quando viene svolto il vero lavoro di sviluppo. Insieme a contatti reciproci, sono necessari incontri del gruppo di progetto. Le relazioni personali e i network formati da persone chiave sono un aiuto indispensabile nel lavoro. Le relazioni funzionanti aiutano a superare le difficoltà, forniscono una fonte per generare nuove idee e offrire vera assistenza nel lavoro di disseminazione.

Durante il lavoro di sviluppo del progetto, la disseminazione è un mezzo per aumentare l'interesse dei gruppi target e di altri stakeholder in ciò che è stato fatto. E' particolarmente significativo realizzare l'aggiornamento e coinvolgere tali persone chiave e i gruppi di interesse il cui supporto è necessario nella disseminazione. I gruppi di responsabilità, altre organizzazioni di formazione professionale, i sindacati, le istituzioni, altri attori del progetto di sviluppo, l'opinione pubblica ecc. hanno bisogno di essere convinti anche loro. In questo modo si può anticipare una vasta adozione e utilizzazione del prodotto finito.

### **Le verifiche**

E' importante ricevere il feedback dagli utenti nella fase di verifica. A questo punto, l'abilità del coordinatore di ricevere nuovi stimoli e critiche è da verificare. Se si vuole influenzare gli altri, bisogna essere predisposti ad essere influenzati e a ricevere feedback da altri. Questo richiede flessibilità e apertura mentale. Il coraggio di fronteggiare i fatti aiuta nel procedere oltre.

La funzione di disseminazione in questa fase è di convincere i rappresentanti dei gruppi target di verifica della praticità del prodotto o servizio e coinvolgere futuri utenti. La comunicazione esterna è un mezzo per accrescere nuovo interesse nell'innovazione. Il materiale di informazione è aggiornato nella fase di

verifica. Ad esempio, quando i risultati dei test cominciano ad apparire , il progetto ha qualcosa di concreto da presentare a fiere, mostre e convegni.

Se necessario, i primi ruoli e accordi di ciò che ogni partner farà o produrrà sono riesaminati. Si deve ricordare che il colui che opera la disseminazione del prodotto può essere diverso da colui che ne opera lo sviluppo. Gli accordi di copyright devono essere terminati. Se il prodotto o servizio è commercializzato, precisi piani di marketing devono essere realizzati e le risorse necessarie assicurate.

### **Fase finale del progetto**

I risultati finali sono finalizzati e resi accessibili all'utente. Le brochure sono riesaminate e il materiale presentato è elaborato. Dal momento che non ci sono consistenti risorse finanziarie per la disseminazione, i gruppi impegnati nel processo di disseminazione devono essere utilizzati per un'ulteriore diffusione delle informazioni. L'affidabilità di coloro che sono coinvolti nel progetto viene adesso verificata. Se il risultato finale è di alta qualità e risulta utile per i partner della cooperazione, essi saranno favorevoli a condividere le loro esperienze. Gli utenti soddisfatti sono i migliori nel pubblicizzare un buon prodotto o servizio.

La facile accessibilità per l'utente, la buona disponibilità del prodotto, come pure l'aggiornamento e il mantenimento dei materiali sono caratteristiche di alta qualità del prodotto e cruciali per una disseminazione efficace.

Informare la stessa organizzazione, i gruppi di interesse e gli outsider dei prodotti finali attraverso la stampa, i network di informazione, i workshop e i vari tipi di altre attività di rete crea un futuro ed un apprezzamento per il prodotto o servizio. Aiuta i clienti futuri ad adottare nuove pratiche nella formazione professionale. Allo stesso tempo, la disseminazione lancia sfide agli stessi operatori di sviluppo del progetto. Risultati medi e scarsi non sono validi per la disseminazione.

### **La disseminazione dopo il progetto**

Le attività di disseminazione non terminano quando si esaurisce la copertura finanziaria del progetto. Risultati e prodotti di successo continuano a sussistere nel tempo. Le reti che sono state costruite durante il progetto sono impegnate nella disseminazione dei risultati del progetto anche dopo la conclusione del progetto. I risultati sono stati integrati nelle attività delle organizzazioni dei partner. La cooperazione dei gruppi target e di interesse può risultare in un nuovo progetto di sviluppo.

Per quanto riguarda il prodotto, quelli che seguono sono aspetti importanti in questa fase: la consegna, il mantenimento, l'aggiornamento e ulteriore sviluppo.



#### **4.4.5 Lo strumento di pianificazione (planning tool)**

Progetti differenti producono scopi, prodotti e servizi differenti. Pertanto, i gruppi target e gli approcci alla disseminazione differiscono l'uno dall'altro. L'idea base della disseminazione, comunque, è la stessa: influenzare ed essere influenzati.

Lo strumento di pianificazione (figura 23) è utilizzato per elencare i gruppi target centrali del progetto e per prendere in considerazione la ragione per cui questi gruppi debbano ricevere informazioni sul progetto. Chi per ogni livello debba specificatamente essere informato dei prodotti di progetto è l'aspetto successivo da annotare, seguito da una descrizione di ciò che debba essere disseminato, come e quando, e una stima del personale necessario e delle risorse temporali come pure dei costi. Con l'aiuto dello strumento di pianificazione il coordinatore è in grado di seguire e valutare come il lavoro di disseminazione sta procedendo durante il progetto. Le osservazioni possono essere documentate sotto l'argomento "valutazione".

#### **Il livello di disseminazione**

I livelli più importanti di disseminazione vengono definiti per prima. La disseminazione è prioritaria e specificata nei target a questi livelli. L'esempio elenca i gruppi target più essenziali del progetto:

- l'organizzazione
- i partner di progetto
- la regione
- i campi per le esercitazioni
- il settore del commercio o industria
- il livello nazionale
- il livello europeo

Il gruppo target primario della disseminazione è generalmente facilmente identificato perché è il gruppo utente del prodotto o servizio da sviluppare. Un altro gruppo centrale (spesso dimenticato) è il coordinatore dell'organizzazione. Ci sono, comunque, altri stakeholder che dovrebbero essere informati di una innovazione di successo. Il progetto può essere di importanza locale oppure può interessare un settore particolare dell'industria. A livello nazionale le autorità costituiscono il gruppo target centrale. Possono contribuire al lavoro di disseminazione ma anche essere influenzati.

### 1 Perché?

Alcune delle ragioni della disseminazione verso la società possono essere, ad esempio, gli interessi di utilizzo, la mobilità della forza lavoro, lo sviluppo dei metodi di apprendimento e l'accrescimento del livello di competitività. Con il partecipare agli eventi, mostre e convegni, si è in grado di influenzare socialmente attraverso i contatti personali, e nel mentre trarne un beneficio personale. Un individuo con valori distinti, senza pregiudizi, una buona idea negli affari e fiducia nel prodotto, può produrre risultati considerevoli.

### 5. Planning Tool

**Titolo del progetto:**

Funzioni	1 Perché?	2 A chi?	3 Cosa?	4 Quando?
Livelli di disseminazione				

5 Come?	6 Chi?	7 Tempi	8 Costi	9 Valutazione

Figura 23: Lo strumento di pianificazione

### 2 A chi?

Le persone chiave a cui la disseminazione è indirizzata vanno selezionate. Sono persone a cui si parla nel prodotto, nei metodi di apprendimento e nei modelli di lavoro e azione. Lo scopo può essere anche di coinvolgerli per supportare il progetto ed ottenere feedback del programma di formazione professionale da sviluppare.

### 3 Cosa?

Si fa l'analisi di quale tipo di materiale di disseminazione o di informazioni è dato al gruppo target. Il gruppo di gestione ha bisogno solo di una breve sintesi della situazione, mentre agli esperti di formazione dovrebbero essere date informazioni relative ai risultati.

#### **4 Come?**

Come può il messaggio raggiungere il gruppo target nel modo migliore? La comunicazione personale è spesso il modo di gran lunga migliore. Le negoziazioni, gli incontri, i seminari e i breafing sono ampiamente utilizzati. Inoltre, il gruppo target può essere raggiunto attraverso i network, la pubblicità diretta, le pubblicazioni e le associazioni. Le mostre, le fiere e i convegni sono importanti nella costruzione di un network e nel mantenimento di contatti interni. La programmazione dovrebbe essere fissata molto in anticipo e aggiunta al piano di disseminazione.

#### **5 Quando?**

Ogni misura di disseminazione è programmata. In questa fase stabilire le priorità è necessario perché non ci sarà mai abbastanza tempo per fare tutto.

#### **6 Chi?**

Non si deve fare tutto da soli. I partner e l'organizzazione di coordinamento dovrebbero essere incoraggiate a contribuire. Una segreteria efficiente e la rete di gestione possono essere buoni canali per la disseminazione. Sarà di valore considerare come gli utenti finali (studenti, impiegati, ecc.) possano contribuire alla disseminazione. Vari tipi di reti sono disponibili ma le persone dovrebbero essere attivate e incoraggiate a fare il vero lavoro. L'abilità di incoraggiamento è di grande utilizzo nel lavoro di disseminazione.

#### **7 Le risorse temporali**

Il bisogno di tempo dovrebbe essere stimato realisticamente adeguando le attività da realizzare al tempo a disposizione.

#### **8 I costi**

Va stimata e fissata la copertura finanziaria per la disseminazione. Dal momento che le risorse finanziarie per il progetto sono limitate, è importante prendere in considerazione ciò che può essere raggiunto con una determinata somma di denaro.

#### **9 La valutazione**

Infine, è svolta la valutazione se gli obiettivi della disseminazione elencati sotto al voce "Perché?" sono stati raggiunti, ciò che è andato particolarmente bene e quali miglioramenti possono essere fatti nei tempi successivi.

#### **4.4.6 L'uso degli strumenti di disseminazione nei workshop**

La disseminazione ed il trasferimento delle buone pratiche ha successo se è pianificata e sviluppata in collaborazione con tutti i partner durante l'intero progetto. Gli strumenti di disseminazione possono essere utilizzati come strumenti di pianificazione, di follow-up ed implementazione cosicché tutti i partecipanti saranno in grado di comprendere cosa ci si aspetta da loro. La filosofia di disseminazione e l'orientamento richiesto per essa può anche essere appresa con l'aiuto degli strumenti. La considerazione di una disseminazione efficace insieme con i partner aiuta a chiarire le idee e i punti di vista di un lavoro collaborativi.

E' esperienza acquisita che le persone chiave e i partner del progetto possono avere un'idea completamente differente del lavoro e delle risorse richieste, sia relativamente al progetto stesso che per la sua disseminazione. Pertanto è opportuno organizzare incontri con i partner come dei workshop dove i piani di disseminazione e nuovi modelli di azione possono essere discussi insieme con il lavoro e le attività dello stesso progetto.

#### **La concretizzazione dei fattori chiave aiuta ad orientare verso la disseminazione**

L'uso di differenti strumenti di disseminazione può essere discusso e appreso nei workshop. Ogni partner che prende parte al workshop può, ad esempio, come compito preliminare compilare uno strumento chiave (key tool). Questo è un valido modo per iniziare mettendo in grado i partecipanti di analizzare quale tipo di fattori di base ogni partner trova nel progetto, quali benefici enfatizza, se uno dei partecipanti non conosce l'idea di beneficio. La discussione sulla filosofia di base del progetto rivela la ragione per cui il lavoro è importante e fino a che punto ogni partecipante è impegnato con esso. I tre fattori chiave del progetto illustrano se i partner hanno idee parallele degli aspetti più importanti del progetto.

Dopo la discussione, lo strumento chiave (key tool) può essere elaborato in forma che sia soddisfacente per tutti i partner, e che possono fornire uno strumento affidabile per la comunicazione sul progetto.

#### **L'analisi degli obiettivi del progetto**

Il passo seguente è di lavorare con lo strumento target (target tool). La definizione dei tre principali obiettivi in fasi differenti del progetto è un compito difficile. Si potrebbe argomentare che il progetto ha solo un obiettivo principale, l'unico che era stato documentato nell'applicazione del progetto, e che questo obiettivo naturalmente rimane lo stesso attraverso il progetto. In molti casi questo punto di vista è giustificato. Lo scopo dei partecipanti al progetto è di svolgere ciò che hanno promesso all'inizio. Lo scopo dello strumento target (target tool) è di aiutare i partecipanti al progetto a comprendere che il progetto può avere un impatto molto più vasto di quanto concepito all'inizio. L'obiettivo originario può essere

analizzato dal punto di vista dell'apprendimento, della disseminazione, e valore aggiuntivo e del trasferimento. L'espansione e la divisione dell'obiettivo apre nuovi orizzonti rispetto a quella che possa essere l'influenza e l'importanza del progetto. Questo genera nuove idee per la disseminazione, come pure per il proprio lavoro, per l'apprendimento interattivo e per nuove opportunità. Un progetto di sviluppo di successo dovrebbe espandersi in vari settori, avere un effetto ampio sull'apprendimento e generare nuovi progetti utilizzando gli obiettivi raggiunti.

L'analisi degli obiettivi aiuta a comprendere che il progetto continuamente produce nuove idee e percezioni rispetto a dove e quando i risultati di progetto possono essere utilizzati. Da questo punto di vista è importante che gli obiettivi che completano gli scopi originari siano anche documentati e presi in considerazione nella disseminazione.

Lo strumento target (target tool) perciò aiuta a vedere il progetto come un processo globale. Questo può essere fatto esaminando gli obiettivi in fasi differenti del lavoro. Non di meno, un punto di vista più generale si è dimostrato molto più utile: all'inizio, a metà e alla fine del progetto. Il processo di elaborazione mentale non sarà vincolato a differenti fasi di lavoro, ma lascia spazio per il pensiero creativo e nuovi livelli di approfondimento.

### **Delineare lo stato degli obiettivi del lavoro di disseminazione**

Nei workshop, lo strumento di cambiamento (change tool) può essere riempito nella sua interezza o in parte. L'analisi dello stato presente e di target della disseminazione chiaramente fa emergere i compiti che dovrebbero essere fatti successivamente. Indica anche cosa ostacola la disseminazione, come la pressione sul lavoro, la mancanza di risorse e di impegno. La disseminazione tende ad essere lasciata al solo coordinatore del progetto.

L'ultimo dato dello strumento di cambiamento (change tool) è programmato per considerare i mezzi che potrebbero essere utilizzati per seguire il successo della disseminazione durante il progetto. Questo si è dimostrato uno scopo difficile da raggiungere ma remunerativo. Può portare spesso alla revisione dello stato target del progetto. Ricevere feedback nella disseminazione illustra anche la qualità dei risultati del progetto. Questa è un'altra ragione per cui il feedback dovrebbe essere analizzato a differenti livelli del progetto quando i risultati sono ancora flessibili.

### **La disseminazione è connessa con la pianificazione del progetto**

E' una buona idea lavorare con lo strumento di cornice (frame tool) e con lo strumento di pianificazione (planning tool) anche nei workshop, almeno in principio per provare se tutti i partecipanti sanno come utilizzarli. Per quanto riguarda lo strumento di cornice (frame tool), il piano del progetto in molti casi è già stato fatto. Collegando il piano di disseminazione ad esso aumenta l'efficacia dell'azione di disseminazione. La disseminazione dovrebbe essere svolta durante l'intero progetto. Anche se il prodotto fosse commercializzato e in parte tenuto segreto per proteggerlo

dalla concorrenza, si ritiene sempre utile condividere le esperienze. Nella fase iniziale del progetto in particolare, la comunicazione tra i partner e l'impegno alla disseminazione si sono dimostrati di grande utilizzo.

I gruppi target della disseminazione sono prioritari

Le misure di disseminazione, i gruppi target e le risorse sono analizzate con l'aiuto dello strumento di pianificazione (planning tool). Sebbene ci possa essere poco tempo nei workshop per approfondire i dettagli, vale la pena discutere insieme a quali livelli la disseminazione sarà diretta e chi sarà compreso in ogni gruppo. Il contesto che illustra l'individuo, la comunità e i gruppi di disseminazione sociali può essere schematizzato nel seguente esempio.

### 5 Planning Tool: Progetto di sviluppo formativo

Differenti gruppi target	Perché disseminare?	Cosa disseminare?	Come disseminare?	Cosa è richiesto dal prodotto o servizio?
Partner (individuale)	Il partner deve essere coinvolto nelle continue attività di disseminazione	Strumenti di disseminazione e filosofia di base	Pagine web, piano di disseminazione reciproco negli incontri tra partner	Il prodotto deve essere applicato
Organizzazione di appartenenza (Comunità)	Supporto dalla propria organizzazione	Fattori chiave del prodotto e metodi di lavoro	Informazioni diffuse nei seminari e via e-mail.	Adatto per la famiglia di prodotti dell'organizzazione
Livello di UE (Società)	Influenzare la formazione nei paesi della UE	L'idea base del prodotto, la collaborazione con i partner europea	Invio di brochure, di informazioni via e-mail in rete	Offerte di nuove possibilità di apprendimento a distanza

Figura 24: Un esempio: lo sviluppo formativo

### Ampia utilizzazione del lavoro di collaborazione

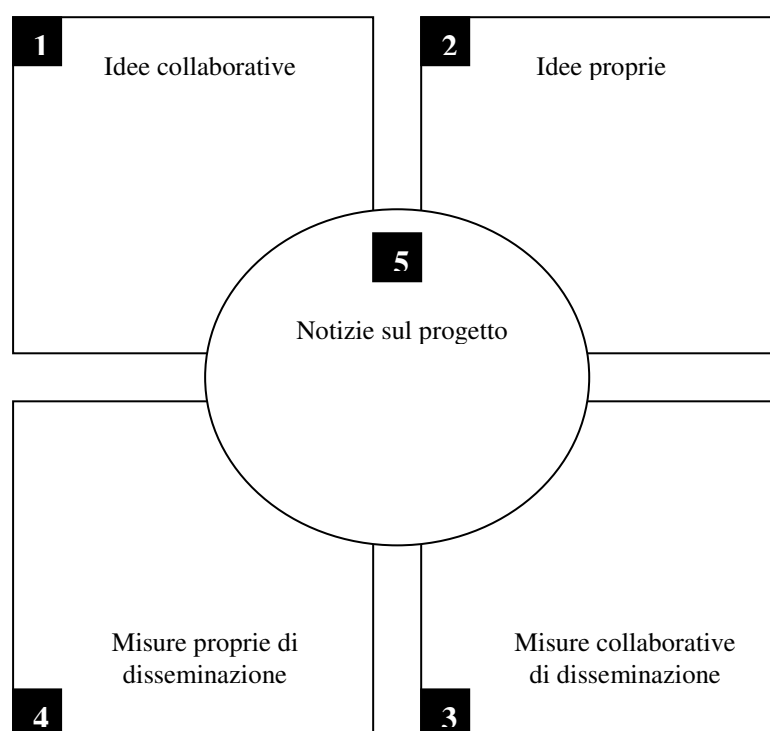
Gli strumenti elaborati negli incontri tra partner dovrebbero essere raccolti e una sintesi dovrebbe essere diffusa a tutti i partner. L'incontro successivo presenta un'opportunità per esaminare come i piani sono stati realizzati, cosa dovrebbe essere modificato e quale nuove idee sono state individuate. Se l'orientamento di base è positivo, e non solo critico, l'uso degli strumenti rende l'apprendimento e il lavoro di

gruppo più efficace. E' consigliabile includere nei workshop un periodo di tempo per la generazione di nuove idee, un lavoro di disseminazione efficace richiede l'utilizzo ampio di risorse comuni. I network di ogni partner sono coinvolti nel lavoro, le esperienze dell'utilità dei differenti tipi di fiere e convegni sono scambiati e sono discussi nuovi canali e gruppi target per la disseminazione.

### **Informazioni sugli obiettivi intermedi e sul piano di disseminazione**

I risultati dell'incontro dei partner devono essere comunicati successivamente. Tutti i settori di cooperazione non sono in grado di prendere parte agli incontri, pertanto dovrebbero essere informati dei risultati nello stesso modo in cui vengono informati i membri dell'organizzazione capofila. Un workshop ben funzionante produce nuove idee ed esperienze di apprendimento di gruppo. Persone innovative che lavorano insieme possono anche generare nuovi piani di progetto e nuove idee di collaborazione. Il feedback del progetto è di grande valore. Il feedback da parte di validi utenti e i risultati dei test sono novità che incoraggiano e stimolano il team di progetto. E' di grande valore la loro condivisione.

Le decisioni sulle misure di disseminazione dovrebbero essere compiute negli incontri di ogni partner ricordare ed essere in grado di suddividere i compiti quando tutti sono presenti.



**Figura 25: Appunti di idea ed azione di un incontro tra partner**

La figura 25 è uno strumento di documentazione per gli incontri tra partner. I campi numerati possono essere utilizzati per una registrazione personale e per i partner in un agenda delle idee proprie e condivise, per le attività di disseminazione proprie e condivise, come pure delle novità che emergono da queste.

Le fasi dello strumento sono le seguenti:

1. Le principali idee alla base della collaborazione che il lavoro di sviluppo e la cooperazione hanno prodotto per ogni partner nell'incontro tra partner sono documentate.

2. Le proprie idee sono documentate. Quali novità creo attraverso le mie competenze? Cosa produce di nuovo la mia organizzazione?

3. Le decisioni sulle misure di disseminazione sono documentate. La partecipazione in un convegno, un articolo in una rivista, ecc.?

4. Come porterò consenso sulle misure di disseminazione elaborate?

5. Una parte delle novità di progetto è stampata per essere disseminata all'interno dell'organizzazione di progetto ed anche agli esterni. Se, ad esempio, cinque partner sono presenti ad un incontro, ognuno di loro porterà una parte di novità con se.

Quando gli appunti di tutti i partecipanti si combinano in una sola, il documento produrrà un quadro generale ed ampio delle idee e misure di disseminazione, che può essere inviato via e-mail a tutti gli interessati.

Le misure di disseminazione non devono essere necessariamente omogenee e costose.



## **4.5 Esperienze e istruzioni per la disseminazione e per il trasferimento delle buone pratiche**

Le misure di disseminazione includono tutti i metodi di comunicazione, informazione ed interattività. In questo paragrafo vengono illustrati i ruoli del leader di progetto e dei gruppi partner, vengono date istruzioni nell'uso di vari tipi di materiali di disseminazione e canali e viene affrontata la disseminazione dal punto di vista di diversi stakeholder.

### **4.5.1 Il ruolo del gruppo partner nella disseminazione**

La cosa più importante è l'attività individuale, un progetto di successo si basa su relazioni interpersonali ben funzionanti e cordiali che sono la precognizione per una fruttuosa interazione.

#### **Formare il gruppo di progetto**

Il leader di progetto ha la principale responsabilità della disseminazione dei risultati e del trasferimento delle buone pratiche formative. Il leader deve essere in grado di motivare gli altri alla cooperazione altrimenti rimarrà solo nella sua funzione. Il leader di un progetto internazionale, ad esempio, è spesso sovraccaricato di lavoro, operando in diversi ruoli: come capo progetto, manager finanziario, presidente degli incontri internazionali e organizzatore per i visitatori. Il lavoro di disseminazione dovrebbe essere condiviso tra i partecipanti. Non è pratico per il coordinatore considerare di ricoprire un incarico da solo. Creare una rete funzionante ed efficiente facilita notevolmente la disseminazione.

Coloro che lavorano in un progetto di sviluppo sono spesso ricercatori e sviluppatori con scarsa esperienza nel settore commerciale. Nonostante ciò, hanno un ruolo chiave nella disseminazione perché la presentazione di una novità richiede una esperienza profonda del prodotto o servizio. Il problema della disseminazione non può essere risolto solo con il denaro, ad esempio comprando i servizi da un'agenzia pubblicitaria. Questa è la ragione per cui, quando i gruppi di progetto sono formati, è importante coinvolgere nel lavoro anche quei stakeholder che hanno conoscenza ed esperienza di presentazione e disseminazione di metodi e prodotti di formazione professionale. La fase più importante della disseminazione è la formazione del gruppo partner. Quando il lavoro è diviso tra diversi settori ed individui è importante enfatizzare la collaborazione e la co-responsabilità anche nel lavoro di disseminazione attraverso il progetto.

### **Avviare il progetto**

Quando il progetto ha avuto inizio i ruoli e le responsabilità dei partner nella disseminazione dovrebbero essere definiti separatamente. E' auspicabile redigere accordi scritti per integrare i compiti definiti nel documento in modo naturale con le attività di progetto. In questo modo la disseminazione sarà parte del progetto invece di essere un lavoro extra fatto separatamente. E' particolarmente importante giungere ad un accordo con i partner nazionali o stranieri, se presenti, di ciò che viene fatto nelle diverse fasi, a discutere cosa significhi la disseminazione, che tipo di responsabilità sono attese e come possono essere valutate. Secondo le esperienze di diversi progetti, si dovrebbe prestare attenzione ai seguenti punti dopo che il lavoro è stato suddiviso:

- che tipo di brochure produce ogni partner e quando
- quanto spesso è prodotto un articolo (chi, su cosa, quando, in quale lingua, ecc.)
- a quali mostre, fiere e convegni partecipare e quali materiali produrre (quando, chi)
- i materiali e la preparazione per i convegni tra partner
- quali misure di disseminazione deve prendere ogni partner
- disseminazione internazionale (chi, cosa)
- preparazione di materiale dimostrativo e prototipi (responsabilità e programmazione)

Un aspetto importante su cui prendere accordi sono gli articoli di copyright.

### **Cooperazione durante il progetto**

La cooperazione nella disseminazione ha successo se il beneficio prodotto dal progetto è comune a tutti i partner. Non è sempre facile trovare un fattore comune, in particolare nelle fasi iniziali del progetto. Se la cooperazione sul piano nazionale richiede all'inizio rodaggio, la cooperazione internazionale è assai complessa. Le differenze culturali nei sistemi di formazione, nei metodi di lavoro, negli accordi di conferenze, nella programmazione e interazione personale provocano vari tipi di problemi da risolvere da parte dei partecipanti al progetto.

E' opportuno sfruttare i canali di disseminazione esistenti a disposizione di ogni partner, come le pubblicazioni dei membri di diverse organizzazioni, newsletter, siti web, incontri, workshop e convegni. In questo modo la disseminazione è integrata nello stesso lavoro dei partner in maniera naturale e non rappresenterà uno sforzo eccessivo. E' importante comprendere anche che la disseminazione non è un lavoro extra ma strettamente connesso con il progetto come parte essenziale di esso. Anche se i ruoli sono stati accordati all'inizio del progetto, i piani richiedono un controllo e revisione nel corso del progetto.

## **4.5.2 Materiali di base per la disseminazione**

### **Brochure**

E' opportuno produrre una brochure del progetto non appena possibile dopo l'inizio del progetto, sintetizzando i principi generali, i modi delle attività e i gruppi di partecipanti, indirizzando un'attenzione particolare al messaggio centrale e beneficiando dei risultati degli utenti finali. La brochure dovrebbe essere aggiornata spesso durante il progetto: le informazioni dei contatti, le informazioni sul prodotto, nuove pagine web, ecc..

### **Comunicato stampa**

Il comunicato stampa dovrebbe essere conciso e chiaro. Bisogna ricordare che un'immagine parla più di mille parole. Si consiglia di illustrare il testo con immagini, figure, tabelle ed esempi.

Il comunicato stampa si compone di tre parti: titolo, introduzione e testo. La caratteristica più importante del titolo è che deve essere informativo; deve vendere le informazioni. Il titolo è seguito da una breve introduzione che completa il titolo e risponde in maniera concisa alle domande cosa, quando e a chi. Il corpo del testo completa l'introduzione, procedendo logicamente e corredando ogni paragrafo di un nuovo punto oppure una specificazione sui punti presentati nell'introduzione. La fine del bollettino non dovrebbe includere nulla di importanza vitale .

Il comunicato stampa può essere illustrato da materiale extra, immagini, figure, tabelle, ecc.. E' sempre opportuno stabilire degli accordi con l'editore in anticipo.

### **Articoli sulla procedura del progetto**

Gli articoli sono un buon modo per pubblicizzare il progetto, Dovrebbero essere scritti non appena qualcosa di nuovo ha avuto luogo (il progetto ha avuto inizio, la fase sperimentale ha avuto inizio, ci sono i risultati dei test, un incontro tra partner è stato tenuto, un convegno, ecc.). Alla stampa dovrebbe essere data l'opportunità di intervistare gli impiegati dell'impresa partner nella fase di verifica per diffondere le informazioni sul prodotto o servizio e sulle esperienze dei soggetti sottoposti a test. Gli editori dovrebbero essere sempre avere a disposizione materiale scritto da parte dei partecipanti al progetto per assicurarsi che i fatti di base sono corretti. L'articolo dovrebbe essere controllato prima della pubblicazione.

I fattori che seguono dovrebbero essere considerati quando si scrive un articolo oppure una storia:

- specificare i gruppi target
- esporre messaggi centrali chiari e semplici

- la novità rispetto al prodotto o servizio
- quelli che sono i benefici e i risultati
- chi lo userà / chi ne beneficerà
- visionare l'argomento dal punto di vista dell'utente finale
- credibilità

Un articolo è composto come un comunicato stampa, solo un pò più lungo e dettagliato.

### **Diapositive di presentazione**

Un insieme di diapositive generali è utile per l'organizzazione del progetto in vari tipi di conferenze e eventi di presentazione. Le diapositive sono anche in mezzo comodo per dare alla stampa immagini e materiale per articoli. Le diapositive dovrebbero essere datate, per mantenere le informazioni fresche e aggiornate. Possono essere anche condivise con i partner.

Quando si pianifica una serie di diapositive è tener presente i seguenti aspetti:

- solo un'informazione su ogni diapositiva
- evitare dettagli superflui
- parole e frasi brevi
- il messaggio centrale chiaro e semplice
- usare verbi di azione
- evitare termini troppo complicati
- non più di sei soggetti per ogni titolo principale
- non più di 50 parole per diapositiva
- dare un titolo ai grafici
- usare due o tre (ma non più di cinque) colori con premura
- scegliere le combinazioni di colori che si possono facilmente discernere
- usare lo stesso tipo e la stessa grandezza per tutti i caratteri nel testo e i titoli nella presentazione

### **Poster**

Le immagini principali dei risultati del progetto (fasi diverse del modulo di esercitazione, il principio lavorativo del prodotto, il metodo di lavoro, ecc.) sono elaborati in poster che possono essere utilizzati in workshop, convegni, fiere e mostre.

### **Completare il materiale informativo**

Tutto il materiale informativo prodotto sul progetto è raccolto in formato elettronico, cioè in grado di fornire materiale attuale alla stampa e ad altri eventi in un qualsiasi momento. Il materiale può anche essere trasferito su pagine web.

Dovrebbero essere archiviate anche copie degli articoli di giornali pubblicati, brochure ecc..

Il materiale informativo può consistere dei seguenti argomenti:

- informazioni di contatti sul progetto: dati tecnici, programmazione, partner
- informazioni generali sul prodotto o servizio
- informazioni rilevanti per differenti gruppi target
- diverse fasi per le verifiche, divisione del lavoro
- informazioni di background sulle organizzazioni di accordi
- progresso di attività internazionali

### **Pagine web del progetto**

Il messaggio centrale e i benefici del progetto dovrebbero essere presentati sulla homepage del progetto in modo tale che il visitatore avrà immediatamente un'idea di ciò che il progetto sta sviluppando. Le informazioni di contatti sia di partner nazionali che internazionali dovrebbero essere presentate chiaramente. E' opportuno menzionare gli eventi a cui il progetto intende partecipare. Le pagine sono collegate ad altre pagine importanti (come le homepage dell'unità di coordinamento nazionale) e vice versa. Le pagine dovrebbero essere aggiornate (o almeno riviste) regolarmente.

Informazioni che richiedono un aggiornamento continuo:

- informazioni di contatti
- rimozione di informazioni scadute
- controllare i contatti regolarmente
- aggiungere un breve notizia almeno una volta al mese
- elaborare nuove illustrazioni dimostrative

### **4.5.3 I canali della disseminazione**

E' opportuno utilizzare i diversi modi di disseminazione in maniera efficace, combinando le risorse disponibili. Creatività e disponibilità di risorse sono sempre remunerativi.

#### **La stampa**

Vari tipi di quotidiani, giornali, periodici, newsletter e riviste sono ottimi canali per la diffusione delle informazioni sul progetto in modo tradizionale.

- giornali per professionisti e commercio

- pubblicazioni interne di partner, newsletter per i clienti
- pubblicazioni per i membri
- quotidiani nazionali
- giornali locali e provinciali
- stampa libera
- riviste e giornali

### **Radio e televisione**

In aggiunta ai programmi radio nazionali, le stazioni radio locali sono molto utili e spesso canali economici della disseminazione, senza dimenticare la televisione con i suoi numerosi canali locali. Il messaggio deve essere di vero interesse per essere degno di notizia. I comunicati stampa nazionali possono essere interessanti nel lavoro di sviluppo, la formazione è sempre un argomento molto interessante.

### **Informazione mirata**

L'informazione mirata è un mezzo economico e vitale in molte situazioni, accrescendo l'efficacia dei costi rispetto alle risorse scarse. Inviti personali a workshop, convegni, mostre, conferenze stampa ecc. sono fortemente raccomandati. I database dei clienti di imprese e partner delle organizzazioni, come pure le reti di contatti dello stesso progetto sono canali di disseminazione vitali ed economici.

### **Informazioni in formato elettronico**

Il messaggio di posta elettronica non dovrebbe essere troppo lungo. In mancanza di immagini, il testo deve essere più informativo e facilmente leggibile rispetto al solito. La e-mail è uno strumento eccellente da utilizzare nella interazione tra partner, come pure nell'invio di materiale nella fase sperimentale e nei briefing sullo stesso progetto.

Ampie reti di disseminazione possono essere costruite in cooperazione con i partner. In aggiunta alle e-mail, le homepage di internet e i gruppi di discussione sono un canale importante nei nuovi media.

### **Le reti**

La creazione di reti è un mezzo di disseminazione eccellente. Esempi di vari tipi di reti:

- le reti di progetti
- le reti di istituzioni
- le reti di professionisti e del commercio
- le reti dei sindacati e organizzazioni di categoria
- le reti personali secondo il compito, ad esempio, persone chiave, leader della comunicazione, direttori del personale, direttori di formazione professionale, editori, ecc..

### **Partecipazione a vari eventi**

La partecipazione ad eventi organizzati è un buon mezzo di disseminazione:

- I convegni internazionali e i workshop
- I convegni nazionali e i workshop
- Gli eventi di organizzazioni di partner
- Le fiere internazionali e le mostre
- Mostre permanenti nella propria organizzazione e in quella dei partner

La partecipazione a convegni nazionali ed internazionali è possibile attraverso mostre, workshop o conferenze sulle funzioni del prodotto o servizio.

### **Fiere e mostre, memorandum per i partecipanti**

- cooperare con i partner
- preparare brochure
- materiale in diverse lingue (traduzioni) se necessario
- comunicati stampa/conferenze stampa prima dell'evento
- comunicato stampa per il gruppo target
- comunicato stampa per l'organizzazione di progetto
- manifesti di progetto e relativa stampa
- lucidi di presentazione
- preparazione della presentazione
- preparazione di un prototipo/dimostrazione del prodotto
- spedizione degli inviti alla persone chiave oppure alle organizzazioni
- materiale stampa per fiere e mostre
- materiale di presentazione dell'organizzazione di progetto
- individuazione dei servizi presenti nell'edificio per la mostra
- assicurarsi che l'equipaggiamento tecnico funzioni

Il materiale informatico di base preparato in anticipo facilita e accelera la preparazione per fiere.

### **Organizzazione di convegni internazionali**

L'organizzazione di convegni e workshop una volta ultimato il progetto è un buon mezzo per far incontrare persone, esperti ed altri soggetti importanti nel lavoro di disseminazione.

Coloro che si occupano dell'organizzazione di convegni dovrebbero possedere buone doti organizzative, abilità linguistiche, buona conoscenza della geografia, storia e cultura del loro paese e almeno una conoscenza base della cultura di coloro che prendono parte al convegno. A prescindere dall'ampiezza e dal grado di internazionalità del convegno i preparativi seguono lo stesso procedimento.

## **L'organizzazione di un convegno come parte della disseminazione di risultati di progetto**

Un interessante programma delle attività convegnistiche è parte importante del convegno stesso. Fornendo condizioni interessanti per l'incontro, il programma di convegno può offrire ai partecipanti un'opportunità per costruire contatti personali, che sono la base della cooperazione di successo.

### **Influenza personale**

Disseminare nuove idee e prodotti non è un compito facile, se il gruppo target generalmente consiste in un gruppo più piccolo e familiare di professionisti. L'atmosfera di apprendimento dovrebbe essere favorevole e i gruppi di verifica dovrebbero essere fatti per funzionare bene e dare un feedback rilevante. Gli atteggiamenti negativi possibili dovrebbero essere rimossi e le persone incoraggiate a cercare nuove opportunità. Coloro che non sono ben a conoscenza del progetto dovrebbero essere incoraggiati a diffondere informazioni sui risultati di progetto e diffondere la nuova idea. Soprattutto, si deve credere in ciò che si fa da sé. Questa è un capacità personale che non può essere acquistata da un'agenzia pubblicitaria e delegata ad altri.

La vastità, qualità ed effetto della disseminazione dipende enormemente dalla competenza, creatività e volontà delle persone incaricate nel progetto.

- La cosa più difficile è cambiare gli atteggiamenti e modelli di pensiero. Questo è il motivo per cui la disseminazione è svolta meglio nelle conversazioni personali con vari esperti, politici e decision makers.
- Non diffondere un metodo "onnipotente", diffondere piuttosto un'opportunità che può essere applicata per adattarsi ai bisogni di ogni organizzazione.
- Essere consapevoli che ogni organizzazione fa il proprio gioco prima che qualcosa di nuovo venga introdotto.
- Preparare le persone chiave a considerare l'ambiente dove il metodo dovrebbe essere applicato.
- Sviluppare i punti di vista delle persone chiave durante il progetto, ad esempio, consultazioni tra pari; incontri su casi studi, e sessioni di problem solving.

Quella descritta è un'operazione di marketing. Negli ambienti formativi verrebbe chiamato mutamento di atteggiamenti, le imprese parlerebbero di superamento della resistenza al cambiamento. Senza un atteggiamento positivo il prodotto non può essere venduto oppure il metodo utilizzato e nulla può essere appreso. E' lo scopo della disseminazione per rendere le pratiche di apprendimento più remunerative e per sollevare l'interesse nell'idea e implementazione di apprendimento durante tutto l'arco della vita.



#### **4.5.4 Vari stakeholders nella disseminazione**

I gruppi target e i canali della disseminazione variano a seconda del progetto ma esistono altri importanti stakeholder che non hanno ricevuto sufficiente attenzione. Vari gruppi target e stakeholder possono essere di grande assistenza nel lavoro di disseminazione. E' opportuno informare i sindacati del lavoro di progetto, che anche essi possono contribuire alla disseminazione.

##### **La disseminazione per l'organizzazione di progetto**

Il coordinatore dell'organizzazione è spesso dimenticato come gruppo target per la disseminazione. Questo può essere dovuto al fatto che se non compresa completamente la ragione per cui l'organizzazione dovrebbe essere consapevole di ciò che è stato fatto nel progetto. E' quasi sempre il caso che l'istituzione oppure altre unità dell'organizzazione sanno poco del corrente lavoro di sviluppo e dei suoi risultati.

Può giovare molto al progetto se il management dell'organizzazione è a conoscenza degli obiettivi e del progresso del progetto. Nella rete e nei contatti internazionali i leader che menzionano il progetto di sviluppo possono essere di grande assistenza. Il coordinatore deve essere consapevole di quali aspetti condividere con i manager. Se il management riscontra che la disseminazione li distrae dal loro lavoro, tutti gli sforzi possono diventare negativi nonostante le intenzioni contrarie.

Il management è tenuto informato riferendo loro dei vantaggi e del beneficio aggiuntivo generato dal prodotto o servizio. Può essergli fornito materiale pubblicitario affinché essi possano essere in grado di diffondere informazioni e pertanto supportare sul lavoro. L'organizzazione di progetto dovrebbe beneficiare anche dal lavoro di sviluppo. Riconoscere il beneficio comune facilita la motivazione per il lavoro di disseminazione.

Insieme con i leader dell'organizzazione, è opportuno informare l'intero staff, la propria unità, i visitatori e i leader dei progetti internazionali delle procedure nel progetto.

La stessa organizzazione di progetto è anche un gruppo target particolarmente importante per condividere le esperienze e per la disseminazione di buone pratiche. Le esperienze dovrebbero essere condivise a tutti i livelli dell'organizzazione. In questo modo, è possibile utilizzare il know-how dell'intera organizzazione e apprendere insieme.

##### **Il ruolo delle istituzioni educative nella disseminazione**

Le idee di progetto del programma Leonardo, ad esempio, sono ispirate dai bisogni del settore educativo. In molti paesi europei, alle istituzioni educative è stato dato sempre più potere di decidere come organizzare il loro insegnamento e cosa includere nei loro curriculum. In questo senso, i progetti della UE sono adatti allo

sviluppo dell'istruzione. I programmi di apprendistato della UE sono uno strumento di sviluppo di nuovi moduli, metodi e materiali di insegnamento.

Il coinvolgimento di istituzioni educative nella cooperazione di progetto è importante se ciò che viene sviluppato è un nuovo tipo di esame o una revisione del programma nazionale. In questo caso, la cooperazione con le istituzioni nazionali dovrebbe avere un inizio precoce. Lo sviluppo e la revisione degli esami spesso richiede decisioni, indagini e relazioni da parte delle autorità che può prendere anche mesi o anche anni. Ci sono molte possibilità per lavorare sul piano nazionale. E' opportuno comprendere come e dove le decisioni sono prese allo scopo di entrare in contatto con i canali migliori per perseguire gli interessi di un progetto di successo.

Nei progetti internazionali, è importante considerare il ruolo delle istituzioni varia nei diversi paesi. In alcuni paesi gli elementi di base del programma sono nazionali, il che facilita la disseminazione e il trasferimento dei risultati. I contatti con la vita lavorativa sono buoni e gli elementi di base sono progettati in cooperazione con la vita lavorativa. In altri paesi le decisioni concernenti il programma sono regionali, il che rende difficile la disseminazione nazionale. La partecipazione a progetti internazionali allarga la conoscenza dei sistemi educativi e la vita lavorativa in altri paesi e pertanto aiuta gli scopi nazionali.

### **La disseminazione verso le imprese e i loro dipendenti**

I prodotti di formazione professionale mirati ai dipendenti delle imprese possono essere meglio applicati per incontrare le necessità delle imprese se sono prodotti in collaborazione con loro. La motivazione dell'intero staff è una parte essenziale del lavoro di disseminazione in questi progetti. L'organizzatore della formazione professionale oppure il manager dello staff, il cui compito è quello di pubblicizzare la formazione verso i dipendenti, dovrebbe anche essere impegnato nel progetto insieme con il suo gruppo direttivo.

Nella fase di verifica il prodotti di formazione professionale è di particolare importanza che i formatori siano flessibili e volenterosi nel cooperare, in quanto essi sono nella posizione chiave nello sviluppo di un nuovo programma. Se lo studio a distanza è previsto nella formazione, il ruolo del tutor è fondamentale. Il tutor dovrebbe continuamente motivare per informare i formati dei vantaggi offerti dalla formazione professionale. Dipende anche dal tutor quanto impegno gli studenti sono disposti ad investire nelle loro esperienze. I risultati del test delle imprese di prova sono il migliore materiale di marketing per i progetti.

Per una impresa di successo, il mantenimento e lo sviluppo del know-how dello staff è di vitale importanza, è anche l'immagine dell'impresa. Lo sviluppo di nuove idee porta valore aggiuntivo all'impresa, che ha la volontà di condividere con i clienti. Naturalmente, questo aiuta anche nella disseminazione dei risultati.

Allo scopo di sviluppare un programma di formazione professionale e un buon prodotto, è importante lavorare sullo stile di apprendimento e l'adozione di nuove filosofie di apprendimento. Un auto-istruzione responsabile insieme con altri studi di lavoro, che possono realmente esigenti, è una grande sfida per tutti. Le imprese sono impegnate a dedicare tempo e risorse non solo alla formazione

professionale vera ma anche al cambiamento di atteggiamenti. In questo senso, le imprese devono assicurare sia il loro successo a breve e a lungo termine. D'altro canto, esse sono pronte e volenterose ad incoraggiare i loro dipendenti per ulteriore formazione professionale ma, dall'altro lato, una forte competizione fa pressione su di loro per richiedere sempre più efficienza dai loro dipendenti. E' la responsabilità del coordinatore indicare di continuo il beneficio che trae l'impresa dall'auto-sviluppo dei dipendenti.

#### **4.5.5 Memorandum: le misure e i mezzi di disseminazione**

In aggiunta all'uso degli strumenti è raccomandabile stendere un memorandum delle più importanti misure e mezzi di disseminazione per il progetto.

##### **1 Sviluppare l'idea di progetto e scrivere l'applicazione**

- Dovrebbe essere chiaro quando l'idea di progetto è stata sviluppata quale sarà il risultato atteso, quale sarà il gruppo target e quali effetti il progetto intende produrre. Non è abbastanza considerare il beneficio dal punto di vista di ogni gruppo target, ogni organizzazione partecipante dovrebbe indagare anche i benefici dal loro punto di vista. Il leader di progetto è raccomandato anche di effettuare una valutazione di quale sarà il suo beneficio.

- E' utile coinvolgere nel gruppo di progetto quei settori che sono cruciali per la disseminazione:

- rappresentanti dei gruppi target
- rappresentanti degli stakeholder che sono capaci di promuovere la disseminazione dei risultati (associazioni, istituzioni)
- esperti di marketing/commercializzazione se il prodotto deve essere commercializzato

- I prodotti e il piano di disseminazione sono presentati chiaramente e in dettaglio nell'applicazione propria. Cosa deve essere disseminato e a chi dovrebbe essere chiaramente specificato.

##### **2 Quando il progetto ha avuto inizio sono importanti le seguenti misure**

- Preparazione di materiale informativo sul progetto
- Coinvolgimento della propria organizzazione e del gruppo di progetto nel lavoro e nella disseminazione dei risultati

- Informare i gruppi di stakeholder centrali
- Stabilire i diritti di copyright

### **3 Durante il lavoro di sviluppo è importante, tra le altre cose**

- Informare come il progetto sta procedendo
- Assicurarsi la comunicazione interna che l'organizzazione di progetto e il gruppo di progetto sono consapevoli dei loro ruoli e il progresso del lavoro
- Convincere i gruppi capofila
- Lo scopo della comunicazione è di avere un feedback che possa essere utilizzato nel lavoro di sviluppo

### **4 Le cose importanti nella fase di verifica del progetto**

- Avere un feedback dagli utenti da utilizzare nella elaborazione dei risultati finali
- Convincere i rappresentanti del gruppo target e dei gruppi capofila del funzionamento del prodotto o servizio
- Aggiornare e sviluppare nuovo materiale informativo
- Predisporre piani dettagliati di disseminazione/commercializzazione

### **5 Le cose utili nella fase finale del progetto**

- Elaborare e documentare i risultati e le esperienze
- Svolgere il piano di disseminazione/commercializzazione: informazione, diffusione
- Nella fase di disseminazione vera e propria è opportuno considerare l'utilizzo dei servizi di una società editoriale professionale
- I risultati possono essere pubblicati in serie di pubblicazioni di istituzioni/organizzazioni
- Nel caso di commercializzazione c'è ragione di ricordare che un progetto educativo raramente produce profitto

### **6 La disseminazione continua dopo la fine del progetto**

- Il prodotto ha bisogno di gestione e aggiornamento
- I risultati sono integrati nelle attività dell'organizzazione
- Sono sviluppati ulteriori progetti
- I risultati possono essere trasferiti ad altri campi e settori

### **7 Sul materiale informativo**

- Si consiglia di utilizzare un design grafico unico
- Si consiglia l'uso di un logo
- Deve essere menzionata la fonte di finanziamento
- Ciò che è presentato e come dipende dal gruppo target

## **8 Sui canali della disseminazione**

- E' opportuno considerare per cosa sono utilizzati i canali di disseminazione: la stampa, la radio, la TV, i seminari, i convegni, le presentazioni, internet
- L'influenza personale è spesso il modo più efficace per la disseminazione
- Lo scopo delle misure di disseminazione è di influenzare: pertanto è importante considerare i metodi appropriati e le priorità. L'estensione delle misure di disseminazione non è importante, è importante il loro risultato.

## **9 Sugli stakeholder**

- L'organizzazione di progetto è un gruppo target importante della disseminazione. Una considerazione speciale dovrebbe essere data su come le esperienze di progetto e i metodi di lavoro possano essere utilizzati nell'organizzazione di progetto.
- Le associazioni di commercio ed industria, come i sindacati, possono fornire contatti di valore in settori rilevanti e dare il feedback per supportare il lavoro di sviluppo.
- La cooperazione con gli esperti/istituzioni educative è necessaria quando nuove verifiche e elementi base dei programmi nazionali vengono sviluppati.
- Nei progetti internazionali il ruolo dei partner stranieri nella disseminazione è importante. Questo riguarda ad esempio la localizzazione di prodotti come pure la comunicazione e il marketing.

## CONCLUSIONI

La possibilità di usare con successo prodotti innovativi formativi è un processo lungo e richiede l'adozione di un nuovo modo di pensare ed apprendere. A tale proposito si è ritenuto opportuno realizzare una profonda analisi al fine di studiare ciò che è il campo di azione degli effetti della disseminazione e del trasferimento delle buone pratiche formative.

Uno degli scopi della presente ricerca è stato, perciò, quello di mettere in evidenza quali siano i vantaggi della disseminazione e del trasferimento delle buone pratiche in campo formativo. Purtroppo la vera spinta a realizzare le attività di disseminazione non emerge finché non si prende coscienza della loro importanza. Quando, però, la disseminazione ha luogo, come si è visto, con l'aiuto di un processo di apprendimento sistematico i suoi vantaggi sono molto consistenti. La cooperazione nel lavoro di disseminazione è stata analizzata nel corso del presente lavoro ed apporta efficacia e valore aggiunto come è visibile nelle figure 26 e 27.

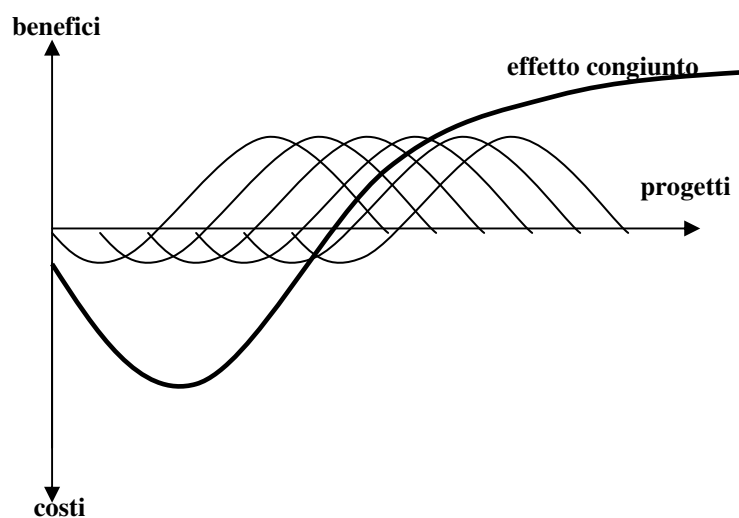


Figura 26: Vantaggi della cooperazione sistematica nella disseminazione

<b>1</b> <b>Avere un quadro generale del progetto</b>	<p>Elaborare il piano della disseminazione all'inizio del progetto fornisce una prospettiva per il lavoro e per il prodotto o servizio da essere sviluppato.</p> <p>Si risponde alle seguenti domande: perché il lavoro è importante? Dovrebbero gli altri essere consapevoli di questo? Gli effetti del progetto sugli individui, comunità e società diventano chiari.</p>
<b>2</b> <b>Coinvolgimento di differenti gruppi obiettivo e stakeholder</b>	<p>Il coinvolgimento dei gruppi obiettivo e degli stakeholder progetto facilita la sperimentazione del prodotto o servizio di formazione e aiuta nella disseminazione dei risultati. La collaborazione con i colleghi diventa più flessibile.</p>
<b>3</b> <b>Imparare dalle esperienze proprie e degli altri</b>	<p>Partecipare alle esperienze del processo lavorativo durante il progetto offre la possibilità di imparare dal lavoro proprio e degli altri quelle che sono le buone pratiche sulla disseminazione. Condividere le esperienze aiuta ad andare d'accordo.</p>
<b>4</b> <b>Lavorare in rete per creare l'immagine</b>	<p>Lavorare in rete ha successo solo se i soggetti coinvolti condividono in maniera interattiva la conoscenza, le esperienze e i metodi di lavoro. Tutti i soggetti coinvolti imparano ad operare nelle reti di lavoro internazionali. L'immagine non può essere creata da sola, essa richiede riconoscimento e contributo dall'esterno.</p>
<b>5</b> <b>Elaborazione di nuovi progetti</b>	<p>Preparare il lavoro e i risultati del progetto insegna come commercializzare nuove idee. I progetti di sviluppo non commerciale possono comunque creare nuovi progetti e nuove opportunità per un largo uso del prodotto o servizio.</p>
<b>6</b> <b>Imparare ad apprendere insieme</b>	<p>Il vero imparare insieme aiuta il gruppo di progetto così come i gruppi obiettivo e gli altri stakeholder a sviluppare, adottare e utilizzare innovazioni. Sono elaborate nuove abilità di apprendimento. Il progetto influenza il sistema formativo e l'intera società.</p>

**Figura 27: Benefici aggiuntivi della disseminazione e del trasferimento efficace**

Con la presente ricerca si è, quindi, mirato a trovare dimensioni ed approfondimenti per l'efficacia della disseminazione e del trasferimento delle buone pratiche. E' stata anche evidenziata la necessità di dedicare più tempo alla disseminazione di quanto fissato in passato nei progetti di formazione professionale. E' ormai chiaro quali siano i vantaggi di una pianificazione sistematica della disseminazione e cosa significhi la disseminazione per la produttività del progetto a tutti gli stadi e per il successivo trasferimento delle buone pratiche.

Negli ultimi tempi il lavoro di progetto ha assunto una posizione centrale nelle attività delle istituzioni formative, imprese e organizzazioni. Purtroppo, i risultati dei progetti rimangono prevalentemente all'interno dei progetti stessi e ciò rappresenta una grave limitazione. E', infatti, importante che i risultati dei progetti e le esperienze possano essere utilizzati in maniera estensiva all'interno dei diversi contesti.

E' anche vero che, recentemente, comincia ad affiorare, comunque, un modo di pensare non più basato sul progetto, ma centrato al risultato ed alla disseminazione. Un progetto è perciò, più del passato, visto soprattutto per gli effetti prodotti dai risultati finali.

Lo scopo della disseminazione e del trasferimento delle buone pratiche, i cui meccanismi di funzionamento sono stati analizzati con il presente lavoro, è proprio quello di promuovere l'utilizzazione dei risultati e delle esperienze, per produrre cambiamenti e per influenzare il sistema. La disseminazione ed il trasferimento possono essere visti da varie angolature. A livello individuale alcuni degli effetti sono sviluppo di know-how, capacità di lavoro migliorata e abilità professionali. Dal punto di vista dell'organizzazione del lavoro oppure di una comunità, l'utilizzazione dei risultati può accrescere la competitività, ampliare il materiale per la formazione professionale ed accrescere le esperienze del lavoro di progetto all'interno dell'organizzazione. La riflessione sulla dimensione sociale della disseminazione rivela l'importanza del lavoro e fornisce un supporto mentale nel corso del progetto.

La disseminazione dei risultati, come si è visto, non concerne i soli prodotti finali. I progetti di formazione professionale possono sviluppare un nuovo tipo di metodologia, modello, oppure sistema che possono essere utilizzati in maniera estensiva. E' opportuno riuscire a disseminare le buone pratiche formative anche all'interno dell'organizzazione del progetto. In alcuni casi i risultati possono essere commercializzati, in altri è ragionevole includerli nei piani di qualificazione e formazione. Il livello di disseminazione più impegnativo resta il trasferimento dei risultati, la loro applicazione e la disseminazione verso un altro settore formativo e commerciale, oppure un altro gruppo target.

È stato visto, nel corso del presente lavoro, come le misure di disseminazione siano una parte essenziale dell'intero progetto, non un compito separato da svolgere alla fine del progetto. C'è sempre un progetto di buona qualità sullo sfondo della disseminazione di successo. Tutte le attività che promuovono il lavoro di progetto e la produzione di buoni risultati finali supportano anche la disseminazione. Il modo di pensare centrato sul risultato e sulla disseminazione supporta anche il progetto e modella l'intera procedura: il piano di lavoro, lo sviluppo di materiale di esercitazione, la composizione del gruppo partner e la divisione delle risorse.

E' evidente che tutte le suddette considerazioni, supportate dalle analisi sul campo, realizzate nel corso della presente ricerca, saranno veramente in grado di elevare il settore della formazione professionale solo se saranno effettivamente assimilate da tutti gli operatori del campo formativo.



Altri vantaggi della presente ricerca potranno essere colti dalle amministrazioni pubbliche o degli altri soggetti che operano sul campo, che intendano avvalersi di tali approfondimenti per il miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia operativa delle realizzate nel campo della formazione professionale.

## **APPENDICE METODOLOGICA ELABORATA DAL PROGRAMMA LEONARDO DA VINCI 2000/2006**

### **La griglia e la procedura di valutazione delle buone pratiche nel Progetto Leonardo da Vinci**

*All'interno del Programma Leonardo da Vinci sono stati elaborati due strumenti per la valutazione dei progetti formativi: il primo è rappresentato dalla griglia di valutazione, ovvero lo strumento che materialmente il valutatore dovrebbe compilare al momento di esaminare il rapporto finale e i relativi output implementati dai progetti; mentre il secondo è rappresentato dalla procedura di valutazione, che contiene la specifica dei singoli descrittori di ciascun indicatore ed una definizione dei criteri cui il valutatore si deve attenere nell'attribuzione di un determinato punteggio, nonché una spiegazione del sistema di ponderazione utilizzato per l'assegnazione delle votazioni.*

*Con la prima sezione della griglia si intende valutare la corrispondenza tra quanto dichiarato nel formulario di candidatura presentato dal promotore e quanto effettivamente realizzato nel corso dello sviluppo del progetto. Tale sezione si articola in sei aree di interesse e precisamente: coerenza, pertinenza, rilevanza, transnazionalità, innovazione e trasferibilità per un totale di 20 indicatori.*

*La seconda sezione contiene gli indicatori che costituiscono l'espressione dell'approccio analitico e sono articolati su tre aree di interesse: metodologia, contenuti, e supporto. Gli indicatori risultanti da questa seconda sezione sono 77. La seconda sezione consente di effettuare una vera e propria valutazione del prodotto implementato nel quadro di un progetto e può costituire la base per la definizione, da parte dei decisori politici ed istituzionali del programma, di strategie future da adottare nei confronti di quella specifica iniziativa (disseminazione e valorizzazione, ad esempio).*

*A ciascun indicatore è possibile attribuire un punteggio da 1 a 6 dove 1 rappresenta l'assenza del requisito e 6 la massima aderenza possibile; le due posizioni estreme sono sinteticamente esplicitate nella griglia, mentre tutti i punteggi sono ampiamente descritti e giustificati nella procedura di valutazione. Questo ultimo strumento serve ad orientare il valutatore nella scelta dei punteggi ed in particolare delle posizioni intermedie, e contemporaneamente a ridurre il margine di soggettività nell'interpretazione dei dati. L'impianto è stato costruito alla stessa stregua della griglia che riproduce, sulla base della scala Likert (6 descrittori per ciascun indicatore), dove la netta discriminazione si crea tra il punteggio 3 ed il punteggio 4; infatti il descrittore del primo descrive un livello ancora*

*insoddisfacente del requisito richiesto, mentre il descrittore del secondo rappresenta un'accettabile, anche se non ancora pienamente soddisfacente, realizzazione di quella determinata condizione.*

### Sezione I

<p><b>I. 1.1 Area ( interna) COERENZA</b>  <b>I. 1.1 Livello di aderenza agli obiettivi stabili ed accettati.</b>  I. 1.1.1 Obiettivi raggiunti</p>		
<p><i>Gli obiettivi specifici e generali del progetto non sono stati raggiunti del tutto.</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>Gli obiettivi generali e specifici sono stati raggiunti.</i></p>
<p>I. 1.1.2 Conformità</p>		
<p><i>I risultati raggiunti, inoltre, risultano essere assolutamente differente da quelli attesi.</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>I risultati del progetto sono pienamente coerenti con quanto originariamente pianificato.</i></p>
<p><b>I. 1.2 Livello di considerazione di bisogni obiettivo</b></p>		
<p>I. 1.2.1 Livello di armonizzazione con bisogni obiettivo</p>		
<p><i>Non vi è coerenza fra i risultati del progetto ed i bisogni obiettivo del gruppo.</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>Il livello di coerenza del progetto risulta alto ed efficace con i bisogni obiettivo del gruppo.</i></p>
<p>I. 1.3 Livello di coerenza fra le strategie previste e quelle adottate dall'amministrazione del progetto.</p>		

I.1.3.1 Coerenza del riaggiustamento del progetto o dell'adattamento del progetto in accordo di cambiamenti inaspettato a causa di ragioni interne/esterne;

<i>Non vi è coerenza fra le strategie previste e le strategie adottate nel programma lavoro dai responsabili.</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il livello di Coerenza fra strategie previste e strategie adottate dalla direzione del progetto è alta</i>
Punteggio massimo		

<b>I. 2 Area PERTINENZA</b>		
<i>I. 2.1 Livello di connessione fra i risultati del progetto con le priorità dell'ordinamento comunitario per il periodo considerato.</i>		
<i>I risultati del progetto non mostrano alcuna connessione con la formazione e le priorità di occupazione che sono state identificate a livello Comunitario</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I risultati del progetto mostrano un alto livello di connessione con la formazione e le priorità di occupazione identificato a livello Comunitario</i>
<i>I. 2.2 Livello di connessione fra le priorità del progetto con le priorità identificate nelle Priorità nazionali per periodo considerato</i>		
<i>I risultati del progetto non mostrano alcuna connessione con la formazione e le priorità di occupazione che sono state identificate a livello nazionale</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I risultati del progetto mostrano un alto livello di connessione con la formazione e le priorità di occupazione identificato a livello nazionale</i>
<b>Punteggio massimo</b>		

<p><b>I. 3 Area RILEVANZA</b></p> <p><i>I. 3.1. Livello di contribuzione alla strategia globale e nazionale</i></p> <p><i>I. 3.1.1. Capacità di incidenza sui contenuti risultati/ prodotti con il rispetto delle politiche Comunitarie nel settore considerato</i></p>		
<p><i>I risultati /c contenuti del prodotto non hanno capacità di incidere sulle strategie comunitarie riguardanti le politiche di formazione ed occupazione</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>Tutti i contenuti dei risultati hanno un'alta capacità di incidere sulle strategie di formazione e occupazione a livello Comunitario</i></p>
<p><i>I. 3.1.2 Capacità di incidenza sui contenuti risultati/ prodotti con il rispetto delle politiche nazionali nel settore considerato.</i></p>		
<p><i>I risultati contenuti del prodotto non hanno capacità di incidere sulle strategie nazionali riguardanti le politiche di formazione ed occupazione</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>Tutti i contenuti dei risultati hanno un'alta capacità di incidere sulle strategie di formazione e occupazione a livello nazionale</i></p>
<p><b>Punteggio massimo</b></p>		

<b>I. 4 Area TRANSANZIONALITA'</b>		
<i>I. 4.1. Prova di integrazione di buone pratiche nazionali</i>		
<i>Il tentativo di integrare le buone pratiche dei differenti paesi membri della partnership è completamente assente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il grado di integrazione delle differenti buone pratiche è estremamente alto</i>
<i>I. 4.2 Amministrazione condivisa ( modo di lavorare).</i>		
<i>I. 4.2.1 Profondità di coinvolgimento dei partners</i>		
<i>Il livello di coinvolgimento e motivazione dei partners è estremamente limitato</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il grado di coinvolgimento e partecipazione attiva è estremamente profonda</i>
<i>I. 4.2.2 Distribuzione delle responsabilità di lavoro</i>		
<i>La distribuzione delle quote di lavoro è assolutamente sbilanciata e la ratio della suddivisione non è chiara</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La distribuzione delle quote di lavoro è estremamente bilanciato ed è stato deciso per valorizzare le competenze e conoscenze disponibili</i>
<i>I. 4.2.3 Livello di condivisione della responsabilità</i>		
<i>Le responsabilità del progetto sono principalmente sull'appaltatore del progetto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il livello di condivisione della responsabilità è egualmente condiviso</i>
<i>I. 4.3 Disseminazione</i>		
<i>1.4.3.1 Specifica disseminazione in ogni paese coinvolto</i>		

<i>Le azioni di disseminazione sono poco appropriate riguardo agli obiettivi da raggiungere</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le azioni di disseminazione sono state portate in tutti gli stati membri che sono presenti nella partnership e si sono mostrate essere appropriate riguardo a tutti i differenti contesti geografici.</i>
<b>I. 4.3.2 Lingue del prodotto finale</b>		
<i>Il prodotto finale è stato implementato solo nel linguaggio dell'appaltatore</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il prodotto è stato implementato in tutte le lingue dei partner,</i>
<b>Punteggio massimo</b>		

<b>I. 5 Area INNOVAZIONE</b>		
<b>I. 5.1 Prova di trasferimento ( trasformazioni di pratiche esistenti).</b>		
<i>Il progetto non mostra alcun tentativo di trasferire pratiche esistenti a differenti contesti territoriali e geografici.</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le innovazioni ottenute dal progetto di trasferimento di pratiche esistenti è chiaro ed evidente</i>
<b>I. 5.2 Prova di adattamento/ sviluppo</b>		
<i>Il processo di implementazione ed i suoi risultati non mostrano alcun tentativo di introdurre adattamenti o sviluppi addizionali riguardo alle pratiche esistenti.</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il processo di implementazione ed i risultati sono stati in grado di introdurre reali modificazioni e miglioramenti riguardo alle pratiche esistenti</i>
<b>Punteggio massimo</b>		



<b>I. 6 Area TRASFERIBILITA</b>		
I. 6.1 Livello di coinvolgimento degli stakeholders		
I. 6.1.1 Prova del coinvolgimento degli stakeholders		
<i>Gli stakeholders non sono stati coinvolti durante tutto lo sviluppo del progetto.</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il livello di diretto coinvolgimento degli stakeholders è alto e profondo</i>
I. 6.2 Potenziale benchmarking		
I. 6.2.1. Possibilità di riutilizzo del prodotto/ corso in aree differenti		
<i>Il prodotto/risultato non può essere del tutto riutilizzato in altri contesti riguardo a uno di riferimento.</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il prodotto / corso ha forte flessibilità, che permette la sua utilizzazione in diversificati e differenti contesti di formazione</i>
I. 6.3. Livello di sostenibilità ( anche in termini economici)		
<i>Il prodotto/ corso non ha attualmente alcuna sostenibilità nel contesto di impatto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il grado di corso / prodotto di sostenibilità E' estremamente alta</i>
I.6.4 Chiara considerazione delle differenti caratteristiche dei paesi partner		
<i>Le caratteristiche specifiche di ciascuno Stato membro non sono state tenute in conto del tutto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il prodotto /corso può essere facilmente omogeneamente usato in tutti i paesi partner</i>
Punteggio massimo		

	Aree	Punteggio massimo	Coefficiente di ponderazione	Totale Punteggi aree
I. 1	<b>COERENZA</b>			/10
I. 2	<b>PERTINENZA</b>			/10
I. 3	<b>RILEVANZA</b>			/10
I. 4	<b>TRANSANZIONALITA'</b>			/10
I. 5	<b>INNOVAZIONE</b>			/10
I. 6	<b>TRASFERIBILITA</b>			/10
Punteggio Finale /60				

## Sezione II

### Valutazione dei contenuti di qualità per valorizzazione e disseminazione

<p><b><i>II.1 Area METODOLOGIA</i></b></p> <p><i>II.1.1 Indicazione dei bisogni dei gruppi/ partecipanti al corso e di preliminari richieste</i></p> <p>II. 1.1.1 Indicazione dei bisogni dei gruppi/ partecipanti al corso</p>		
<i>Beneficiari/ potenziali partecipanti ai corsi non sono assolutamente indicati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La descrizione degli obiettivi del gruppo / ed i partecipanti al gruppo sono precisamente descritti e articolati</i>
<p>II. 1.1.2 Indicazioni delle richieste preliminari di utilizzatori del prodotto/ partecipanti al corso</p>		
<i>Nessuna sezione del prodotto / o documento del corso contiene una descrizione della conoscenza e abilità iniziali possedute dal gruppo dei tirocinanti/ o dai partecipanti al gruppo</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Contiene una descrizione della conoscenza e abilità iniziali possedute dal gruppo dei tirocinanti/ o dai partecipanti al gruppo</i>
<p>II. 1.2 Definizione degli obiettivi</p>		
<p>II. 2.1.1 Indicazione ed organizzazione degli obiettivi</p>		
<i>Gli obiettivi del prodotto / corso di formazione non sono descritti in alcuna sezione del prodotto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Gli obiettivi della formazione sono appropriatamente e precisamente presentati</i>
<p>II. 1.3 Durata</p>		
<p>II. 1.3.1 Indicazione del periodo di studio/ fruizione/durata del corso</p>		

<i>La durata dello studio e della fruizione/della consegna del percorso didattico. Non possono essere raggiunti in alcun modo</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il tempo di studio/fruizione / durata del corso è espressamente e rigorosamente indicato</i>
<i>II. 1.3.2 Relazione fra il tempo stimato e il tempo richiesto di utilizzazione /durata del corso</i>		
<i>Il tempo indicato di utilizzazione /durata del corso non ha connessione con il tempo stimato di utilizzazione durata del corso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il tempo indicato e stimato è pienamente coerente con il tempo stimato</i>
<i>II.1.4 Contesto di utilizzazione</i>		
<i>II. 1.4.1 Indicazione del contesto di apprendimento del corso/ prodotto</i>		
<i>Nessuna sezione del prodotto/ corso fornisce indicazioni</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il livello di connessione fra il materiale didattico ed il contesto di formazione è chiaramente, coerentemente ed esaustivamente articolato</i>
<i>II. 1.4.2 Istruzioni per la fruizione ed utilizzazione del materiale didattico indicazione del contesto di formazione del corso prodotto</i>		
<i>Le indicazioni pratiche per la fruizione / utilizzazione del materiale didattico sono assolutamente assenti / non sono fornite ai partecipanti del corso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le istruzioni pratiche per l'utilizzazione del materiale didattico sono esaustive pienamente appropriate e pratiche</i>
<i>II.1.5 Strategia didattica</i>		

II. 1.5.1 Costruzione di percorsi individuali stabiliti		
<i>Il percorso didattico/ la struttura del corso risultano essere abbastanza rigidi</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il percorso didattico / corso hanno un'evidente e profonda flessibilità</i>
I.1.5.2 Organizzazione e struttura dei materiali didattici		
<i>Il percorso per l'utilizzazione / struttura del corso è molto poco flessibile. La strategia didattica adottata ha un livello molto limitato di rilevanza rispetto ai risultati attesi</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>L'organizzazione e la struttura del materiale didattico è estremamente funzionale e pienamente appropriato riguardo ai partecipanti / obiettivi sono gradualmente rispetto alle difficoltà di apprendimento</i>
II. 1.5.3 Connessione fra esercizi pratici e contesti professionali/ operativi considerati		
<i>Gli esercizi contenuti nel corso / prodotto non hanno nessuna connessione riguardo al contesto professionale operativo esaminato</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Gli esercizi sono perfettamente connessi con il contesto operativo e professionale considerato</i>
II. 1.5.4 Sostegno alla motivazione		
<i>L'organizzazione del materiale didattico del prodotto/ corso non dedica alcuna area a supportare la motivazione degli utilizzatori</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le attività di supporto alla motivazione sono state accuratamente ed effettivamente organizzate</i>
II. 1.5.5. Strategia didattica con riguardo agli obiettivi.		
<i>La strategia didattica identificata non è adeguata al raggiungimento degli obiettivi</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La strategia didattica è pienamente coerente con gli specifici obiettivi del corso/ prodotto</i>

II. 1.5.6 Struttura materiale con riguardo all'architettura del tirocinio previsto		
<i>Il materiale didattico, che è contenuto nell'apprendimento prodotto / distribuito ai partecipanti del corso, è assolutamente non pertinente riguardo all'architettura dell'apprendimento</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La connessione fra la struttura del materiale didattico e l'architettura identificata dell'apprendimento è estremamente ben congegnata.</i>
II. 1.6 Comunicazione ed utilizzazione dei media		
II. 1.6.1 Caratteristiche di tono e linguaggio con riguardo al livello dei partecipanti al gruppo/ corso		
<i>Il linguaggio che è utilizzato nel materiale didattico non è adeguato a livello dei partecipanti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il linguaggio ed il tono che sono usati sono estremamente chiari, corretti e perfettamente appropriati riguardo al livello del gruppo</i>
II. 1.6.2 Qualità dell'interazione fra il materiale ed utilizzatore /partecipante al corso		
<i>L'organizzazione e la struttura del materiale didattico è rigido e non appropriato creare interazioni con i partecipanti la corso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La connessione fra la struttura del materiale didattico e l'architettura identificata dell'apprendimento è estremamente ben congegnata</i>
II. 1.6.3 Scelta di media con riguardo al contenuto, gli obiettivi stabiliti e ai bisogni dei partecipanti/ gruppo al corso		
<i>La scelta dei media è pienamente incoerente con i contenuti, gli obiettivi stabiliti ed il livello dei partecipanti al gruppo</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I media sono stati identificati, disegnati e costruiti in piena coerenza con le caratteristiche dei contenuti da diffondere, con le caratteristiche degli obiettivi, e con la natura degli obiettivi didattici.</i>

I. 1.6.4 Pertinenza e integrazione dei media con riguardo alle loro specifiche caratteristiche		
<i>L'utilizzazione dei media scelti per il prodotto è scarsamente pertinente rispetto alle specifiche caratteristiche del prodotto e la loro integrazione</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>L'utilizzazione dei media prescelti per il prodotto risulta essere pienamente pertinenti per le caratteristiche del prodotto e per la loro integrazione</i>
II. 1.7 Valutazione		
II. 1.7.1 Domande per richieste iniziali di base.		
<i>Il prodotto/ corso non include alcun test per accertare il possesso dei requisiti specifici iniziali</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le domande per accertare i requisiti preliminari sono articolati ed appropriati riguardo agli obiettivi</i>
II. 1.7.2 Valutazione dei criteri e procedure		
<i>Il prodotto/ corso non ha sezioni / momenti specifici rivolti a descrivere i criteri e le procedure per la valutazione del percorso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I criteri e le procedure di valutazione sono estremamente chiare, ben concepite e appropriate</i>
II. 1.7.3 Tests di valutazione finale e durante il corso ....		
<i>Il prodotto / corso non include alcun tipo di prova continua o tests finale di valutazione</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I tests di prova in itinere e finale sono ben distribuiti durante tutto il corso</i>
II. 1.7.4 Caratteristiche di test di valutazione suggeriti		
<i>I tests di valutazione suggeriti sono indistinti e non differenziati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I tests di valutazione hanno differenti nature e tipologie e sono accuratamente costruiti</i>

II. 1.7.5. Qualità delle risposte con riguardo alle risposte alle domande di auto valutazione		
<i>Il feedback alle risposte di domande di autovalutazione non è funzionale ai bisogni dei partecipanti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il feedback alle risposte di domande di autovalutazione è funzionale ai bisogni dei partecipanti</i>
II. 1.7.6 Caratteristiche dei tests di valutazione con riguardo a obiettivi e contenuti		
<i>La rilevanza e coerenza dei tests sono insignificanti e non coerenti con gli obiettivi del percorso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La rilevanza e coerenza dei tests sono significativi e coerenti con gli obiettivi del percorso</i>
II. 1.7.7 Misurazione del percorso del livello di soddisfazione degli utilizzatori/ partecipanti la corso		
II. 1.7.7.1 Presenza di attività di sostegno e percorsi di valutazione della soddisfazione degli utilizzatori/ partecipanti al corso		
<i>Le attività di valutazione mirate a misurare il livello di soddisfazione dei partecipanti la corso / utilizzatori del percorso sono assenti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le attività di supporto ed aiuto a misurare la soddisfazione dei partecipanti sono presenti ed esplicite</i>
II. 1.7.7.2 Presenza di attività di sostegno a dimensioni qualitative di valutazione dello staff insegnanti o di tutor del percorso		
<i>Le attività descritte per valutare la soddisfazione dei partecipanti/ utilizzatori riguardo alla prestazione dello staff di insegnanti non è previsto.</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La valutazione della soddisfazione circa la prestazione degli insegnanti / tutors sono perfettamente costruiti.</i>
Punteggio massimo		



<b>II. 2 Area CONTENUTI</b>		
II. 2.1 Caratteristiche del linguaggio e dei contenuti.		
<i>Il linguaggio ed i contenuti tecnico scientifici del prodotto/ corso sono assolutamente impropri</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il linguaggio ed i termini tecnico-scientifici sono pienamente corretti</i>
II. 2.2 Contenuti aggiornati/ obsoleti		
<i>I contenuti del prodotto sono obsoleti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I contenuti del prodotto sono aggiornati</i>
II. 2.3 Contenuti con riguardo alla disciplina di riferimento prevista.		
<i>Le connessioni dei contenuti con il campo di riferimento considerato la bibliografia che è contenuta nel prodotto/ distribuito ai partecipanti è assente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le connessioni dei contenuti con il campo di riferimento considerato la bibliografia che è contenuta nel prodotto distribuito ai partecipanti sembrano essere ben appropriati</i>
II. 2.4 Linee guida operative di contesti di contenuti trasferiti		
<i>Il percorso didattico/ corso non tiene conto dei bisogni di definire il contesto operativo dove i contenuti sono inseriti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il percorso didattico/ corso tiene conto dei bisogni di definire il contesto operativo dove i contenuti sono inseriti</i>
II. 2.5 Caratteristiche dell'organizzazione di contenuti		
<i>L'organizzazione dei contenuti e la struttura sono illogici e disorganizzati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>L'organizzazione dei contenuti e la struttura sono ben organizzati e logici</i>

II. 2.6 Dimensione dei contenuti con riguardo alle caratteristiche del livello dei partecipanti al corso /gruppo		
<i>La dimensione quantitativa dei diversi contenuti all'interno del percorso di formazione non è del tutto corretto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La densità/ distribuzione dei contenuti è corretta</i>
II. 2.7 Contenuti con riguardo al livello dei partecipati la corso/ gruppi.		
<i>I contenuti del prodotto/ corso sono oscuri, confusi e totalmente inappropriati riguardo all'obiettivi / caratteristiche dei partecipanti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I contenuti del prodotto/ corso sono coerenti ed appropriati</i>
II. 2.8 Contenuti con riguardo agli obiettivi conclamati		
<i>I contenuti del prodotto/ corso sono oscuri , confuse e non appropriate a promuovere il raggiungimento degli obiettivi del prodotto/ corso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I contenuti del prodotto/ corso sono coerenti ed appropriati</i>
Punteggio massimo		

<p><b>II. 3 Area <i>TECNOLOGIA</i></b>  <b>II. 3.1 Supporto cartaceo</b></p>		
<p><b>Materiale Organizzativo</b></p>		
<p><b>II. 3.1.1.1 Crediti</b></p>		
<p><i>Né all'inizio né alla fine del prodotto c'è una specifica area devoluta ai crediti</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>I crediti sono approfonditamente descritti</i></p>
<p><b>II. 3.1.2 Presentazione e confezionamento</b></p>		
<p><b>II. 3.1.2 Resistenza</b></p>		
<p><i>La tipologia di rilegatura e la qualità del materiale cartaceo di supporto sono assolutamente inadeguato rispetto all'uso che è previsto durante tutta la fruizione del percorso didattico</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>La tipologia di rilegatura e la qualità del materiale cartaceo di supporto sono pienamente inadeguate rispetto all'uso che è previsto durante tutta la fruizione del percorso didattico</i></p>
<p><b>II.3.1.2.2. Possibilità di essere trasportato</b></p>		
<p><i>Il materiale può essere difficilmente trasportato da un posto ad un altro</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>Il materiale può essere facilmente trasportato da un posto ad un altro</i></p>
<p><b>II. 3.1.2.3 Maneggiabilità</b></p>		
<p><i>Il materiale non può essere facilmente maneggiato</i></p>	<p><i>1 2 3 4 5 6</i></p>	<p><i>Il materiale può essere facilmente maneggiato</i></p>

II. 3.1.2.4 Adeguatezza del confezionamento		
<i>Il confezionamento del prodotto non è pienamente appropriato rispetto alle caratteristiche del materiale ad essere trasportato ed esteticamente molto piacevole</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il confezionamento del prodotto è pienamente appropriato rispetto alle caratteristiche del materiale ad essere trasportato ed esteticamente molto piacevole</i>
II. 3.1.2.5 Possibilità di essere riprodotto.		
<i>Il materiale non può essere riprodotto del tutto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il materiale può essere riprodotto facilmente</i>
II. 3.1.3 Grafici		
II. 3.1.3.1 Possibilità di identificare a livello grafico i componenti strutturali del testo		
<i>Nessuna sezione del prodotto consente all'utilizzatore di identificare, riconoscere i singoli elementi del testo</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I componenti strutturali del testo sono molto ben identificati ed organizzati</i>
II. 3.1.3.2 Caratteristiche tipografiche		
<i>Gli elementi tipografici sono inadeguati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Gli elementi tipografici sono ben congeniati ed accuratamente realizzati</i>
II. 3.1.3.3 Uso e caratteristiche dei simboli		
<i>I segni che sono usati sono assolutamente incomprensibili e perciò è assolutamente impossibile essere interpretati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I segni che sono usati sono pienamente comprensibili chiari</i>

II. 3.1.3.4 Uso e caratteristiche dei colori		
<i>I colori sono inadeguati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I colori sono adeguati</i>
Punteggio massimo		

<b>II. 3.3 Supporto audio video</b>		
<i>II. 3.3.1 Organizzazione del materiale</i>		
II. 3.3.1.1 Crediti		
<i>Né all'inizio né alla fine del prodotto c'è una specifica area devoluta ai crediti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I crediti sono approfonditamente descritti</i>
II. 3.2.1.2 Modularità in utilizzazione del progetto e dei materiali		
<i>Il prodotto è estremamente rigido e non è disegnato e costruito così da assicurare la possibilità di una fruizione modulare</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il prodotto assicura la possibilità di una fruizione modulare</i>
II. 3.2.1.3 Caratteristiche dei passaggi migliori da un modulo ad un altro		
<i>Il passaggio da un modulo ad un altro che segue non è espressamente indicato</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il passaggio da un modulo ad un altro è esaurientemente indicato</i>
<i>II. 3.3.2 Estetica</i>		

II. 3.3.2.1 Qualità della definizione dell'immagine		
<i>La qualità standard della definizione di immagine è molto bassa. Le immagini sono frammentate ed oscure , così che i contenuti del prodotto non sono chiare del tutto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità standard della definizione di immagine è chiara e ben definita</i>
II. 3.2.2.2 Qualità di ripresa		
<i>Le riprese sono sempre inappropriatamente scelte e non chiaramente distinguibili</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le riprese sono sempre appropriate</i>
II. 3.2.2.3 Qualità del montaggio		
<i>La qualità del montaggio non è soddisfacente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità del montaggio è eccellente e molto sofisticata: il ritmo e le sequenze dell'immagine sono pienamente coerente con gli obiettivi perseguiti e la comunicazione è perciò assolutamente efficace</i>
II. 3.2.2.4 Qualità della definizione audio		
<i>La qualità della definizione audio è estremamente povera così come una corretta e semplice comprensione delle parole parlate non è possibile del tutto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità della definizione audio è eccellente e molto sofisticata con frequente uso di originali effetti sonori</i>

II. 3.2.2.5 Sincronicità fra suono ed immagine		
<i>Il suono e l'immagine non sono del tutto sincroni, così che la comunicazione è assolutamente oscura e gli utilizzatori sono confusi</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il suono e l'immagine sono sincrone con la parola parlata</i>
II. 3.2.2.6 Complementarietà fra suono ed immagine		
<i>Il suono e le immagini non sono del tutto complementari</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il suono e le immagini sono perfettamente complementari</i>
II. 3.2.2.7 Maneggevolezza		
<i>La fruizione del prodotto richiede apparecchiature molto particolari</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il prodotto richiede apparecchiature comunemente usate</i>
<b>II. 3.3 Supporto elettronico</b>		
II. 3.3.1 Organizzazione del materiale		
II. 3.3.1.1 Crediti		
<i>Né all'inizio né alla fine del prodotto c'è una specifica area devoluta ai crediti</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I crediti sono approfonditamente descritti</i>
II. 3.3.1.2 Modularità del progetto		
<i>Il prodotto è estremamente rigido e non è progettato e costruito così da assicurare la possibilità di una fruizione modulare</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il prodotto assicura la possibilità di una fruizione modulare</i>

II. 3.3.1.3 Modularità nell'utilizzazione		
<i>La fruizione del prodotto non è aperta alla modularità</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La modularità nella fruizione del prodotto è stata concepita e definita in maniera efficace</i>
II. 3.3.2 Estetica		
II. 3.3.2.1 Qualità della definizione dell'immagine		
<i>La qualità standard della definizione di immagine è molto bassa. Le immagini sono frammentate ed oscure , così che i contenuti del prodotto non sono chiare del tutto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità standard della definizione di immagine è chiara e ben definita</i>
II. 3.3.2.2 Qualità della composizione dell'immagine		
<i>Le immagini sono frammentate ed oscure</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le immagini sono chiare e ben definite</i>
II. 3.3.2.3 Ritmo dell'immagine		
<i>La qualità del montaggio non è soddisfacente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità del montaggio è eccellente e molto sofisticata il ritmo e le sequenze dell'immagine sono pienamente coerenti con gli obiettivi perseguiti e la comunicazione è perciò assolutamente efficace</i>



II. 3.3.2.4 Qualità della definizione audio		
<i>La qualità della definizione audio è estremamente povero così come una corretta e semplice comprensione delle parole parlate non è possibile del tutto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità della definizione audio è eccellente e molto sofisticata con frequente uso di originali effetti sonori</i>
II. 3.3.2.5 Sincronicità fra suono ed immagine		
<i>Il suono e l'immagine non sono del tutto sincroni, così che la comunicazione è assolutamente oscura e gli utilizzatori sono confusi</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il suono e l'immagine sono sincrone con la parola parlata</i>
II. 3.3.2.6 Complementarietà fra suono ed immagine		
<i>Il suono e le immagini non sono del tutto complementari</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Il suono e le immagini sono perfettamente complementari</i>
II. 3.3.2.7 Qualità tecnica dei disegni		
<i>Il materiale sfruttato è pienamente incoerente con i contenuti della formazione e perciò non sembra esservi nessuna ratio nell'utilizzazione di ciascun singolo disegno</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I disegni sono pienamente coerenti con i contenuti e con la qualità delle parti scritte e parlate c'è un perfetto bilanciamento fra disegni e testi</i>
II. 3.3.2.8 Qualità di caratteristiche della tipografia e della leggibilità dei testi		
<i>Le caratteristiche tipografiche sono assolutamente inappropriate</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Le caratteristiche tipografiche sono pienamente adeguate</i>

II. 3.3.2.9 Qualità tecnica della fotografia		
<i>La qualità tecnica delle fotografie è estremamente povera</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità tecnica delle fotografie è pienamente adeguata</i>
II. 3.3.2.10 Qualità tecnica dell'animazione grafica		
<i>La qualità tecnica dell'animazione grafica è assolutamente inadeguata</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità tecnica dell'animazione grafica è pienamente adeguata</i>
II. 3.3.2.11 Uso e caratteristiche dei simboli di memoria		
<i>I simboli di memoria sono inappropriati</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>I simboli di memoria sono pienamente appropriati</i>
II. 3.3.3 Ergonomia ed uso dei media		
II. 3.3.3.1 Facilità di installazione		
<i>Gli strumenti sono difficili da installare</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Gli strumenti sono facili da installare</i>
II 3.3.3.2 Possibilità di intervento su utilizzazioni di materiali		
<i>Non vi è possibilità di intervenire con materiale fruibile</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>Vi è possibilità di intervenire con materiale fruibile</i>
II. 3.3.3.3 Qualità dell'interfaccia degli utilizzatori		
<i>La qualità degli utilizzatori dell'interfaccia è assolutamente insoddisfacente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La qualità degli utilizzatori dell'interfaccia è pienamente soddisfacente</i>
II. 3.3.3.4 Disposizione di elementi sullo schermo		
<i>La disposizione di elementi sullo schermo non è opportuna e tempestiva</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La disposizione di elementi sullo schermo è opportuna e tempestiva</i>

<i>II. 3.3.4 Informazione prodotta</i>		
<i>II. 3.3.4.1 Memorizzazione dei risultati di tests e esercizi</i>		
<i>La memorizzazione dei risultati dei tests e degli esercizi non è prevista in nessuna parte del prodotto</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La memorizzazione dei risultati dei tests e degli esercizi è previsto ed è funzionale agli obiettivi</i>
<i>II. 3.3.4.2 Memorizzazioni di note personali</i>		
<i>La memorizzazione di note personali non è disponibile</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La memorizzazione di note personali è disponibile e ben congegnata</i>
<i>II. 3.3.4.3 Memorizzazione del tempo di utilizzazione</i>		
<i>La memorizzazione del tempo di utilizzazione è completamente assente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La memorizzazione del tempo di utilizzazione è ben pianificata</i>
<i>II. 3.3.4.4 Attitudine alla stampa di tests ed esercizi</i>		
<i>La funzione per stampare tests ed esercizi è inesistente</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La funzione per stampare tests ed esercizi è ben concepita e facile da usare</i>
<i>II. 3.3.5 Maneggiabilità</i>		
<i>La fruizione del prodotto attraverso i supporti tecnologici è estremamente complesso</i>	<i>1 2 3 4 5 6</i>	<i>La fruizione del prodotto attraverso i supporti tecnologici è estremamente semplice</i>
<b>Punteggio massimo</b>		

## APPENDICE

### QUADRI DI RIFERIMENTO DEGLI AMBITI TEMATICI

#### 1. Inquadramento dello scenario di riferimento

Il presente progetto consente di individuare nuove forme di accompagnamento al processo di rinnovamento in atto in campo formativo e di verificare i margini di trasferibilità delle esperienze migliori. Si tratta dunque di dar luogo ad un'azione di valorizzazione delle buone prassi e modelli esemplari della formazione che consentirà all'ARLAV di avviare un processo di indirizzo strategico delle attività formative in Campania.

Sulla base del PON Formazione e delle indicazioni dell'ISFOL sono stati fissati 21 ambiti tematici. Si intende pertanto indagare la pluralità di temi e campi dell'offerta formativa alla luce della innovazione prodotta e della dimensione europea.

Sulla base di tali osservazioni, sono stati riportati di seguito i 21 ambiti rispetto ai quali sviluppare riflessioni e verificare la trasferibilità dei risultati dei progetti ad essi afferenti, integrando le aree tematiche individuate dagli assi del POR Campania.

1. Nuove competenze
2. Formazione formatori
3. Autoistruzione /FAD
4. Formazione continua
5. Nuovi bacini di impiego
6. Integrazione dei sistemi
7. Dialogo sociale
8. Lotta all'esclusione sociale e drop-out
9. Orientamento
10. Insegnamento–apprendimento competenze linguistiche
11. Certificazione
12. Transizione scuola-lavoro
13. Pari opportunità
14. Flessibilità contrattuale
15. Sviluppo locale
16. Creazione di impresa–imprenditorialità
17. Alternanza
18. Qualità dell'offerta formativa
19. Apprendistato
20. Autonomia scolastica
21. Obbligo formativo

Per dar luogo alle attività del progetto si terrà conto di quanto proposto e discusso in sede comunitaria, nazionale e regionale in merito alla formazione.

*Per ciascuno ambito tematico si adotterà, rispettando le peculiarità delle diverse aree di indagine, gli approcci e i metodi che saranno ritenuti, in accordo con*

*la direzione dell'ARLAV, più adeguati a garantire il raggiungimento degli obiettivi attesi. Allo stato attuale della ricerca sono stati approfonditi i cinque ambiti tematici di seguito riportati.*

## **2 Formazione formatori**

### ***Il quadro di riferimento della formazione dei formatori***

#### **2.1 Premessa**

Negli ultimi anni anche nel nostro paese si è potuto registrare tra le parti sociali e nei contesti organizzativi un consenso progressivo sull'esigenza di valorizzare il patrimonio di conoscenze posseduto dalle risorse umane come *asset* di base della capacità competitiva del sistema paese. La questione investe a tutto campo il tema della formazione e conseguentemente, sulla falsariga dei suggerimenti europei che tendono a sollecitare investimenti di “*capitale intangibile*” ed in cognitività anche il tema, collaterale al primo, della formazione dei formatori.

**Affrontare il tema della formazione di formatori, però, risulta essere un compito piuttosto complesso. Ciò perché la formazione dei formatori si dispiega all'interno di un quadro piuttosto vasto e articolato, che supera lo scenario legislativo e normativo, che solo apparentemente lo delimita, per impattare su questioni che riguardano la definizione certa dei profili professionali, delle logiche e dell'attendibilità delle certificazioni, dei contesti in cui si eroga formazione, dei metodi, delle tecniche e degli strumenti in possesso del “bagaglio” professionale del formatore . Appare allora necessaria una sorta di partenza che consenta prima ancora di delimitare il campo dell'indagine e dell'esercizio di valorizzazione, la sua dimensione terminologica ed il suo impatto semantico.**

Per condurre questa azione però risulta necessario chiarire, innanzi tutto, alcuni elementi di riflessione, partendo proprio dall'iperonimo *formazione* e declinandolo secondo alcune dimensioni, fino a giungere, limpidamente, al termine che informa la presente ricerca.

Successivamente si passerà a definire un profilo della dimensione normativa dello specifico settore con una particolare curvatura attenta nei confronti delle risultanze e delle prospettive emergenti nel nostro paese, considerando che, negli anni più recenti, numerosi dispositivi legislativi sono stati prodotti in riferimento al tema della formazione. Tali elementi hanno profondamente mutato, tra l'altro, una certa “univocità” del profilo del formatore, rendendo questo termine una sorta di iperonimo che, di fatto, identifica tutta una serie di profili professionali anche, perlomeno in alcuni casi, abbastanza distanti tra loro.

## 2.2 La formazione e il formatore

È certo che l'azione del formare rinvia, sotto un profilo strettamente semantico, alle nozioni di intenzione, motivazione, scopo, scelta. L'azione del formare, in realtà, proprio in quanto azione presuppone una dimensione teleologica, cioè la presenza di un fine.

**Questa azione, così come ogni altro atto individuale e/o collettivo, è in grado di produrre effetti che si orientano sia verso l'ambiente nel quale l'azione si è prodotta, sia nei confronti dei soggetti che sono il suo bersaglio elettivo. Tali effetti sono, in concreto, veri e propri cambiamenti di stato.**

Si può dire che ampliando al massimo il compasso semantico la formazione vada da una concezione di processo globale, che investe la persona e le sue relazioni, fino ad un'attività di tipo educativo svolta da operatori specifici, i formatori.

Il formare, dunque, in equivalenza con creare, comporre, concepire, costituire, pare introdurre l'idea di trasmettere delle cognizioni, ma anche di implementare un'azione di *modeling*<sup>1</sup> comportamentale.

**La terminologia e la semantica della pedagogia tiene, in ogni caso, anche conto del lessico di base e non solo di quello tecnico scientifico. Infatti, con maggiore scioltezza e genericità, il termine formazione si è ormai diffuso anche in relazione a ciò che si indica relativamente alle azioni di istruzione ricorrente e di aggiornamento professionale.**

L'evoluzione semantica del termine lo ha, dunque, condotto dal suo significato originario - assai prossimale ai sinonimi istruzione, formazione, preparazione - ad un senso più ampio e, sostanzialmente, onnicomprensivo che lo porta a confliggere con il termine educazione, nei confronti del quale, in sostanza, dimostra una superiore polivalenza.

**Il termine educazione ha molti vocaboli che appartengono alla sua medesima area semantica. I più importanti sono senz'altro: allevare, istruire, formare. È interessante notare come questi ultimi, pur essendo apparentemente sinonimi, assumano in realtà significati anche molto diversi. Proviamo a verificarne la reale portata semantica.**

➤ *Allevare* indica una forma primaria e spontanea di educazione. Si riferisce a ciò che la famiglia fa per consentire la crescita di ciascun individuo.

➤ *Istruire* indica un'educazione intenzionale, che consiste in attività programmate ed attuate da esperti (gli insegnanti) all'interno di un'istituzione organizzata (la scuola). In particolare, all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo, il termine "*istruzione*" ha assunto un valore particolare ed è stato usato per indicare l'acquisizione, sul piano cognitivo ed affettivo, di nozioni e comportamenti determinati e ben individuabili. Istruire un soggetto vuol dire

---

<sup>1</sup> Per quanto riguarda la teoria del modellamento nella sua forma più ortodossa si confrontino, in particolare Hilgard, E., R., Bower, G. M., *Teorie dell'apprendimento*, Milano Franco Angeli, 1987; Titone, R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Bulzoni, 1988; Bandura, A., *Social formation of thought and action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1986.

fornirgli, attraverso l'insegnamento, un complesso organico di nozioni precise sul piano tecnico e culturale.

➤ *Formare* ha molteplici significati. La formazione, sostanzialmente, indica una pratica volta a fornire i requisiti necessari per svolgere una determinata attività all'interno di un ambito più o meno specifico.<sup>2</sup>

Nonostante la generalizzazione e l'uso massiccio ed anodino che ne viene da più parti fatto, il concetto di formazione può essere collegato, a livello etimologico, alla parola latina *forma*, erede di quella greca "*morphé*"; sulla falsariga delle idee di *paidéia* o *informatio* oppure, ancora, di *Bildung*.

La *Bildung* sembra rappresentare il riferimento storico-ermeneutico più liminare poiché tende a rappresentare un processo di sviluppo interiore di tutte le capacità umane all'interno di una dimensione culturale. Nella tradizione di quest'ultimo concetto - e in particolare nell'uso pedagogico - si possono trovare embrionalmente presenti le valenze principali della Formazione, come "dare forma" e "prender forma", e il loro risultato globale nella persona<sup>3</sup>.

Nella riflessione pedagogica maggiormente avanzata, l'idea di formazione esprime da un lato un elemento poetico, legandosi a termini come dare la forma, creare, costituire, comporre, concepire, dall'altro, invece, rinvia ad un livello più fondamentale di esperienza, quello dell'incompiutezza dell'uomo, per cui, in un certo senso, non esiste a priori una forma agibile, costruibile dall'esterno. Ciò dipende, in buona parte dalla volizione e dall'azione del soggetto stesso, del protagonista soggetto-oggetto del processo attraverso un'attività di costruzione permanente, che è una funzione dell'evoluzione umana<sup>4</sup>.

**Di là da queste note di riflessione - e per entrare con una qualche ruvidezza più incisivamente nel merito - c'è da rilevare come l'intrecciarsi di fattori cognitivi e comportamentali abbia un evidente riflesso sulla formazione di base che sembra destinata a giocare un ruolo sempre più importante nel panorama dell'educazione.**

Essa, in tutti i suoi addentellati ed a tutti i livelli, è chiamata a contribuire ai processi di sviluppo attraverso una competenza propriamente educativa, anche se profondamente trasformata, soprattutto per quanto riguarda le relazioni esistenti tra *conoscenza procedurale* e *conoscenza dichiarativa*<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Ciò che, probabilmente, accomuna il verbo educare ai suoi sinonimi è espresso da un altro verbo, vale a dire *imparare*. Questo perché sia l'educazione familiare, sia l'insegnamento, sia la formazione professionale consentono a ciascun individuo di imparare qualcosa, di diventare più bravo o più capace in una certa attività o in una certa materia.

<sup>3</sup> In riferimento a questi specifici problemi si confronti Cambi, F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1998, testo nel quale essi vengono trattati in modo chiaro ed approfondito.

<sup>4</sup> Su questo elemento si giocano le differenti modalità di formazione che riguardano i soggetti più disparati. Nel campo dell'educazione degli adulti con basso livello di scolarizzazione, ad esempio, ciò viene tradotto nella enfaticizzazione posta sulla produzione più che sulla fruizione delle conoscenze, attraverso la massima valorizzazione dell'esperienza degli individui e dei gruppi (cfr. S. Meghnagi, 1986), invece che sulla dimensione addestrativa e informativo-formativa delle azioni di formazione.

<sup>5</sup> Su questo tema, anche in riferimento alla terminologia adottata nel testo, si confrontino Ajello, A., M., Cevoli, M., Meghnagi, S., *La competenza esperta*, Ediesse, Roma, 1992; Ajello, A. M., Meghnagi, S. (a cura di) *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano, 1998.

Le agenzie educative tradizionali, ivi inclusa la scuola, proprio in quanto operano nelle fasi più delicate di costruzione dei modelli mentali e degli schemi cognitivi delle persone, dovrebbero assegnare la massima priorità alla logica dell' "apprendere ad apprendere"<sup>6</sup>.

**In questo campo esiste ancora un enorme lavoro da svolgere per quanto riguarda le contraddizioni tra le forme di apprendimento tipicamente sviluppate nei contesti formativi-educativi tradizionali, da un lato, e i modi più comuni di apprendimento pratico-addestrativo e di esplicazione dell'attività squisitamente cognitiva delle persone in situazione di lavoro, dall'altro.**

Tali contraddizioni possono essere esaminate sotto diversi aspetti, come quello, in primo luogo, del contrasto tra l'attività cognitiva individualizzata, caratteristica dei contesti educativi, e quella condivisa, che è tipica invece degli ambienti di lavoro. Anche se nelle situazioni di tipo formativo hanno solitamente luogo attività collettive più o meno intense, gli studenti sono sempre valutati su ciò che sono capaci di fare da soli.

Una larga parte delle attività principali richieste allo studente è, inoltre, progettata in termini di impegno individuale. Ciò risulta tanto più contraddittorio quanto più è riconosciuto il fatto che il lavoro dipende dalle azioni e dai processi di più persone nonché dall'interazione che esse hanno con strumenti e tecnologie in cui sono incorporate anche le conoscenze di coloro che li hanno progettati e prodotti.

Un secondo aspetto di contrasto tra conoscenze formali e pratiche riguarda l'opposizione tra le attività attualistico-cognitive, di marca ancora gentiliana, promosse dalla formazione scolastica, e quelle prassico-procedurali che riguardano l'uso e la manipolazione di strumenti, che si verificano in modo tipico nelle realtà operative.

Nel primo caso si fa uso di libri, computer e altri supporti ma in una logica ben diversa dalle realtà operative in cui gli attori hanno un rapporto immediato, spesso senza comprenderne i principi, con gli strumenti in cui sono contenute/archivate conoscenze o che permettono di elaborarle.

Altro aspetto rilevante è che il trattamento di simboli e la pratica delle simulazioni, prevalentemente realizzati nella formazione, contrasta con il ragionamento contestualizzato e finalizzato che è tipico delle situazioni reali.

La formazione teorica incoraggia solo le forme di *problem-solving* basate su teorie e simboli, a prescindere dalla dimensione pratica. Il lavoro richiede, invece, sia di saper usare strumenti e tecnologie, sia di affrontare situazioni, obiettivi ed eventi concreti nei quali si devono mettere in atto modelli di risoluzione dei problemi che hanno poco a che vedere con la teoria e che sono spesso impliciti nel contesto.

**Un'ulteriore contraddizione riguarda l'apprendimento generalizzato caratteristico dei contesti educativi formativi tradizionali e, sull'altro versante, l'acquisizione di competenze utili a fronteggiare situazioni specifiche.**

---

<sup>6</sup> Sul tema della dimensione trasversale di alcune skills-abilities sia in ambito formativo che più genericamente istruttivo si confronti Benedetti, F., Guspini, M., *La formazione delle abilità trasversali e di base*, Anicia, Roma, 1999.



**I modelli di formazione più tradizionali privilegiano sinora la dimensione teorica assumendo che la padronanza di tale dimensione da parte del soggetto consenta la trasferibilità e la ripetibilità delle soluzioni di un problema rispetto ad altri contesti.**

Si tratta quindi, come appare evidente, di un insieme di contraddizioni che se da una parte rendono complicato lo scenario nell'*hic et nunc*, offrono, dall'altra, un vasto e fertile campo alla sperimentazione e all'innovazione, settore elettivo del Programma Leonardo.

**Del resto, il tentativo di ricomporre in modo creativo ed efficace la ancora presente dicotomia tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali dovrebbe suggerire alla formazione, intesa in senso globale e complessivo, di ritagliarsi fino in fondo un ruolo pienamente educativo e, insieme, consapevolmente orientato alle esigenze della vita lavorativa in una prospettiva che, però, non contempra solo un passivo adattamento ai bisogni contingenti del mercato del lavoro.**

**Le stesse imprese sembrano indicare che questa potrebbe essere la strada da percorrere, infatti, poiché le carenze di personale qualificato più volte segnalate tendono a coinvolgere sia le competenze tecniche sia un ritardo nella strutturazione di attitudini alla vita organizzata e alla partecipazione ai processi lavorativi, che devono essere progettate da un'educazione olistica dell'individuo, in cui siano anche presenti, oltre ad una ineludibile dimensione professionale, anche i necessari aspetti etici e culturali.**

Alcuni passi in questa direzione possono, ad esempio, essere intraviste nelle modalità di formazione in alternanza. La formazione in alternanza, infatti, consiste nella possibilità di spezzare la sequenza educativa in modo da rinviare parte della formazione ad un successivo momento e di alternare momenti di studio e di lavoro. In questa concezione la formazione non è più intesa come un processo unico, graduale, continuato, che si realizza senza interruzione una *tantum*.

L'alternanza segna un notevole progresso rispetto alla continuità iniziale tendendo a ridurre la separazione tra il momento formativo e produttivo e favorendo lo sviluppo integrale del soggetto della formazione. Inoltre, aumenta la mobilità sociale in quanto assicura la possibilità di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo, tende a rendere meno rigido il rapporto formazione-occupazione. La partecipazione delle imprese è componente essenziale dell'alternanza; in mancanza di ciò non si può parlare di tale strategia. Il principale problema al riguardo consiste nella capacità delle aziende di trasformarsi anche in *community of practises*<sup>7</sup>, di "farsi" ambiente di apprendimento, considerando che l'alternanza non dovrebbe divenire una forma di sottoccupazione funzionale alle piccole aziende. Si deve,

---

<sup>7</sup> Per quanto riguarda questo argomento si può far riferimento a Brown, J. S., Duguid, P., *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata del lavoro, apprendimento e innovazione*, in Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio C, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.

contestualmente, cercare di fare in modo che l'alternanza non si trasformi in un canale subalterno rispetto alle strategie di formazione *full time*<sup>8</sup>.

### 2.3 Verso una società della conoscenza

**Con lo sviluppo della realtà digitale e grazie al ricorso massiccio e diffuso alle ITC nell'organizzazione del lavoro, si affermano una serie di nuove opportunità offerte da software e architetture di interconnessione che, a minori costi, puntano soprattutto a obiettivi di integrazione e facilitano il definitivo avvento di forme di lavoro basate sulla comunicazione e sull'apprendimento.**

**Anche attraverso le dinamiche tecnologiche il lavoro si sta quindi trasformando in un'attività che richiede livelli elevati di creatività e impegno individuale.**

Per molti aspetti ciò rappresenta una contraddizione, in una fase in cui riemergono gravi problemi occupazionali indotti dalla ormai matura realizzazione del mercato globale e dal forte impatto che esso si trova ad avere sull'economia reale.

Cresce, infatti, la necessità di aumentare la qualità nel lavoro e, contestualmente, vengono sensibilmente ridotte le possibilità di occupazione ai livelli di bassa e media qualificazione<sup>9</sup>.

Il definitivo approdo ad un'economia post-industriale conduce ad un incremento significativo dei fenomeni di precarizzazione e di deregolamentazione del lavoro, che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo, la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti e da nuove e specifiche nicchie di mercato.

Il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano, altri scompaiono definitivamente.

**Il lavoro, perciò, appare destinato a diventare di sempre più difficile accesso e mantenimento in mancanza di adeguate competenze per la partecipazione ai processi produttivi.**

---

<sup>8</sup> Si ricorda, per meglio chiarire, la specificità di questo particolare ambito, che le modalità principali della formazione in alternanza possono essere raggruppate in tre tipi:

- l'apprendistato;
- la formazione a tempo parziale per i giovani occupati privi di preparazione riconosciuta (rientrano in questa tipologia i congedi formativi, i contratti di formazione alternata per acquisire una qualifica e quelli di formazione-impiego per la preparazione o l'adattamento a un lavoro determinato);
- i contratti che abbinano occupazione e formazione per i disoccupati.

In questa tipologia formativa rientrano anche le varie forme di stage con le quali si sta cercando di estendere l'alternanza alla formazione generale e professionale a tempo pieno.

<sup>9</sup> Da questa asserzione vanno escluse le fasce deboli per motivi sociali o etnici.

Anche per le posizioni non altamente professionali sono necessarie ormai conoscenze tecnico-scientifiche ben più consistenti che in passato, nonché un insieme di competenze comportamentali legate alla comunicazione, all'impegno rispetto ai risultati delle proprie attività, al lavoro di gruppo, alla soluzione di problemi<sup>10</sup>.

**Gli interventi di formazione e la stessa implementazione di nuovi modelli devono puntare a nuove forme di integrazione di conoscenze e competenze, ma ciò richiede un'elevata capacità progettuale degli obiettivi formativi e degli esiti di ricerca.**

Una filiera di ragionamento, di indagine e di ricerca potrebbe concentrarsi sul fatto che proprio la transizione tra il precedente ciclo dello sviluppo tecnologico e quello attuale riguarda il repentino passaggio da obiettivi di adattamento all'introduzione delle ITC a obiettivi apprenditivo-ecologici, riferibili ai processi individuali e collettivi di interazione e convivenza tipici delle attuali forme di implementazione diffusa delle ITC.

Appare necessario, a questo proposito, fare riferimento a quanto viene sostenuto, in merito a questo tema, nell'Avviso comunitario 1996 dove, nella Priorità 5, si invita a redigere proposte che consentano di "Generalizzare l'accesso alle conoscenze con gli strumenti della società dell'informazione nella prospettiva della formazione lungo tutto l'arco della vita. Le proposte che rientrano in tale priorità devono far progredire la capacità degli insegnanti e dei formatori a utilizzare dei materiali di insegnamento aperto e a distanza (compresi software multimedia educativi) nonché far progredire la capacità dei produttori a concepire tali strumenti e incoraggiare l'integrazione dei materiali di formazione ed i software multimedia educativi nella formazione professionale. Le proposte possono anche contribuire ad un impiego innovativo dei materiali di formazione e all'introduzione di nuove modalità di offerta della formazione. Esse dovranno riguardare, in particolare, i metodi alternativi di formazione dei formatori, di formazione alla gestione dei responsabili delle PMI. Esse dovranno altresì incoraggiare l'integrazione dei materiali di formazione e di software multimedia educativi nella formazione professionale. Le proposte devono prendere esplicitamente in considerazione l'ampia diffusione dei risultati dei progetti in Europa. Una particolare attenzione sarà prestata alle proposte che "prevederanno, lo sviluppo di metodi e contenuti di formazione per i formatori relativi ai software educativi per la formazione lungo tutto l'arco della vita e per la formazione di creatori di tali software."<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Il tema della possibile "esplosione" delle competenze in competenze professionali, di base e trasversali è stato modellizzato in alcuni documenti ISFOL e sembra essere alla base anche del sistema integrato della formazione e dell'istruzione, in particolare sul versante dell'IFTS. Su questo argomento si confronti Alessandrini G. (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini e associati, 2000, Milano. Per quanto attiene, invece alla definizione di possibili percorsi implementabili per un lavoro anche scolastico sulle abilità trasversali e di base si può fare riferimento a Benedetti F., Guspini M., *La formazione della abilità trasversali e di base*, Anicia, Roma, 1999.

<sup>11</sup>Tale indirizzo viene largamente confermato nella Priorità 5 dell'Avviso Comunitario per il 1998 e nell'Avviso Comunitario per il 1999 dove, nello specifico, si afferma che: "La Commissione privilegerà le proposte che avranno il duplice obiettivo di sviluppare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione allo scopo di ampliare la possibilità di accesso ad un apprendimento lungo tutto

**Il passaggio ad un uso massiccio delle ITC, soprattutto nella formazione continua, assume rilevanza crescente, sia per l'impresa sia per gli individui.**

**Per l'impresa che, infatti, sempre più ritiene l'apprendimento un'esigenza globale che investe ogni settore e deve essere favorito soprattutto attraverso forme organizzative che rendano possibile lo sviluppo di conoscenze e competenze.**

Per gli individui e per i gruppi, che dimostrano un accresciuto interesse per le numerose modalità di autoapprendimento-autoformazione ed un interesse tutto nuovo per programmi legati all'approccio tipico della *learning organization*, la cui flessibilità e la cui conseguente applicabilità a numerosi settori dalla scuola all'azienda pare restituirgli nuovo *appeal*.

**Apprendere nuove conoscenze tecniche e gestionali diviene un'esigenza quotidiana di importanza proporzionale al grado di dinamicità dell'organizzazione di appartenenza e del ruolo in essa svolto.**

**L'apprendimento tende, infatti, a diventare il tessuto reale dello scambio sociale nelle organizzazioni, nonché dell'identità e del valore professionale di individui e gruppi (Alessandrini, 1998).**

**L'affermarsi della formazione, in questa prospettiva, è l'elemento più rilevante di un vasto processo di ristrutturazione di tutto il settore della formazione dal momento che cresce nella società il bisogno di canali formativi di base e superiori effettivamente qualificanti sul piano culturale e professionale ma, conseguentemente, aumentano anche le necessità di spostare i confini tradizionali della formazione per soddisfare esigenze di apprendimento estese lungo tutto l'arco della vita di lavoro e connesse ai risultati ed alle prestazioni.**

**La formazione è oggetto di sempre maggiori attese e investimenti, pubblici e privati, in quanto politica essenziale per lo sviluppo di professionalità in grado di essere portatrici delle risorse strategicamente decisive negli attuali processi produttivi di beni e servizi, cioè le conoscenze e le competenze.**

**Il legame ormai quasi strutturale tra apprendimento e processi produttivi risulta essere, però, per il settore della formazione una complessa sfida.**

Da un lato, infatti, porre attenzione all'apprendimento, in particolare nella sua dimensione di *continuum*, significa concentrarsi sugli scopi fondamentali della funzione formativa che è funzione di stimolo e d'avvio di processi di apprendimento.

---

l'arco della vita da una parte, e di rispondere alle nuove richieste di qualifiche e di competenze legate ai mutamenti industriali e alla nascita della società dell'informazione, dall'altra. Le proposte dovranno rispondere ad uno o più dei seguenti obiettivi:

- formazione di docenti e di formatori nell'utilizzo di software didattici e multimediali nel processo di apprendimento, anche attraverso l'integrazione di materiali scaturiti dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- formazione di consulenti di orientamento allo scopo di familiarizzarli al potenziale offerto dall'utilizzo delle nuove tecnologie;
- sviluppo di software che tengano in considerazione i diversi profili dei discenti".

**I processi di apprendimento nelle organizzazioni, d'altra parte, avendo cause ed effetti esterni alla formazione, rimettono in questione la formazione stessa come attività, istituzionale o para-istituzionale, strutturalmente basata su una separazione tra sapere e fare, nonché tra competenze tecniche e competenze comportamentali, non rispondente alle caratteristiche degli attuali processi produttivi.**

In questa separazione sembrano risiedere i motivi più profondi di crisi del modello di formazione mutuato dalle forme tradizionali dell'insegnamento, basato esclusivamente sull'aula, sulla figura del formatore come detentore unico del sapere rispetto ai discenti, sull'unità di tempo e di luogo degli interventi, su forme rigide di programmazione del tempo di formazione, sul carattere esterno dei contenuti formativi rispetto alle modalità con cui circolano le informazioni e le conoscenze nei contesti di lavoro.

In un sistema tradizionale viene privilegiata, in particolare, la modalità orale nella comunicazione: il formatore spiega, illustra, sintetizza e approfondisce i contenuti, secondo logiche essenzialmente versative. Nella relazione didattico-formativa l'attenzione è focalizzata sul processo di insegnamento e al centro del sistema di apprendimento è il formatore che definisce gli obiettivi che il gruppo di studenti dovrà conseguire.

Quando la modalità "trasmissione delle conoscenze" prevale sulle altre modalità possibili, grande attenzione è dedicata alla completezza dei contenuti, mentre le possibilità di scelta degli allievi sono molto limitate e il percorso formativo è unico per tutti e sostanzialmente rigido. La motivazione degli studenti non è considerata elemento indispensabile e le attività applicative sono presenti quasi esclusivamente nelle discipline che prevedono attività di laboratorio.

In genere, in questo contesto non vengono valorizzate - o lo sono in misura molto limitata - le precedenti esperienze educative e formative dell'allievo. Le competenze effettivamente possedute e le potenzialità di apprendimento sono prese in considerazione solo nel momento della valutazione. Il processo decisionale è concentrato nella figura del formatore che programma, eroga e valuta il corso, mentre il partecipante svolge un ruolo sostanzialmente passivo.

Oltre a ciò, occorre tenere presente che le agenzie di formazione determinano, nella maggioranza dei casi, i curricula, i tempi, i metodi di apprendimento e le procedure valutative. In questo contesto, i bisogni degli allievi sono considerati solo all'interno di limiti abbastanza ristretti imposti dai vincoli delle istituzioni formative.

**In un sistema di apprendimento più aperto e flessibile, all'interno del quale vengano adeguatamente fatti emergere, valutati e certificati tutti gli elementi pregressi del curriculum, deve, necessariamente, essere superata l'idea di un percorso formativo unico, strutturato in modo cogente, in un'ottica sequenziale.**

Accanto all'esigenza di porre al centro della formazione l'individuo nella sua complessità, facendo cadere con ciò la separazione dei tempi di apprendimento da quelli di lavoro in senso stretto, si pone quindi l'esigenza di "aprire" il sistema

della formazione invitandolo ad un dialogo che abbia un carattere il più possibile strutturale, con altri sistemi ed agenzie<sup>12</sup>.

**D'altro canto, il tentativo di superare l'esternalità e la divisione tra formazione-contenuti formativi e contesto lavorativo ha portato allo sviluppo di logiche per le quali la formazione viene condotta ed erogata direttamente sul luogo di lavoro.**

Va detto, però, che, rispetto all'idea emergente di apprendimento nel vivo dei processi lavorativi, risalta l'insufficienza della stessa nozione di *on-the job training*<sup>13</sup>, la cui dimensione risulta di per se riduttiva in quanto riproduce un approccio tradizionale, dal momento che sembra riproporre, da un lato, l'idea dell'apprendere come concettualmente separata dal fare, dall'altro, l'idea che la formazione sia un'attività dalle forti valenze istruttive e perciò circoscrivibile a obiettivi predefiniti in termini di corrispondenza ad una mansione o ad una qualifica.

**La stessa formazione aziendale, a sua volta, che rappresenta ancora il riferimento necessario della gran parte delle azioni di formazione continua, è frequentemente oggetto di riduzioni in termini di strutture e risorse. Quando ci si trova di fronte a vere "strategie" di formazione, legate a processi aziendali reali, si nota, infatti, la tendenza a concepire la formazione come una funzione non confinata in strutture specializzate interne o esterne, ma da integrare in più complessi interventi d'innovazione e da accompagnare all'implementazione delle metodologie gestionali finalizzate alla qualità totale, al miglioramento continuo o, ancora, allo sviluppo organizzativo.**

**Sempre più frequentemente si verificano nella formazione aziendale propensioni a ridurre, se non altro nelle dimensioni, le risorse "specialistiche" della funzione e a spostarne invece gli obiettivi verso la consulenza e il supporto ai processi d'apprendimento nel vivo delle attività di lavoro. Analogamente si diffonde l'orientamento a decentrare la formazione in una logica estensiva rispetto alla formazione sul luogo di lavoro.**

**Nelle impostazioni emergenti il manager deve saper svolgere anche un ruolo formativo costante che supera i compiti dell'istruzione rispetto allo svolgimento di specifiche mansioni e della generica socializzazione al lavoro dei neoassunti.**

**In generale, quindi, per essere coerente con i suoi nuovi obiettivi, la formazione deve ripensare la sua tradizionale missione di erogazione di conoscenze, integrandola con una nuova missione di stimolo e supporto di processi di apprendimento che si sviluppano nelle imprese secondo modalità**

---

<sup>12</sup> Si tratta del tema della relazione sempre più stretta, del dialogo sempre più vivo, che deve essere presente tra le varie agenzie formative, che si devono "integrare" in un sistema unico. Su questi temi si sono sviluppate, numerose azioni che stanno conducendo, grazie anche ad una significativa spinta legislativa, ad un primo possibile inventario delle risultanze.

<sup>13</sup> Letteralmente "*formazione sul lavoro*". Indica quelle esperienze educative, con particolare riferimento alla formazione professionale, in cui sequenze rilevanti delle abilità e competenze oggetto del programma di studi vengono insegnate all'interno di situazioni di apprendimento in cui il soggetto esercita già, in forma simulata, le mansioni professionali o le attività lavorative a cui il programma vuole preparare.

**endogene. Per questo devono essere concepiti modelli di intervento formativo innovativi rispetto a quelli attualmente dominanti e più attenti, invece, al retroterra cognitivo dell'azione formativa.**

## **2.4 Didattica e personologia della formazione**

Abbiamo incidentalmente riferito alcuni elementi che hanno carattere significativo rispetto al tema della didattica e della pedagogia e delle sue possibili connessioni con la valorizzazione dell'individuo. In questo senso pare emergere un duplice approccio.

Da un lato si insiste nell'adozione di percorsi attraverso i quali i metodi didattici nell'ambito della formazione sono da considerarsi, per lo più, i metodi strutturali che cercano di pianificare al massimo la scelta dei contenuti, delle strategie d'apprendimento dei mezzi, dell'andamento tassonomico delle azioni, dei vincoli e delle risorse, di costi e vantaggi, in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati, secondo il modello dell'istruzione programmata.

Esistono, d'altro lato, metodi attivi, cioè metodi che fanno leva sulla destrutturazione del percorso formativo in funzione della partecipazione, dell'esperienza dei soggetti coinvolti. Nonostante la genericità della dizione questi metodi alludono, secondo la lezione di Dewey e di tutta la filiera attivistica della pedagogia<sup>14</sup>, ad un coinvolgimento diretto del discente in riferimento al gruppo, all'imparare facendo esercizi, sperimentando, risolvendo problemi, discutendo.

In campo pedagogico, il privilegio accordato, di fatto, alla formazione come attività dei formatori è collegabile anche alla omologazione spesso realizzata tra formazione e insegnamento, con la sola particolarità costituita da adeguamenti metodologici. La formazione diventa l'insegnamento che ha come destinatari gli adulti, secondo il ben noto approccio *andragogico*<sup>15</sup>.

Il concetto d'insegnamento deve essere posto al centro di qualsiasi riflessione su queste tematiche proprio perché è esso stesso uno dei luoghi centrali della teorizzazione pedagogica e ne costituisce un buon indicatore di evoluzione interna: dall'accezione versativa e magistrale alle odierne teorie dell'insegnamento/apprendimento *customer oriented*, centrate cioè sul processo attivo del discente.

Sotto un profilo storico, risulta evidente che l'insegnamento ha come problema fondamentale la trasmissione di conoscenze: le questioni poste dagli oggetti, dai soggetti, dai modi, di tale trasmissione ne sono le articolazioni

---

<sup>14</sup> In rapporto alla pedagogia deweyana e, più in generale, a tutta la filiera del pragmatismo americano, dal quale, com'è noto, si diparte, la ben nota voga dell'attivismo pedagogico, si faccia riferimento a Cambi, F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1998

<sup>15</sup> Il tema dell'andragogia e dell'educazione degli adulti che, in questi anni, ha avuto un notevole sviluppo (basti pensare ai lavori di ricerca e di sperimentazione della cosiddetta Scuola di Milano) appare piuttosto significativo. I riferimenti bibliografici appaiono, dunque, abbastanza numerosi, ci limitiamo perciò a citare Demetrio, D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1998.

fondamentali, in funzione dello sviluppo e delle forme di classificazione del sapere e in particolare delle scienze.

Il fatto di “porre” scolasticamente, al centro di ogni riflessione questo tema fondamentale ha portato a privilegiare il riferimento al “cognitivo”, declassando, di fatto, altre dimensioni decisive dell’individuo, quella corporea quella affettiva, quella immaginativa e, infine, l’abilità tecnica.

Alla specializzazione delle conoscenze ha corrisposto una specializzazione della dimensione strettamente cognitiva, una sua frantumazione. Ciò ha portato ad interrogarsi sulle interazioni possibili tra strutture psichiche "naturali" e strutture della scienza e, dunque, ai prerequisiti e ai modi dell’apprendimento.

È nella conoscenza, nel controllo razionale e nell’interazione di questi processi, insieme "naturali" e "artificiali", che si fonda il progetto moderno di insegnamento aperto da Comenio. Con lui le potenzialità dell’insegnamento sono estese a tutto e a tutti. L’insegnamento si risolve in un metodo universale che, tuttavia, deve fare i conti con i limiti della plasmabilità delle competenze conoscitive degli individui e delle culture.

Questi limiti dell’apprendimento mettono in discussione le possibilità di istituire la medesima razionalità tra gli utenti dell’insegnamento, soprattutto nel passaggio dal modello didattico dialogico a quello che istituzionalizza la "lezione" frontale sul piano metodologico.

Vengono così in discussione le relazioni tra “attitudini”, “sviluppo” e “condizionamenti sociali”, anche di là dalle opposizioni metodologiche di stampo rogersiano tra direttività e non direttività.

Nonostante la varietà delle soluzioni adottate fino all’età contemporanea, l’insegnamento tende a dipendere sempre di più dall’organizzazione del sapere e a riflettere le specializzazioni dei curricula.

Con i processi di scolarizzazione obbligatoria e di massa, esso vede aumentare la distanza tra insegnanti e allievi per l’inserzione del dispositivo "oggettivo" delle conoscenze, che tende a relativizzare gli aspetti affettivi, della presenza, attraverso una tecnicizzazione graduale. Si introduce così una nuova dimensione teoricamente ed apparentemente neutra, ma che in realtà tende a ridurre lo spazio dell’identificazione maestro/allievo. Parallelamente il concetto di sviluppo della persona é forse il più ricorrente nel discorso pedagogico sulla formazione. Esso denomina insieme l’obiettivo, il processo e il risultato dell’azione formativa.

La fortuna goduta da questa categoria in campo pedagogico deriva dal fatto che essa presuppone l’incompiutezza, la perfezionabilità, la migliorabilità dell’uomo, l’esistenza di un potenziale umano, in un orizzonte che è insieme biologico, psicologico, antropologico e etico.

Nel lessico pedagogico della formazione comunque, questo concetto viene inteso soprattutto in modo dialettico, sempre, cioè, in relazione ad alcuni opposti che possono determinarlo, come ad esempio, la dimensione professionale *versus* quella personale.

Esso ha, insomma, una valenza che separa la dimensione della formazione dal suo scenario di impieghi finalizzati, che impediscono e condizionano la libera



scelta del soggetto ed il suo libero dispiegamento, o particolaristici, in nome della globalità dell'esperienza, contro le frantumazioni che i vari contesti paiono indurre.

Questo concetto tende pertanto a configurare un orizzonte "trascendentale" che permane, come possibilità aperta, nonostante le torsioni cui l'accadimento della formazione è sottoposto, e insieme come condizione per lo svolgimento stesso di "effetti" formativi.

L'accadimento formativo è misura e, insieme, indicatore, se così si può dire, del "gradiente di formatività" presente nelle varie pratiche, descrivendo anche, dell'itinerario che porta i soggetti a integrare nell'evento formativo, ciò che si elabora e si introietta nelle variegate esperienze del quotidiano. Se questo avviene, la formazione porta ad un reale e completo sviluppo della persona, altrimenti si ha solo una giustapposizione ed una formalizzazione delle informazioni erogate.

L'aggettivo personale può assumere, inoltre, in pedagogia una connotazione specifica rinviando ad una concezione personologica, personalista e sociale della formazione, a seconda del carattere antropologico e/o assiologico che viene scelto.

Nonostante la curvatura tecnologica attuale della formazione come pratica educativa, le diverse *vision* operano come scenari che costituiscono la dimensione metafisica, la realtà concettuale ed ideale cui gli operatori della formazione tendono a fare riferimento. Negli ultimi anni, in particolare, scorrendo la letteratura, possiamo notare l'affacciarsi di istanze esistenziali o collettive più legate alla dimensione qualitativa esistenziale ed alla creatività dei singoli o dei gruppi.

La declinazione della creatività è abbastanza comprensibile, se si pensa sia alla dimensione epocale assunta oggi dalla tecnica come dominio e pianificazione del realtà del quotidiano, sia alle spinte di massificazione o di frammentazione istituzionale indotte dell'evoluzione storica contemporanea.

Identificare e qualificare la formazione in chiave marcatamente personologica, restituendole con ciò una vera dignità epistemica, pare raccogliere una delle sfide fondamentali della attuale transizione sociale. Si tratta, in effetti, di restituire dignità e centralità ai soggetti, ben al di là delle pressioni organizzative, psicologiche e culturali imposte dal sistema.

A livello strategico, tale forma di autonomia può essere rivendicata anche nella gestione stessa del processo di formazione secondo il tema dell'autoformazione, attraverso una connessione strutturale anche con le dimensioni di controllo, di *feedback* e di mantenimento nel tempo che questo comporta e cioè con i temi dell'automonitoraggio e dell'autovalutazione.

Nella riflessione pedagogica, inoltre, lo sviluppo della persona è in grado di assumere anche valenze prossime all'etica, se e quando tale sviluppo **viene** considerato lo scopo elettivo dell'azione di formazione/tras-formazione, approssimandosi ad una dimensione pienamente valoriale ed ideale. Gli interventi formativi, sempre leggibili in chiave mercantile ed economica, ad esempio, hanno sempre un termine. Da ciò consegue che, nonostante la loro ripetibilità, non esauriscono l'intera dinamica formativa della vita. Di qui, allora, sorge il problema di precisare meglio un'iniziativa in grado di innestare realmente un processo

trasformativo, distinguendola da operazioni di facciata, immagine, di marketing, di semplice informazione.

A quest'ultima riflessione, non deve essere attribuito carattere laterale o anodino dal momento che apre il problema dell'etica in relazione al suo specifico campo di intervento, cui la formazione ed i formatori devono considerare: il problema deontologico.

Si tratta, cioè, di trovare le garanzie per poter condurre azioni ad alta valenza professionale che, però, tengano conto anche di quei risultati che paiono superare, debordandolo, il dispositivo tecnico-professionale progettato e predisposto e che dipendono anche dalle decisioni e dalle interazioni tra molti soggetti, primi fra tutti i formandi, considerati anche nelle loro interazioni tra pari <sup>16</sup>.

## 2.5 Ipotesi epistemologiche sulla formazione dei formatori

Nel passaggio alla fase di sviluppo socio-economico che ha caratterizzato gli anni Novanta è evidente la maturazione di nuove esigenze produttive e, insieme, sociali che hanno posto problemi fortemente innovativi ai diversi sotto-sistemi di quello che si accinge a diventare il sistema integrato della formazione e dell'istruzione.

Per molti aspetti si tratta di un nuovo ciclo di sviluppo della formazione, in cui quest'ultima accresce il suo ruolo complessivo nel sistema produttivo e nella società ma contemporaneamente implica riconversioni delle attività e degli stessi obiettivi di fondo che essa deve perseguire.

L'affermarsi del *continuum* nelle sue varie e possibili declinazioni, le nuove strategie della formazione aziendale, i nuovi compiti con cui l'educazione di base è chiamata a confrontarsi, sono tutti elementi di un processo di ampia portata e dai contorni difficilmente delimitabili, che richiede una sempre maggiore attenzione da parte di coloro ai quali competono responsabilità riguardo alle politiche della formazione.

Si confronti, proprio in riferimento alla presente questione, quanto viene affermato a livello di priorità comunitarie nell'Avviso comunitario legato al lancio del Programma Leonardo da Vinci per il 1995.

Si ricorda che la priorità 6 consiste nelle "nuove filiere e metodi di formazione per le persone incaricate della formazione, i pianificatori e i gestori dei programmi di formazione professionale, incluse le strategie di formazione per le PMI." In particolare, poi, viene asserito che il tema intende anche "promuovere la professionalizzazione del personale della FP", oltre a implicare "l'esame dei mezzi che permettano di formare dei nuovi "professionisti" della formazione, quali i

---

<sup>16</sup> Si confronti, in riferimento alla dimensione etica della formazione e del formatore la "Carta del formatore" predisposta dall'ISFOL e nella quale proprio questi delicati temi vengono, insieme ad altri di più squisito carattere tecnico-professionale, definiti e trattati.

pianificatori (persone responsabili del progetto e dell'applicazione dei programmi e iniziative innovatrici di apprendistato e di formazione), direttori di formazione formatori, insegnanti di formazione professionale, consulenti di formazione, facilitatori, tutori, ecc, al fine di rispondere in maniera efficace alle esigenze moderne quali: la "formazione lungo tutto l'arco della vita", la "società dell'informazione", ecc..

È chiaro che gli obiettivi degli interventi formativi vanno, infatti, articolati in relazione alle esigenze di utenti sempre meno inquadrabili in categorie standard e che richiedono, invece, di essere seguiti nella specificità della loro collocazione operativa.

Le migliori esperienze di formazione legate al cambiamento tecnologico condotte in Europa dimostrano che, ad esempio, con il declino delle esigenze di mero adattamento alle nuove tecnologie, si riduce il bisogno di inseguire il cambiamento stesso, generando continuamente nuovi profili professionali, progettati sulla base della corrispondenza tra segmenti di mansioni, segmenti di capacità-competenze e segmenti di contenuti formativi.

La prospettiva emergente è quella di promuovere azioni formative il più possibile su misura per specifiche esigenze, ma al contempo costruite sulla base di conoscenze e competenze di carattere cognitivo capaci di garantire flussi continui di apprendimento nelle situazioni operative e reali.

Su queste tematiche si è orientato il Programma Leonardo da Vinci che, ad esempio, ha invitato a implementare azioni di rinnovamento e di ricerca proprio sul versante dell'innovazione nel settore delle ITC.

L'Avviso Comunitario legato al Programma Leonardo da Vinci, infatti, così recita nella priorità 5 "Le proposte che rientrano in tale priorità devono far progredire la capacità degli insegnanti e dei formatori a utilizzare dei materiali di insegnamento aperto e a distanza, nonché far progredire la capacità dei produttori a concepire tali strumenti e incoraggiare l'integrazione dei materiali di formazione ed i software multimedia educativi nella formazione professionale, le proposte possono anche contribuire all'impiego innovativo dei materiali di formazione e all'introduzione di nuove modalità di offerta della formazione. Esse dovranno riguardare, in particolare, i metodi alternativi di formazione dei formatori, di formazione alla gestione dei responsabili delle PMI."

Per chiarire meglio, si può asserire che l'esigenza tipica del nuovo ciclo della formazione riguarda lo stimolo di processi di apprendimento continuo sui versanti sia tecnico scientifico sia comportamentale.

L'apprendimento continuo può diventare uno spazio significativo per politiche di innovazione della formazione, svolte nell'ambito di diversi indirizzi generali e nei diversi contesti europei, anche attraverso la cooperazione di diverse istituzioni e delle parti sociali. In questa prospettiva, dovrebbe essere assegnata la massima attenzione alla dimensione operativa degli interventi puntando per quanto possibile sugli effetti esemplari di quelli caratterizzati dai migliori livelli qualitativi.

In questo senso il Programma Leonardo pare già aver dato indirizzi certi sia dal punto di vista del tema generale e trasversale dell'innovazione che nel tentativo

di indurre, attraverso al costituzione di reti e partenariati, le varie agenzie ed organizzazioni a dialogare tra loro in maniera sempre meno occasionale ed intercorrente e sempre più in modo strutturale e partecipativo. Al contempo, le varie misure del Programma consentono la ripetibilità e la codifica delle esperienze esemplari e delle “buone prassi” e, in un certo senso, la loro messa a regime.

Un punto di riferimento importante, quasi obbligato per tali politiche, già in parte normate anche nel nostro paese, per l’impatto del Programma, è costituito proprio dall’area della formazione dei formatori<sup>17</sup> o, più in generale, della formazione delle figure professionali che possono giocare ruoli di incentivo dei processi di apprendimento nelle imprese e nelle altre organizzazioni complesse.

Da questo punto di vista va rilevata l’estrema articolazione del ruolo del formatore: le tendenze della formazione aziendale, come si accennava, attribuiscono in alcuni casi ai *manager* funzioni di formazione, o meglio di *coaching* dell’apprendimento sul lavoro di singoli e gruppi.

Cresce poi l’esigenza di attività di progettazione e di valutazione, che in alcuni casi determina le condizioni per trasformare gli attuali formatori in consulenti-progettisti oppure in analisti e monitori dell’apprendimento nei vari contesti. Un’ulteriore e significativa linea di definizione professionale dei formatori consiste nello sviluppo e nella specificazione meglio articolata dei profili legati alle modalità ed alle strategie di orientamento e di riorientamento la cui presenza risulta indispensabile nei molteplici contesti di cui, oggi, si compone il sistema, dall’istruzione all’orientamento<sup>18</sup> fino a pratiche specifiche e, nel nostro paese, ancora in piena sperimentazione, come il cosiddetto “bilancio delle competenze”.

Non devono poi essere dimenticate tutte quelle figure di formatori che intervengono in funzione di supporto e di facilitazione dei processi di apprendimento nei vari contesti logistici.

La figura generica del “formatore” si articola, quindi, in una serie di ruoli che in diverso modo potrebbero essere tendenzialmente interessati a trasformarsi in ruoli di esperti di apprendimento continuo capaci di funzionare come manutentori e/o

---

<sup>17</sup> Da un’indagine effettuata nel 1996-1997 dall’ISFOL nell’ambito delle attività di assistenza tecnica al Ministero del lavoro per la realizzazione dei programmi di FSE (l’indagine ha riguardato il sistema formativo pubblico, comprendente i centri di formazione regionali e convenzionati, i dati riportati costituiscono soltanto una stima dell’universo esaminato) emerge che il sistema formativo pubblico impiega complessivamente circa 25.700 addetti, di cui il 44% nelle regioni meridionali e il 56% in quelle del Centro-Nord. Le regioni con il numero più elevato di personale risultano essere la Sicilia e la Lombardia che impiegano, rispettivamente, circa 5.300 e 3.800 addetti.

<sup>18</sup> Si confronti, riguardo al tema dell’orientamento e, conseguentemente, ad un possibile profilo professionale condiviso della figura del formatore esperto di orientamento, quanto viene affermato nella Decisione del Consiglio del 6 dicembre 1994, al punto C del settore I, laddove si invita a proporre progetti pilota che favoriscano “L’informazione e l’orientamento professionali mediante:

- la realizzazione di progetti nel settore dell’orientamento professionale compresa l’istituzione di una rete comunitaria di centri nazionali o di luoghi di contatto nazionali;
- la formazione di consiglieri e di specialisti in materia di orientamento professionale, in particolare nel contesto della libera circolazione dei lavoratori e delle nuove possibilità che si presentano a livello comunitario.” Elementi significativi, in questo senso sono presenti anche nella Guida nazionale per i promotori del 1994.

attivatori di processi cognitivi e comportamentali connessi anche alle dinamiche tipiche dei contesti organizzativi<sup>19</sup>.

Le politiche della formazione più innovative dovrebbero puntare al sostegno di questa tendenza secondo modalità diverse, promuovendo nuove iniziative-pilota di formazione dei formatori, aperte sia a coloro che praticano la professione di formatore sia a manager di vario livello con responsabilità preminenti di gestione di risorse professionali. Tali politiche, sulle quali si dovrebbe stimolare una riflessione costante soprattutto attraverso attività di ricerca e di studi di caso, andrebbero ovviamente articolate secondo la specificità dei diversi contesti<sup>20</sup>.

In Italia, per la verità, non è presente un sistema di formazione di formatori consolidato e la sua stessa definizione a livello normativo è contrastante. Gli interventi di formazione continua sono sempre stati di stretto supporto alle esigenze della forza lavoro impiegata nelle aree economiche critiche, in vista di una riqualificazione/riconversione professionale. Recentemente si sono attivati interventi volti al perfezionamento e allo sviluppo di specifiche competenze professionali. Anche nel sistema di formazione continua, sono presenti sia enti pubblici (Regione, Provincia, Comune) o convenzionati, che centri di formazione privati. In entrambi i settori domina la scena un ristretto numero di grandi istituti o di consorzi.

Le Regioni, negli ultimi 10 anni, hanno aumentato progressivamente il numero dei corsi destinati alla formazione di adulti. L'attività di docenza dei formatori regionali verte principalmente sulla formazione di giovani non occupati. È operante sul territorio nazionale un'associazione privata, l'Associazione Italiana formatori (AIF), che unisce circa 1.500 soci. A questi si aggiungono docenti universitari, consulenti e personale impiegato part-time o in modo saltuario, per cui il totale del personale che opera nel settore risulta complessivamente molto alto. Le attività didattiche sono rivolte soprattutto alle posizioni di quadri intermedi e management, ad alto contenuto professionale. Proprio a livello di impresa, la formazione di formatori come esperti di apprendimento continuo pare implicare uno stretto raccordo tra le politiche di innovazione della formazione e le altre che a vario titolo supportano lo sviluppo produttivo, a livello settoriale e locale, e deve tenere conto della complessità delle esigenze di apprendimento tipiche dei diversi segmenti del sistema produttivo.

Da questo punto di vista, si potrebbero distinguere il ristretto numero delle imprese maggiori, più preparate rispetto agli usi strategici delle tecnologie e nelle quali le metodologie della qualità e del miglioramento continuo, nonché le forme innovative di organizzazione hanno già registrato alcuni sviluppi.

In questo campo è plausibile pensare a politiche di formazione dei formatori rivolte sia agli attuali formatori aziendali sia a tutte le figure che hanno

---

<sup>19</sup> Si ricorda, incidentalmente che l'Accordo per il Lavoro del 1996 ha individuato proprio nei formatori la risorsa attraverso cui integrare i sistemi, perseguire il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa ed il recupero delle situazioni di svantaggio.

<sup>20</sup> Questa dimensione appare tipica della strategia e dell'approccio del Programma Leonardo, basti fa riferimento alla misura dei progetti pilota che hanno invitato in questi ultimi anni ad una riflessione e ad uno sforzo comuni anche sull'asse della formazione dei formatori.

responsabilità di gestione di risorse professionali, come ad esempio i manager di linea, anche ai livelli meno alti.

Tali figure possono essere interessate in misura crescente a sviluppare competenze per quanto riguarda tematiche quali la cooperazione nel lavoro, la condivisione di informazione e conoscenze, la ricerca collettiva delle soluzioni. Questi elementi possono funzionare come i presupposti del tipo di sviluppo in cui sono già inserite: l'area più ampia, anche se notoriamente limitata rispetto a quella che dovrebbe essere tipica di un paese avanzato, delle medie imprese, generalmente capaci sul piano dell'innovazione e sensibili ai problemi della formazione.

In questa area la formazione dei formatori come esperti dell'apprendimento continuo dovrebbe procedere in stretto raccordo con altre forme di sostegno all'innovazione tecnologica ed all'introduzione di metodi di gestione avanzati. Si pensi, a questo proposito, all'area vastissima ed eterogenea delle piccole imprese operanti nei più disparati settori che, in alcuni casi, si dimostrano capaci di far fronte in modo creativo e innovativo ai mutamenti della domanda, anche attraverso l'introduzione di tecnologie<sup>21</sup>.

Le piccole e medie imprese manifestano esigenze di sviluppo imprenditoriale e manageriale cui si potrebbe validamente rispondere rendendo esplicite e valorizzando le risorse di apprendimento continuo che le caratterizzano.

In quest'ultimo contesto, nel quale va inclusa anche la galassia del pubblico impiego in cui si sta vivendo l'avvio della difficile fase di privatizzazione, la formazione dei formatori orientata allo sviluppo dell'apprendimento continuo potrebbe svolgere un ruolo di avvio di processi di sensibilizzazione culturale all'innovazione.

Per quanto riguarda le strutture operanti nel campo della formazione professionale e gli istituti scolastici, gli interventi di formazione dei formatori nella logica della promozione dell'apprendimento continuo potrebbero contribuire in modo rilevante alla ristrutturazione dei know-how formativi e alla promozione dell'operare per progetti anziché su consolidati di attività. Introdurre le tematiche dell'apprendimento continuo, anche attraverso interventi-pilota, su nuclei più o meno ristretti di formatori, potrebbe infatti avviare occasioni di riqualificazione centrate sia sul collegamento tra aspetti tecnici e comportamentali delle azioni di formazione sia sul superamento della visione tradizionale della formazione intesa esclusivamente in termini di "corsi" e di "aula" a favore di metodologie più dinamiche, in cui andrebbero incluse anche quelle multimediali e di un più intenso rapporto con gli ambienti di riferimento.

Potrebbero quindi essere avviate attività formative di diverso tipo, destinate a favorire la saldatura della frattura insieme storica e ontologica, alla quale, del resto, si è fatto riferimento in precedenza, tra contenuti tecnici e comportamentali della formazione; l'attenzione alla complessità dell'innovazione tecnologica, soprattutto in merito all'interazione della formazione con le dinamiche organizzative e gli altri interventi di sviluppo, la promozione di una cultura più orientata alla soluzione di

---

<sup>21</sup> Si pensi su questo particolare versante agli sviluppi tecnici e procedurali dei settori tessile e calzaturiero su tutti.

problemi attraverso il concorso della formazione, che non alla predisposizione di singoli prodotti formativi; il miglioramento del *know-how* tecnico complessivamente a disposizione delle azioni formative, da acquisire dalle fonti più accreditate e quindi con la necessità di un'accresciuta capacità di visione delle più recenti tendenze scientifiche e tecnologiche ed, infine, l'accrescimento delle capacità di dialogo e di interazione dei formatori con i committenti degli interventi, con le case produttrici dei supporti informatici fruibili anche dalla formazione, con i progettisti delle applicazioni, con gli addetti all'implementazione delle nuove tecniche di sviluppo.

Nella formazione, in particolare, gli interventi di formazione dei formatori per la promozione dell'orientamento continuo e delle dinamiche di ri-orientamento dovrebbero tentare di imprimere un'ulteriore spinta all'avvicinamento tra formazione e impresa, introducendo una serie di percorsi centrati sul ruolo giocato dalla formazione nello sviluppo delle competenze cognitive e sociali, che deve essere considerato essenziale.

La formazione dei formatori dunque, come abbiamo, in parte tentato di evidenziare, afferisce a contesti istituzionali diversi (Stato, Regioni, aziende, centri privati di formazione, scuole), impatta su diversi tempi e momenti del processo di formazione, riguarda un esplosivo di figure e di profili professionali dalle caratteristiche, dalle esigenze e dalle professionalità più varie.

Le iniziative condotte nel nostro paese, nonostante lo sforzo che in questa direzione è stato prodotto da parte della Comunità anche attraverso il Programma Leonardo da Vinci, rivelano disparità di situazioni e assenza di un vero e proprio coordinamento strategico<sup>22</sup>.

Negli ultimi anni è aumentata la complessità del ruolo che la formazione riveste nel sistema sociale e produttivo e ciò ha posto con urgenza la necessità di un ripensamento delle politiche della formazione e la conseguente ri-definizione degli obiettivi che queste intendono perseguire. Emerge dunque il settore della formazione dei formatori come area critica. Le funzioni del formatore interessano sempre più, come abbiamo evidenziato, lo sviluppo di nuove metodologie, la progettazione e valutazione dei processi formativi, l'attivazione di processi cognitivi e comportamentali. La formazione dei formatori dovrà nel futuro vertere sull'acquisizione e lo sviluppo di tali competenze.

## **2.6 Lineamenti di contesto della formazione in Italia e in Europa**

In parziale contrasto con le tendenze che in tema di formazione appaiono comuni a gran parte dei paesi che gravitano nell'orbita dell'Unione Europea, si deve affermare che solo recentemente si sono avviate politiche strutturali intorno al tema della formazione.

---

<sup>22</sup> Per quanto riguarda alcuni casi di eccellenza, che, al negativo, testimoniano le incertezze e le difficoltà con cui si procede su questo particolare asse, si faccia riferimento a Spataro, E., Tramontano, I., *Modelli di formazione dei formatori*, ISFOL, Roma, 1998.

La ripresa dei processi di riforma della scuola e dei servizi per l'impiego ha dato modo al nostro paese di vedersi riaprire alcune opportunità di modernizzazione del contesto cui stiamo facendo riferimento.

Vediamo perciò quali sono in dettaglio le principali tendenze evolutive degli indirizzi nazionali che stanno accompagnando il processo di rinnovamento della FP.

In ambito nazionale vanno segnalate anzitutto le principali linee di riforma indicate dall'accordo tra Governo e Parti sociali del 23 luglio 1993, ripreso nel Patto per il lavoro del 24 settembre 1996:

- è prevista la revisione della legge quadro n. 845/78 attraverso un approccio sistemico, cioè teso a coinvolgere nell'elaborazione della nuova regolamentazione anche la Pubblica Istruzione, l'Università e i diversi mondi vitali della formazione;

- la formazione di base sembra prefigurarsi quale apporto della formazione professionale alla nuova scuola dell'obbligo;

- il progetto di riordino dei cicli scolastici è concepito nell'ottica di costruire un sistema integrato tra scuola e FP;

- il sistema di FP dovrà essere orientato verso la domanda attualmente non soddisfatta, soprattutto la formazione continua;

- dovrà essere attribuito un ruolo determinante di concertazione e di gestione paritetica di fondi alle parti sociali, e in specifico, un fondo per la formazione continua;

- andranno potenziati il sistema di formazione superiore e in alternanza attraverso un più diretto coinvolgimento e integrazione col sistema produttivo.

Nel Documento finale della Commissione di studio per la riforma della legge quadro in materia di FP del settembre 1995 sono state tratteggiate alcune questioni strategiche che sono oggi oggetto di riflessione e di innovazione. Esse riguardano in particolare:

- la certificazione delle strutture formative, con particolare attenzione alla normativa ISO 9000 per i servizi;

- l'implementazione dei sistemi di valutazione dell'azione formativa lungo tutto il processo formativo, forse regolamentati, a livello nazionale, da idonei istituti giuridici;

- lo sviluppo di un sistema di crediti formativi, in modo che ogni esperienza di formazione possa essere capitalizzata dalla persona in funzione di traguardi a loro volta certificabili;

- il potenziamento dei servizi orientativi, come sostegno alle scelte professionali ed allargamento delle conoscenze sul mondo del lavoro.

Per quanto riguarda il personale impegnato nel sistema di FP, sono segnalate nel documento tre questioni fondamentali:

- l'aggiornamento congruente ai nuovi obiettivi;

- la gestione delle eccedenze;

- la flessibilità di gestione.



Il cosiddetto Pacchetto Treu, a sua volta, contiene misure certamente importanti per la FP, ad esempio

- la definizione della funzione formativa dell'apprendistato di cui fissa l'utenza (gruppo di età 16-24 anni di norma) e la durata (dai 18 mesi a un massimo di 4 anni), mentre le agevolazioni contributive sono riconosciute solo se gli apprendisti partecipano ad iniziative esterne all'azienda per un tempo non inferiore a 120 ore all'anno;

- la previsione di tirocini formativi e di orientamento nelle imprese per favorire la conoscenza diretta del mondo del lavoro con conseguente riconoscimento che l'azienda può avere una funzione e una capacità formativa.

Le Regioni, con il documento su "Istruzione scolastica, Formazione Professionale e lavoro" del maggio 1997, si sono chiaramente espresse in merito al tema in questione, richiedendo

- il decentramento e coordinamento della programmazione degli interventi;

- il coinvolgimento degli Enti locali nella definizione e nel governo del sistema in linea con il decentramento e il principio di sussidiarietà;

- la prefigurazione di un vero sistema di FP nel post-obbligo, mentre nell'obbligo la FP concorre al suo assolvimento solo attraverso moduli forniti da soggetti certificati;

- la istituzionalizzazione della partecipazione delle parti sociali per legare formazione e territorio;

- la regionalizzazione attraverso l'unificazione nella FP regionale di segmenti importanti dell'istruzione professionale statale come gli Istituti Professionali di Stato;

- un percorso di certificazione della qualità dell'offerta di FP.

Il documento del governo sul "Riordino dei Cicli scolastici" (gennaio 1997) e il relativo disegno di legge del giugno 1997 presentano poi alcune indicazioni interessanti che vanno evidenziate:

- riconoscimento della FP come sottosistema formativo alla pari con la scuola;

- accettazione del principio che la frequenza di segmenti della FP comporta l'acquisizione di crediti che potranno essere fatti valere per l'ingresso nell'istruzione;

- affidamento della formazione superiore non universitaria primariamente alla FP;

- realizzazione dell'obbligo a tempo parziale per i giovani dai 15 ai 18 anni attraverso la progressiva espansione dell'offerta della FP;

- riconoscimento della FP nell'elevazione dell'obbligo, anche se in posizione marginale.

Infine non va dimenticata la recente legge 59/1997 sul trasferimento delle competenze alle Regioni e alle autonomie locali in materia di servizi per l'impiego e sulla creazione di un sistema informativo per il lavoro (SIL) a carattere nazionale e

unitario, integrato alle funzioni di collocamento, orientamento e formazione professionale dei nuovi centri territoriali per il lavoro.

Questa legge ridisegna di fatto i servizi di interesse pubblico con conseguenze piuttosto importanti anche sul mondo degli operatori della formazione, sia pubblici che privati.

In particolare, essa configura una ricostruzione globale dei sistemi regionali di FP i quali saranno spinti ad operare verso

- l'accelerazione dell'innovazione di sistema (in particolare in termini di decentramento e di superamento degli attuali CFP);
- la sperimentazione e lo sviluppo di servizi integrati di informazione, orientamento, formazione, consulenza e collocamento;
- la ripresa dell'innovazione di processo e di prodotto, anche per reggere nuove forme concorrenziali.

In conclusione sembrano perciò emergere una serie di necessità di sviluppo del sistema formativo che possono essere sintetizzate nel

- passare da un mercato protetto ad un mercato aperto della FP;
- lanciare la formazione che non c'è: la formazione continua;
- attivare un sistema integrato di formazione (scuola - FP - impresa);
- certificare i prodotti ed i processi formativi;
- diversificare il know how relativamente alla formazione iniziale, superiore e continua;
- certificare la professionalità degli operatori della formazione anche attraverso un sistema di crediti formativi;
- identificare i modi e i tempi di gestione dei formatori più coerenti alle strategie orientate alla qualità (sistemi di valutazione e riconoscimento delle prestazioni, percorsi di carriera, aggiornamento continuo anche in alternanza in aziende, ecc.):
- affrontare e risolvere in via prioritaria il problema degli esuberanti nelle strutture formative. per una reale innovazione del sistema;
- immaginare da subito nuovi orizzonti di cittadinanza, di mobilità formativa e professionale, di riavvicinamento agli standard della FP, attraverso un sistema comune di riconoscimento delle qualifiche e dei crediti formativi.

C'è da dire che l'evoluzione dei sistemi regionali non interessa solo la componente pubblica della FP, ma anche quella privata.

Nell'ultimo decennio molti enti ed organismi operanti nei diversi sistemi regionali di formazione hanno promosso infatti l'innovazione della propria organizzazione interna attraverso indirizzi strategici tesi a diversificare gli interventi formativi, a flessibilizzare l'organizzazione dell'offerta, a garantire massima qualità dei dispositivi e dei cicli di produzione della formazione.

La ristrutturazione in atto delle organizzazioni formative pubbliche e convenzionale della FP si orienta verso una nuova cultura organizzativa i cui indirizzi strategici si possono riassumere negli elementi di sintesi seguenti

- diversificazione delle tipologie di offerta formativa coerentemente ai fabbisogni sociali e produttivi del territorio, in una logica di alternanza formazione lavoro e di formazione continua;
- integrazione progettuale tra attori e sistemi del territorio (formazione, scuola, ricerca e università, imprese, parti sociali, istituzioni);
- standardizzazione e personalizzazione congiunta dei percorsi formativi da realizzarsi attraverso le tecnologie educative e lo sviluppo della professionalità dei formatori;
- offerta, in particolar modo nella formazione continua, di servizi integrati di informazione, consulenza, assistenza, formazione, promozione dell'imprenditorialità.

L'innovazione dell'offerta formativa comporta anche un cambiamento strategico dei modelli organizzativi delle stesse strutture formative, pur nella salvaguardia della storia delle vocazioni e della *mission* di cui ciascuna realtà è portatrice.

I principali elementi di innovazione organizzativa paiono riguardare la struttura, i ruoli, i sistemi di coordinamento e controllo che dovranno essere definiti sempre più per obiettivi, sulla base dei risultati da conseguire anziché sul mero rispetto delle procedure.

La falsariga dell'innovazione riguarda anche i formatori non più considerabili solo come docenti, ma come stimolatori ed organizzatori di processi di apprendimento.

L'aspetto descritto si incardina con un'attenzione strategica verso un'offerta basata sulla qualità dei processi formativi e sulla qualità dei risultati in termini sia di apprendimento che di occupazione e con una crescente importanza strategica che acquisiranno le dimensioni di ricerca e sviluppo.

Gli elementi caratteristici delle nuove sfide che dovranno affrontare strutture e professionisti della formazione riguarderanno da un lato un maggiore e più significativo protagonismo della figura del cliente-utente-fruitori del servizio, secondo la più moderna cultura della qualità dei servizi, dall'altro una maggiore flessibilità interna dei processi formativi quale risposta alle opportunità provenienti da un ambiente esterno altamente dinamico ed in continua trasformazione.

Le organizzazioni formative dovranno così rinunciare ai requisiti della continuità e della ripetitività dei prodotti e dei processi formativi, per divenire invece attori capaci di governare la varietà e la discontinuità.

La qualità di un progetto didattico sarà fondata perciò sulla capacità di combinare ed armonizzare i fattori critici dei processi di apprendimento con i fattori critici dell'organizzazione e dell'amministrazione di tali processi.

In questo modo la separazione e la dicotomia organizzativa tra la didattica e la gestione avranno sempre meno senso, anzi la qualità del processo formativo e degli apprendimenti dipenderà proprio dalla coerenza e dalla sinergia tra i due fattori.

## **2.7 Conclusioni: i compiti dei formatori nel sistema nuovo della formazione**

Tra le sfide generali in atto, per il nostro paese si pone oggi anche quella della riconversione degli attuali formatori del sistema di FP istituzionale.

Esiste la necessità di ripensare la formazione dei formatori della FP non solo come preparazione o aggiornamento, ma anche come strumento finalizzato non esclusivamente al miglioramento dell'offerta formativa ma all'integrazione dei sistemi ed allo sviluppo di nuovi servizi, in particolare nell'area delle politiche attive per il lavoro, per l'inclusione sociale e contro lo svantaggio.

L'iniziativa verso gli operatori della FP si pone quindi in un quadro che deve tener conto della formazione iniziale e continua in senso stretto oltre che della mobilità interna ed esterna e della ristrutturazione delle strutture di erogazione tradizionali e dei loro Enti.

Ciò comporta sia una forte interazione tra le politiche delle risorse umane e la gestione organizzativa sia un costante raccordo strategico tra politiche nazionali e politiche regionali, da cui dipendono gli attuali sistemi di FP istituzionali.

È fortemente presumibile che la nuova rilevanza sociale ed economica della formazione abbia contribuito ad aumentare il numero complessivo degli attori della formazione, ivi compresi i formatori.

Nello stesso tempo però la trasversalità e la contaminazione della formazione con altri ambiti di intervento, come, in qualche modo, precedentemente sottolineato, ha messo a rischio l'immagine della specificità del fare formazione e dei suoi ruoli.

Una comunità professionale dei formatori sembra essere in molti paesi europei ancora un eufemismo. A conferma di questa constatazione, le esperienze documentate di professionalizzazione in atto in molti Paesi europei hanno dimostrato infatti una bassa stabilità dei mestieri dei formatori, sia come provenienza, sia come durata ed evoluzione nei ruoli professionali. Si rileva, inoltre, una crescente sovrapposizione tra le competenze formative in senso stretto e le competenze non formative a monte e a valle del processo formativo (orientamento, accoglienza, selezione, accompagnamento, inserimento lavorativo). Tutto ciò accanto ad una grande eterogeneità dei percorsi di accesso ai ruoli.

In quasi tutti i paesi europei, come si è analizzato nei paragrafi precedenti, si stanno meglio articolando le funzioni ed i mestieri della formazione. Ciò avviene sia nel campo della formazione istituzionale che in quello della formazione d'impresa.

Il ruolo dei formatori è passato, come in precedenza si è più volte accennato, dal tradizionale monopolio dell'insegnamento o istruzione alla mediazione e all'accompagnamento.

Nell'immagine tradizionale l'insegnante era il detentore delle conoscenze e delle competenze, la sua funzione consisteva nel trasmetterle a chi non le possedeva e cessava nel momento in cui l'allievo aveva appreso tutto ciò che sapeva il docente.

Abbiamo visto, invece, che nel nuovo modello di formazione la trasmissione delle conoscenze tende a perdere priorità mentre il formatore è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di “mediatore discreto” tra il formando e i vari saperi. Dall'altro canto, si segnala che, sempre di più il formatore tende a diventare una figura di processo, polivalente, che va a coprire l'intero ciclo dell'intervento: dall'analisi dei bisogni di formazione, alla valutazione post intervento, all'accompagnamento, alla consulenza, al raccordo con lo sviluppo organizzativo. Il modello tradizionale di offerta formativa cambia, dunque, in modo radicale. Si passa, infatti, dalla centralità dei contenuti e delle discipline alla centratura sui bisogni legati al vissuto dell'utente.

Il formatore, dunque, non trasmette soltanto le conoscenze e le competenze, ma si trasforma in un organizzatore dell'intero orizzonte della formazione che deve presentare le condizioni maggiormente favorevoli, da un punto di vista *ecologico*, al completo sviluppo della persona.

In questa dimensione rinnovata, perciò, si nota che l'aula non è più il principale luogo di apprendimento, ma si trova inserita in un insieme strutturato e complesso costituito di vari momenti e luoghi formativi *deputati* ed al quale partecipano tutta una serie di attori con specificità diverse.

Per le particolari caratteristiche del sistema italiano di formazione, le politiche della formazione dovranno, comunque tener conto della specificità dei singoli contesti istituzionali dai quali esso risulta costituito. Si dovranno prevedere modalità gestionali diversificate e si dovrà, parallelamente, garantire una maggiore coerenza e integrazione di interventi a livello sia strutturale che professionale.

### **3 Formazione continua**

#### ***Il quadro di riferimento della formazione continua***

##### **3.1 Aspetti definatori e problemi**

Ancora fino a venti anni fa il concetto di formazione professionale continua, più comunemente detta formazione continua (f.c.), veniva definito attraverso la sua missione: iniziative formative atte a porre rimedio alle carenze della formazione iniziale, scolastica o professionale, ovvero rivalutare le priorità della formazione in una società a forte innovazione tecnologica. In termini negativi la f.c. veniva concepita come una seconda chance per coloro che avevano difficoltà nel mercato del lavoro a causa del carente percorso di formazione o in situazione di svantaggio sociale.

In Italia, priva di dignità istituzionale e oggetto di realizzazioni sperimentali e volontaristiche, la f.c. attraverso gli interventi presso gli occupati cercava di

rispondere ai nuovi bisogni di professionalità che emergevano nelle imprese a fronte di un forte sviluppo tecnologico e delle mutate dinamiche economiche.

A livello nazionale a partire dalla seconda metà degli anni '90 gran parte degli specialisti parlando di f.c. danno sempre maggiore risalto all'applicazione del quadro di riferimento politico dell'Unione europea in tema occupazionale e formativo della "Lifelong learning" e della formazione permanente. Si fa riferimento in questo caso a un processo continuo che permette l'aggiornamento, il perfezionamento delle pratiche professionali tramite l'attualizzazione delle conoscenze acquisite nella formazione iniziale, destinato generalmente ad adulti occupati e non.

Contestualmente altri esperti, soprattutto quelli implicati nell'Assistenza Tecnica e nella valutazione degli interventi FSE sostengono una definizione più ristretta. La f.c., sulla base dell'ammissibilità delle azioni cofinanziate dal FSE, consiste in interventi volti a facilitare l'adeguamento dei lavoratori occupati, in particolare quelli minacciati dalla disoccupazione, dalle trasformazioni industriali e dall'evoluzione dei sistemi di produzione anche attraverso la formazione e la riqualificazione professionali e le attività di orientamento e di consiglio. La f.c. è uno strumento atto a preparare gli occupati ad affrontare i mutamenti e gli effetti di questi - le nuove tecnologie, una nuova organizzazione del lavoro - ed ha l'obiettivo di trasmettere il sapere e il saper fare nuovi, che nascono dalle esigenze dettate dai cambiamenti.

In tale quadro, il termine cambiamenti designa il processo di evoluzione costante che riguarda l'economia mondiale nel campo delle tecnologie, dei sistemi di produzione, dell'organizzazione del lavoro, così come le strategie di commercializzazione e d'informazione. All'interno di questo processo cambiano anche gli individui: evolve il loro profilo professionale ed emerge quindi la necessità di perfezionare e aggiornare le competenze o qualifiche. In alcuni casi si tratta di migliorare ed evolvere le competenze degli occupati a un ritmo più veloce, adeguato alla rapidità dei cambiamenti, in altri di rispondere alle diverse categorie di occupati che dispongono di un livello debole di qualificazione o con competenze poco estese.

La natura della f.c. può essere vista in funzione di:

- > la nuova organizzazione del lavoro e delle competenze relative all'analisi e alla comprensione dell'ambiente circostante e delle informazioni;
- > la nuova richiesta di competenze e qualifiche. Emergono nuovi mestieri o si affermano funzioni nuove o funzioni antiche posizionate però in modo diverso.

La f.c. rappresenta quindi una risposta al cambiamento sia di ordine individuale - in quanto consente ai lavoratori di dotarsi di strumenti per adattarsi all'evoluzione del mercato del lavoro - sia di ordine strategico da parte degli imprenditori, parti sociali e amministratori pubblici.

Gli interventi cofinanziati con il Fondo Sociale sia per il periodo 1994-1999 che per il 2000-2006 sulla base di tali premesse, sono stati svolti e vengono svolti per la maggior parte all'interno delle imprese e sono destinati agli occupati.

Tale accezione di f.c., proprio per la portata dell'intervento strutturale europeo, tuttora trova in Italia larga adesione ed è l'accezione più frequentemente usata nella letteratura corrente. La sua diffusione probabilmente è dovuta anche al fatto che tale "restrizione" può essere utilizzata strategicamente con successo per affrontare il problema della reperibilità delle informazioni. Si sceglie di analizzare il fenomeno su cui si dispone di maggiori dati e informazioni: la f.c. cofinanziata da risorse pubbliche.

Inoltre, ricordiamo che proprio in seguito alla sperimentazione degli interventi del FSE presso le imprese la f.c. ha cominciato a:

- godere di legittimità istituzionale;
- acquisire una specifica immagine e un mercato;
- produrre know how;
- accreditare la cultura della "manutenzione" della professionalità.

Ma di fatto, sebbene in molti studi e ricerche si faccia ricorso a tale definizione, attualmente sempre più spesso, nel mutato quadro del contesto politico, economico e sociale, in cui le politiche per l'occupazione sono diventate lo scenario di riferimento per la formazione in genere, si rimanda nella trattazione a un concetto di f.c. ben più ampio, molto più vicino a quello della formazione permanente. Si tende sempre più a utilizzare il concetto per designare iniziative formative finalizzate allo sviluppo e al mantenimento delle competenze che coinvolgono le persone indipendentemente dall'età e dalla condizione lavorativa.

A questo punto, la domanda che poniamo provocatoriamente è: quando possiamo dire con precisione senza cadere nell'arbitrarietà interpretativa che ci troviamo di fronte a un intervento di f.c.?

Tuttora, sebbene i contorni e gli ambiti di riferimento e soprattutto gli obiettivi siano sempre più condivisi nella produzione specialistica sul tema risulta sempre comunque arduo definire con precisione:

- il quadro istituzionale;
- le caratteristiche del target;
- le specificità dell'intervento, ovvero quali caratteristiche lo contraddistinguono in rapporto agli altri interventi;
- gli standard.

Esiti non trascurabili di questa indeterminatezza sono rilevabili nella difficoltà o arbitrarietà riscontrabile nella scelta degli elementi o variabili da considerare nella valutazione degli interventi di tale tipologia formativa e nella criticità della contestualizzazione del follow up.

Ovvero non è chiara l'individuazione dell'oggetto e quindi dello stesso quadro di riferimento.

Ci troviamo spesso di fronte a risultati di indagine dove i dati di contesto e, soprattutto l'entità e la tipologia del target, risultano differenti in quanto individuati in funzione della interpretazione restrittiva o ampia del concetto.

Nel caso degli undici progetti che andremo ad analizzare nel capitolo successivo si fa riferimento alla definizione di f.c. così come utilizzata nella vecchia programmazione FSE 1994-1999, intesa come complesso di azioni a finalità

formative, di riqualificazione, di adeguamento delle competenze (abilità e saperi) svolte in un contesto organizzativo a vantaggio dei lavoratori occupati.

Dato che la definizione del termine delimita e contestualizza l'oggetto di analisi, riteniamo opportuno fare un minimo di riflessione sulle caratteristiche della f.c. tacitamente condivise prima di passare alla descrizione dello scenario istituzionale nel paragrafo successivo. Ciò risulta particolarmente utile per chiarire che il contesto normativo di riferimento, in una accezione più ampia di f.c., potrebbe essere anch'esso ben più ampio, ma che in questo caso specifico verranno presi in considerazione solo gli aspetti della formazione connessi agli elementi definitivi precipi del Programma Leonardo da Vinci.

Visti i profondi cambiamenti in atto nelle modalità di promozione, progettazione ed erogazione della f.c. non possiamo in questa sede soffermarci su alcuni aspetti specifici; ci riferiamo in particolare ai contenuti, al processo di erogazione e agli strumenti ed ai servizi di supporto per i quali rimandiamo alla lettura dei testi citati nella bibliografia. Ci limiteremo a descrivere lo scenario e a riportare gli ambiti contestualizzanti sui quali sembra vi sia un accordo implicito tra gli esperti sul tema.

Un concetto legato alle politiche della formazione della Commissione europea, ormai rientrata a pieno titolo tra quelle delle politiche attive del lavoro a seguito del Trattato di Amsterdam, che può aiutarci a delimitare meglio il campo d'intervento della f.c. è rappresentato dalla occupabilità che consiste nel combattere il deficit di competenze modernizzando i sistemi educativi e di formazione e rafforzando i loro legami con l'impresa in modo che tutti i lavoratori, in cerca di occupazione o i disoccupati abbiano i mezzi per afferrare le nuove possibilità di lavoro.

In questo caso essa comprenderebbe tutte le iniziative formative finalizzate allo sviluppo della capacità contrattuale delle persone non occupate sul mercato del lavoro o degli occupati all'interno delle organizzazioni.

Dalle considerazioni emerse a seguito della lettura di ricerche e studi sul tema si potrebbe poi evincere che potrebbe essere considerata come un sistema formativo specifico e flessibile, slegata da tempi e luoghi istituzionalmente definiti ma collegata alle specifiche esigenze formative relative alla professione, ovvero ai bisogni personali, professionali e organizzativi.

Designerebbe dunque una formazione complementare e qualificante. Più specificatamente i suoi obiettivi consisterebbero:

- > nell'attualizzazione e aggiornamento delle competenze;
- > nell'acquisizione di nuove competenze.

Quale unico criterio certo per individuare e contestualizzare il target si potrebbe utilizzare la condizione del beneficiario in quanto detentore o in possesso di competenze professionali socialmente riconoscibili. Non si potrebbero definire a priori le fasce d'età dei destinatari e non sarebbe opportuno limitarsi a comprendere tra i destinatari unicamente gli occupati (l'intervento potrebbe riguardare anche i disoccupati o comunque i non occupati).



Il contesto istituzionale dovrebbe comprendere nella fase di progettazione e di gestione degli interventi la concertazione ovvero la partecipazione delle imprese e gruppi di imprese, delle organizzazioni sindacali dei lavoratori, ovvero delle corrispondenti associazioni o organismi paritetici. Essi, infatti, hanno un ruolo importante in quanto detentori dei mezzi a livello nazionale e locale per aprire o chiudere le porte a coloro che cercano un lavoro, desiderano ricevere la formazione e fare l'esperienza di cui hanno bisogno per poter essere considerati "atti" a lavorare. E' opinione ormai condivisa che sebbene le politiche pubbliche siano importanti per creare le condizioni, queste non funzionerebbero se i datori di lavoro e i sindacati non collaborassero per migliorare la situazione del mercato del lavoro.

In funzione dell'adeguamento alle esigenze in termini di strutture, contenuti e utenza, quanto alle metodologie di formazione, tendenzialmente si privilegia:

- l'utilizzo delle nuove tecnologie;
- l'attività fuori dall'aula;
- la formazione individualizzata e/o a distanza;
- l'attenzione sugli aspetti operativi connessi al lavoro;
- la concertazione tra gli *stakeholder* di tutte le fasi dell'attività

formativa.

Assumono particolare rilevanza strategica nell'offerta della f.c. le PMI e le grandi imprese. Tali organizzazioni hanno pesi e ruoli e fabbisogni formativi diversi. Sostanzialmente si differenziano nei contenuti che nel processo di erogazione e nella dotazione di strumenti e servizi di supporto. Accanto a loro troviamo le Camere di Commercio e gli Enti bilaterali. Sul versante pubblico gli attori chiave dell'offerta comprendono le Regioni, i Ministeri titolari di Programmi multiregionali FSE, la Pubblica amministrazione con i programmi per i propri dipendenti. Tutti questi attori rivolgono le attività a lavoratori occupati che necessitano di adeguamento delle competenze. Le Regioni nel Mezzogiorno attraverso la L:236/93 supportano anche interventi a favore di lavoratori in cassa integrazione, in mobilità e disoccupati.

Per quanto attiene infine il processo di definizione degli standard di riferimento esso è ancora in corso, principalmente legato alla f.c. nelle grandi imprese.

### **3.2 Contesto normativo ed istituzionale di riferimento**

La legge che per antonomasia rappresenta gli interventi della f.c. è la n. 236/93.

In tale circolare si precisano che le attività della f.c. sono "... rivolte a soggetti adulti, occupati o disoccupati, alle quali il lavoratore può partecipare per autonoma scelta, ovvero quelle predisposte dalle aziende, al fine di adeguare o di elevare la professionalità e competenze in stretta connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo". Viene data priorità ai progetti

concordati con le parti sociali e individuate tre linee d'azione i cui interventi sono programmati dalle Regioni sulla base di accordi con le parti sociali e secondo gli orientamenti definiti a livello nazionale.

1. Azioni di sistema, per avviare processi innovativi nell'accesso alla f.c., per l'innalzamento della qualità dell'offerta e per lo sviluppo dell'occupazione.

2. Azioni di riqualificazione e riconversione degli operatori degli enti di formazione attuate direttamente dalle Regioni per il sostegno dei percorsi di mobilità professionale all'esterno o all'interno dell'Ente.

3. Azioni formative aziendali destinate ai lavoratori occupati ai LSU e ai lavoratori occupati ma a rischio di disoccupazione come i CIGS per progetti sperimentali innovativi quanto a organizzazione contenuti e attività.

Sebbene la L.236 sia stata varata nel 1993, le risorse in dotazione sono state messe a bando solo nel 1996, attraverso la circolare del Ministero del Lavoro n.174. Due anni dopo sono stati avviati nuovi interventi con ulteriori risorse sempre attraverso una circolare del Ministero del Lavoro, la n.37/98. All'interno di quest'ultimo dispositivo le azioni di sistema sono state vincolate maggiormente alla garanzia della qualità e dispongono attualmente di meno risorse.

Nell'ambito delle azioni di formazione aziendale sono state inserite "azioni di formazione individuale" finalizzate al bilancio e allo sviluppo delle competenze dei lavoratori dipendenti sulla base di progetti elaborati dai singoli lavoratori ed è stato raddoppiato il budget destinato a questa azione. E' stata avviata la sperimentazione dei progetti individuali di formazione, presentati direttamente dai lavoratori alle Regioni per offrire la possibilità di partecipare ad attività formative da seguire sia entro che fuori l'orario di lavoro. 16 Regioni hanno sperimentato tale modalità e molte le sostengono, visti i risultati, anche nella programmazione 2000-2006.

Il vertice dei capi di Stato a Lussemburgo del 1997 ha costituito un punto di svolta della politica dell'Unione europea sull'occupazione. Da quella data tutti i Paesi dell'Unione hanno adottato i Piani d'azione per l'occupazione (NAP) che fanno riferimento a linee comuni.

Gli stati membri sono stati invitati a prendere degli impegni estremamente chiari nel piano: la strategia in tale documento programmatico deve essere concreta e gli impegni misurabili e comparabili. Così concreti e comparabili che gli effetti si dovrebbero sentire in ciascuno stato membro.

Secondo le linee guida per l'occupazione i sistemi di formazione dovrebbero rafforzare attivamente l'occupabilità e sollecitare i disoccupati o le persone in cerca di occupazione ad afferrare le possibilità di lavoro e/o di formazione.

All'interno del NAP Italia del 1999 nel primo pilastro Migliorare la capacità di inserimento professionale sono state inserite le azioni di "formazione e istruzione" in cui sono previsti tra gli altri "l'accreditamento delle strutture della formazione professionale, la certificazione delle competenze, la ristrutturazione degli enti di formazione" e "l'educazione degli adulti", mentre la f.c. è una linea guida specifica del terzo Pilastro Incoraggiare la capacità di adattamento delle imprese e

dei loro lavoratori. Essa si trova accanto alle linee guida “contrattazione e organizzazione del lavoro” (in cui le imprese dovrebbero adeguarsi alle esigenze del mercato e del contesto socio economico) e “contratti di lavoro più flessibili” (atti a promuovere il lavoro interinale, il part time e altri tipi di contratti flessibili). Attraverso la “formazione continua” lo Stato con i dispositivi legislativi sopra citati persegue le priorità stabilite nel pilastro.

Il partenariato istituzionale e le Parti sociali svolgono un ruolo cruciale. A partire dal 1999 le azioni di formazione aziendale sono state attuate nel rispetto della disciplina comunitaria degli aiuti di stato e sono state previste nei Programmi Operativi Regionali 2000-2006.

Secondo quanto previsto nell’art.17 della 196/97 il sistema di f.c. dovrà subire rilevanti cambiamenti. E’ stata prevista infatti l’istituzione di un Fondo interprofessionale per la f.c. costituito in forma di Fondazione di diritto privato. La missione del Fondo è quella di erogare risorse in forma di contributi per la realizzazione di interventi di f.c. previsti dai piani formativi aziendali e territoriali concordati con le parti sociali che saranno rivolti, oltre che ai lavoratori dipendenti – operai, impiegati, quadri e dirigenti- e ai soci lavoratori di imprese cooperative –con risorse specifiche-, ai piccoli imprenditori, ai titolari soci e coadiuvanti delle imprese artigiane del commercio e dei servizi. Sono state previste quattro gestioni autonome del fondo (industria, agricoltura, terziario e artigianato).

## **4 Integrazione di sistemi**

### ***Il quadro di riferimento dell’integrazione di sistemi***

#### **4.1 Aspetti generali dell’integrazione fra sistemi formativi**

Il tema dell’integrazione dei sistemi formativi è, per definizione, un problema complesso e tuttora meritevole di riflessioni teoriche e di sperimentazione pratica.

Esso infatti coinvolge vari piani, sociali, economici e istituzionali: i sistemi formativi, le imprese, le istituzioni, i servizi sociali, le vocazioni socioeconomiche del territorio, la domanda e l’offerta di lavoro, persino le tendenze, i valori e i bisogni che caratterizzano il mondo giovanile e, più in generale, il mercato – o meglio – il sistema del lavoro.

Non vi è dubbio che esso abbia anche caratterizzato buona parte dell’attuale dibattito, italiano ed europeo, sulle politiche attive del lavoro, forse ancor più che quello relativo alle strutture formative.

D’altronde, non si può negare che l’Italia presenti ancora una situazione di generale debolezza, rispetto alla maggior parte degli altri Paesi dell’Unione Europea,

per quel che riguarda la scolarizzazione e soprattutto un sostanziale scollamento tra sistema formativo e mercato.

In effetti, il sistema formativo nella società postindustriale non può limitarsi a fornire nozioni; è ben nota la pervicace insistenza con cui il Programma di Riforma della scuola italiana insista sulla necessità di passare non solo dalla “Scuola della conoscenza” alla “Scuola della competenza”, ma da questa alla “Scuola della capacità”. Negli anni '60 era finalmente maturata la convinzione che la Scuola non potesse essere mera dispensatrice di nozioni, ma avesse il compito di offrire ai giovani gli strumenti critici per valorizzare le conoscenze e selezionare il campo delle loro applicazioni.

Il risultato era stato solo in parte soddisfacente: si era sì sviluppata una conoscenza “critica”, ma al di là di questa maturazione intellettuale non si era colto l'obiettivo di muovere le pedine della conoscenza sullo scacchiere della loro utilizzazione pratica, in un mercato del lavoro sempre più rigido e ristretto, che stava penalizzando i percorsi ufficiali della scolarizzazione creando il fenomeno nuovo e drammatico della disoccupazione intellettuale.

Non vanno dimenticati a questo proposito alcuni risultati paradossali della ricerca sul lavoro giovanile e, segnatamente, di quello infantile: ancora nella metà degli anni '90 molti ragazzi italiani sembravano inclini ad investire precocemente, anche al di là delle limitazioni di legge, nel mondo – e nella logica – del “lavoro”, in aperta contrapposizione con una “scuola” sostanzialmente incapace di preparare al mercato.

Solo recentemente si è giunti, nella progettazione di quella che, talvolta troppo enfaticamente, viene definita la Scuola italiana del nuovo millennio, a concepire un nuovo obiettivo formativo: quello di dare ai giovani scolarizzati non solo il sapere, ma soprattutto il saper fare, cioè una conoscenza il più possibile applicabile alle impellenti necessità del mercato, ma anche più ampiamente, della società.

Di poco differente la situazione dell'istruzione universitaria; non vi è dubbio che essa abbia una maggiore capacità di dialogare con il mondo del lavoro e con le istituzioni, e tuttavia rispetto alle effettive potenzialità anche l'Università appare molto spesso scollata dal sistema produttivo, e bisognosa di ritrovare un fattore di continuità tra formazione e lavoro. La riforma in atto, che concede largo spazio ai corsi professionalizzanti – le cosiddette “lauree brevi” – sembra poter offrire nuove prospettive ad una maggiore integrazione tra il sistema dell'istruzione universitaria e il mercato.

Ma in generale il sistema formativo non è ancora in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni emergenti: ad esempio, appare riduttivo limitarsi a ragionare nei termini dell'equazione tradizionale che pone in rapporto diretto il sistema formativo con i bisogni educativi e conoscitivi delle nuove generazioni, quasi che la scuola dovesse assolvere le sue funzioni esclusivamente nell'arco della socializzazione primaria o dell'avviamento al lavoro.

Di contro, la società postindustriale, che è società flessibile, in rapido mutamento, e per di più spietatamente competitiva, reclama interventi nel campo

dell'educazione degli adulti, della formazione continua, dell'aggiornamento, della specializzazione, chiamando la scuola, le istituzioni, il territorio e, soprattutto, il sistema produttivo, ad interagire e a confrontarsi reciprocamente.

Così, solo da poco tempo si è posto il problema di cambiare le strategie del sistema formativo, innanzitutto forzando i confini – e i limiti – della sua autoreferenzialità.

Al sistema scuola si chiede in altri termini di conoscere il più vasto ventaglio di domande di istruzione e di fabbisogni formativi che provengono dal mondo del lavoro e dalla società civile: cioè di tener conto del fatto che vi è una domanda di formazione basata su curricula nuovi, innovativi e strettamente collegati con il sistema produttivo, di competenze tecnico-professionali immediatamente spendibili sul mercato, di sistemi formativi evoluti che consentano l'alternanza tra momento formativo e momento lavorativo.

Non si può non notare, di passata, che per molto tempo la scuola ha finto di ignorare che anche l'impresa faceva formazione; anche se è altrettanto vero che sovente l'impresa ha fatto formazione ignorando il potenziale contributo della scuola. In questo gioco, inoltre, c'è un terzo soggetto, che spesso ha evitato di porsi come strumento di intermediazione tra le parti in causa.

Proprio da queste considerazioni può maturare la necessità di prefigurare il significato stesso del concetto di “integrazione dei sistemi”, che altri non è se non la conversione di sistemi autonomi e autoreferenziali a forme di collaborazione e di interazione per conseguire finalità globali, operative sia sul piano formativo che su quello professionale.

L'integrazione deve avvenire tra varie componenti operanti nel territorio, o più propriamente nel contesto di riferimento: in realtà, infatti, l'incontro presuppone l'applicazione – o il progetto – di concrete politiche educative e del lavoro che esigono la presenza e l'attivismo di soggetti istituzionali di vario livello.

Si badi bene: un processo di semplice intermediazione tra scuola e impresa da parte delle istituzioni non costituisce un fenomeno di integrazione, semmai fa riferimento a tentativi ormai obsoleti di far interagire strutture sostanzialmente impermeabili.

In realtà il processo di integrazione fra i sistemi educativi, produttivi, istituzionali e sociali attiene alla necessità di creare un prodotto formativo sostanzialmente unitario, che costituisca un'*innovazione*.

L'integrazione costituisce quindi non solo un obiettivo strategico che pone in relazione funzionale diversi attori sociali, ma costituisce lo strumento attraverso il quale creare e attuare una nuova progettualità e una nuova offerta formativa globale.

Per attuare questo programma, occorre innanzitutto spezzare la sequenzialità tradizionale scuola-formazione-lavoro, optando per una concezione circolare e interattiva del modello, che risponda ai caratteri della flessibilità, della variabilità, dell'eterogeneità e in definitiva della complessità della domanda.

Conoscenza, competenza, saper fare diventano quindi modalità indispensabili di un unico processo, ognuna delle quali rimanda all'altra senza che sia necessario individuare i “luoghi” in cui ciascuna di esse debba trovare il suo

ambiente dedicato ed esclusivo. Ne consegue un sistema formativo che in un certo senso si adatta e si modella sulle esigenze e le aspettative del cittadino, sia esso giovane o anziano, occupato o disoccupato, specializzato o meno, uomo o donna, locale o emigrato, ecc.

Gli interventi formativi costituiscono “fasi” di un più ampio percorso in cui lavoro e scuola per così dire si alternano in ragione delle esigenze, delle vicende e dei progetti dell’individuo. Non si può quindi negare che l’integrazione dei sistemi si lega profondamente non solo al rinnovamento dei curricula e delle metodologie, ma soprattutto al processo di alternanza fra scuola e lavoro.

Di fronte alle nuove tendenze in atto sta comunque l’ostacolo del cambiamento, che non si può realizzare immediatamente e senza incontrare possibili resistenze, soprattutto laddove i sistemi presentano rigidità strutturali rafforzate da una lunga consuetudine. Va detto che persino gli individui mostrano resistenze di fronte all’offerta di cambiamento: ne siano prova le recenti esperienze di alcuni Progetti regionali avviati con i Fondi Europei, ad esempio il *Progetto Adapt* realizzato della Regione Lazio, che intendono fornire nuove opportunità ai lavoratori in mobilità o espulsi dal mercato del lavoro.

In questi casi, infatti, è riscontrata una difficile adattabilità dei lavoratori a mutare riferimenti e abitudini, ad abbandonare ad esempio la logica del lavoro dipendente a favore del lavoro autonomo, ad apprezzare la flessibilità, l’aggiornamento, la formazione continua. Ma è altresì necessario che gli stessi sistemi creino le premesse dell’integrazione, facilitando il passaggio degli individui dall’uno all’altro, anzi modellandosi secondo questo processo di scambio reciproco, sia in senso orizzontale che verticale.

Questi processi di cambiamento dovrebbero ottenere dei ritorni e dei vantaggi apprezzabili: ne uscirebbero migliorate la qualità del sistema scolastico e la sua offerta formativa, creando una maggiore coerenza tra scuola e lavoro e quindi riducendo i rischi della dispersione; ne uscirebbe potenziata la formazione professionale, che assurgerebbe a funzione di collante tra scuola e mondo del lavoro e potrebbe rispondere positivamente alle problematiche innescate dall’innalzamento dell’obbligo scolastico ai 18 anni d’età; si faciliterebbe la riforma del sistema di istruzione superiore, che si va proponendo in modo sempre più articolato e adattivo rispetto alle esigenze professionali dell’utenza; si rafforzerebbe e si qualificerebbe l’educazione permanente e degli adulti, anche in termini di aggiornamento o di riqualificazione professionale.

Alla fine, emergerebbe anche una maggiore capacità di comunicazione e dialogo tra i sistemi, in grado di potenziare complessivamente gli uni e gli altri e di stimolarne la progettualità e le capacità di innovazione.

Uomini e sistemi sarebbero chiamati a dare risposte efficienti ed efficaci alle problematiche sociali emergenti dalla complessità sociale, migliorando in definitiva la qualità della vita del sistema-società.

Ancora, ne verrebbe a rigenerarsi la filosofia del partenariato, della interconnessione, della flessibilizzazione, cioè di quelle che sembrano le risposte urgenti e ineludibili al processo di sviluppo della società industriale avanzata.

Le azioni formative integrate fin qui attuate muovono ad alcune considerazioni generali:

a) L'integrazione dei sistemi formativi risponde perfettamente al processo di innalzamento dell'obbligo scolastico, perché affronta il nodo della compresenza dell'obbligo e delle possibilità di inserimento professionale dei giovani: esso infatti può essere compiutamente e vantaggiosamente realizzato attraverso l'alternanza scuola e lavoro, inteso come momento formativo tra l'altro, ne escono potenziati la funzione della formazione professionale e lo stesso apprendistato.

b) Si realizza a pieno il processo di alternanza tra formazione e lavoro anche in relazione ai fabbisogni di formazione, aggiornamento e riqualificazione dei lavoratori adulti. Da questo punto di vista si è creato un sistema di crediti, da spendere come certificazione professionale o come titolo di studio, ma anche si è affermato un criterio di diversificazione delle strategie in ragione delle vocazioni territoriali e delle aspettative dei cittadini che su quel territorio operano. Va inoltre considerato che l'alternanza realizzata in perfetta sincronia tra scuola, università, formazione professionale e mondo del lavoro allenta le tradizionali barriere che distinguono tali sistemi, rimuovendo numerosi ostacoli alla loro integrazione progettuale e operativa.

c) Si definiscono nuovi ruoli e nuove funzioni dei sistemi: la scuola e l'università possono rispondere in modo più adattivo e individuale ai fabbisogni formativi degli individui, modellandone i percorsi e gli sbocchi, mentre il lavoro può costruire itinerari occupazionali più flessibili e meno dipendenti dalle situazioni congiunturali.

d) Emergono infine nuove problematiche inerenti la capacità di coordinamento delle istituzioni e i meccanismi che chiamano le varie parti sociali a cooperare per la definizione di obiettivi validi per l'intera comunità nazionale (o comunitaria); senza contare che il processo di integrazione contribuisce a riformare quelle strutture (come la scuola) che appaiono più tardigrade rispetto al rinnovamento e all'adattamento alle nuove esigenze della società. Se andiamo a verificare il panorama normativo, giuridico e propositivo che riguarda il processo di integrazione dei sistemi, possiamo constatare quanto le iniziative pubbliche volte a stimolare questo processo si vadano moltiplicando, operando a vari livelli, da quello locale a quello nazionale, fino a quello comunitario.

A *livello locale*, si è verificata una proliferazione di proposte, di progetti pilota, favoriti dalla possibilità di creare dal basso proposte organizzative modellate sulle necessità territoriali o modulate in modo da poterne sperimentare l'applicabilità su più vasti piani operativi. Intese e convenzioni interistituzionali sono presenti, a tal fine, su tutto il territorio nazionale: in particolare, protocolli tra imprese e scuole, imprese e università, enti locali e università, ordini professionali e scuole, ecc. per la creazione di Centri di orientamento, di formazione, di intermediazione e di progettazione, culminati in un Accordo quadro tra Ministero della Pubblica Istruzione e Conferenza delle Regioni firmato nel 1994.

Beninteso, non sempre tali attività hanno avuto buon fine: troppo spesso seguivano un rituale di cui si conoscevano solo superficialmente i significati, con la

conseguente difficoltà ad implementare politiche attive del lavoro e della formazione, e a realizzare una effettiva integrazione che conducesse alla realizzazione di obiettivi concreti.

Dal 1997-98 è partita una ondata di Protocolli di intesa stipulati tra il Ministero e le singole Regioni, con una maggiore consapevolezza del significato profondamente innovativo, sperimentale, ma anche operativo dell'integrazione fra i sistemi.

Fra i tanti, si considerino i *Progetti Sirio* di Lazio e Liguria, che attengono proprio all'integrazione dei sistemi formativi e tecnico-professionali in considerazione del fatto che "l'esigenza e l'opportunità di integrazione fra mondi che, in modo diverso ma comunque complementare, agiscono per la preparazione/inserimento lavorativo, richiede l'eliminazione di quella ancor presente contrapposizione tra il sistema d'istruzione, il sistema della formazione professionale e il sistema economico produttivo, che oggi ancora tendono a rimanere ognuno chiuso al suo interno in difesa di un proprio sapere" (Protocollo d'Intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione e Regione Liguria, 15 maggio 1997).

Così, i *Progetti Sirio* miravano a potenziare l'offerta formativa sul territorio, a ottimizzare l'uso delle risorse umane e materiali esistenti e ad armonizzare e combinare i momenti di informazione, formazione di base e specializzazione, allargando all'educazione permanente le conseguenze positive del Protocollo.

I primi interventi infatti hanno proprio riguardato la riqualificazione di disoccupati con titolo di studio medio-alto, disoccupati con bassa qualificazione, persone soggettivamente o oggettivamente distanti dal mercato del lavoro, o ancora la riqualificazione e la flessibilizzazione delle competenze professionali di lavoratori in mobilità. Altri interventi hanno riguardato l'orientamento per gli studenti della scuola secondaria superiore e della formazione professionale e per i ragazzi portatori di handicap o di altri svantaggi sociali (ad esempio, immigrati).

Tali Protocolli costituiscono a tutt'oggi le linee guida per qualsiasi intervento territoriale a livello locale; essi infatti operano a livello territoriale limitato, ma proprio per questo è possibile definire con maggiore facilità gli sbocchi delle iniziative e soprattutto dare soddisfazione alle aspettative dell'utenza, prevalentemente indisponibile, se non a cambiare settore o modalità di lavoro, certo a cambiare sede e territorio, specie se si tratta di adulti.

A *livello nazionale*, il concetto di integrazione dei sistemi e di alternanza fra scuola e lavoro è stato recepito da alcuni accordi e leggi: si pensi all'Accordo sul lavoro del 1996, alla Legge 59 del 1997, detta comunemente la "Legge dell'autonomia", e al corrispettivo D.L. 112 del 1998, e alla Legge 196 del 1997, ai decreti di riordino dei cicli di istruzione, al Contratto Nazionale del comparto scuola del 29-5-1999. Elementi ricorrenti in tutti questi dispositivi, il riconoscimento della funzione della formazione professionale e delle possibilità formative dell'esperienza lavorativa.

Occorre notare che, se da un lato sembra necessario puntare su una forte volontà propositiva e ordinatrice negli organi centrali dello Stato, dall'altra appare



determinante l'introduzione di elementi di decentramento e di autonomia operativa per i settori interessati. Questo avviene, per l'appunto, con gli orientamenti e il disposto della Legge 59 succitata (personalità giuridica agli istituti scolastici e facoltà di ricerca, sviluppo e contrattazione) ma anche con la possibilità accordata agli Enti Locali di stabilire accordi e protocolli separati e autonomi con altri enti pubblici e privati operanti sul territorio.

È infine da ricordare che da più parti, con l'emanazione delle norme giuridiche che consentivano di allargare le prospettive di integrazione dei sistemi in campo formativo, è emersa la necessità di definire criteri di valutazione e di controllo in grado di garantire qualità, affidabilità ed efficacia delle iniziative progettuali.

A *livello internazionale*, meglio ancora a livello europeo, la problematica appare, per così dire, scontata, anche perché in taluni casi appartiene alla cultura dei Paesi membri dell'Unione; ad esempio a quella dei Paesi anglosassoni.

In ogni caso, la flessibilità, l'aggiornamento e la riqualificazione professionale, l'educazione permanente, la sperimentazione e l'innovazione in campo formativo costituiscono obiettivi espliciti delle politiche attive del lavoro e dell'educazione dell'Unione Europea. Queste hanno trovato applicazione pratica nei vari Obiettivi e nei Programmi educativi speciali. Il principio fondamentale è più in generale quello di fornire un'offerta formativa mirata ai bisogni dell'individuo e capace di rispondere alle sue esigenze durante tutto l'arco della sua vita.

Nel contesto delle politiche dell'Unione Europea il *Programma Leonardo* svolge una funzione di fondamentale importanza a sostegno della progettazione di sistemi integrati di formazione e lavoro.

#### **4.2 L'integrazione dei sistemi nel Programma Leonardo**

Va subito osservato che, nel testo della Decisione che istituisce il Programma Leonardo, il termine "integrazione dei sistemi" non viene espressamente utilizzato, per quanto se ne intuisca l'importanza e la funzione di sfondo.

Sono infatti esplicitati gli obiettivi di rinnovamento e potenziamento della formazione professionale, dell'alternanza tra formazione e lavoro, dell'educazione permanente, della personalizzazione degli itinerari formativi, dell'innovazione formativa, dell'estensione dei vantaggi a tutte le categorie sociali, ma vi sono pochi cenni espliciti, nel testo ad una reale "integrazione" dei sistemi che intervengono nel processo formativo.

In compenso si parla spesso di scambi e di cooperazione (tra stati membri, ma anche tra organismi preposti alla formazione) nonché di partenariato. Si cercherà di chiarire più avanti perché questi termini non possano essere considerati sinonimi, né sul piano formale né tanto meno su quello sostanziale, del termine "integrazione".

Si dovrebbe quindi affermare che il Programma Leonardo trascura l'integrazione dei sistemi? Ovviamente non è così, ma occorre fare chiarezza: l'integrazione dei sistemi non sembra essere un obiettivo diretto del Programma Leonardo, che è ovviamente orientato verso la realizzazione di prodotti formativi, quanto un obiettivo indiretto, uno *strumento*, o una sorta di "buona pratica" per la realizzazione di iniziative di formazione professionale, che rispettino le esigenze e gli obiettivi espliciti del Programma.

Difatti, si considerino i passi che, nel testo istitutivo del Programma (Decisione del Consiglio Europeo del 6 dicembre 1994) riguardano più da vicino l'argomento dell'integrazione dei sistemi.

Intanto, all'art.2 si fissano i potenziali interlocutori: l'impresa (qualsiasi impresa operante nel settore pubblico o privato), le "parti sociali" (organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori operanti sia a livello nazionale che comunitario), gli "organi di formazione" (istituti pubblici e privati che operino nella formazione professionale), le "università" (istituti di insegnamento superiore).

Il documento del Consiglio torna sull'integrazione tra i sistemi all'art.3, quando a proposito degli obiettivi, recita che occorre "promuovere la formazione professionale tenuto conto dei risultati dei programmi di ricerca e di sviluppo tecnologici, in particolare attraverso la cooperazione tra le università e le imprese nel settore della formazione alle tecnologie, alla loro applicazione e al loro trasferimento" (art.3, punto n).

Ora, cooperazione può significare anche "integrazione", ma non necessariamente: l'obiettivo potrebbe essere raggiunto anche semplicemente quando imprese e università mettessero reciprocamente a disposizione le proprie risorse. Neppure lo "scambio" di personale costituisce di per sé un'integrazione, giacché non è esplicitato che tale processo debba seguire da un unico progetto formativo.

Qualche ulteriore indicazione si ritrova tuttavia in seguito, quando le indicazioni si fanno più concrete e riguardano la definizione e gli obiettivi delle singole misure.

Nel *Settore I (Supporto al miglioramento dei sistemi e dei dispositivi di formazione professionale negli stati membri)*, si trova, alla Misura 1.1.2 (*Programmi transnazionali di collocamento e scambi*), l'indicazione del supporto dato ai "programmi transnazionali di scambi tra le imprese da un lato e gli organismi di formazione o le università dall'altro, incentrati sulla preparazione di programmi transnazionali di formazione" (punto c).

Nel *Settore II (Supporto al miglioramento delle azioni di formazione professionale anche mediante la cooperazione università-imprese riguardante le imprese e i lavoratori)* si ritrova, alla misura II.1.1 (*Ideazione e realizzazione di progetti pilota transnazionali*) il programma di "trasferimento delle innovazioni tecnologiche nell'ambito della cooperazione tra imprese e università in materia di formazione professionale permanente mediante la messa a punto e la realizzazione di moduli di formazione comuni (contenuti, strumenti, materiali), il supporto a corsi transnazionali intensivi di breve durata, il sostegno ad associazioni università-impresa per la formazione e a reti di formazione transnazionali, settoriali o regionali,

per l'individuazione delle esigenze e per il trasferimento dei risultati dei programmi di ricerca e sviluppo" (*punto c*).

In questi passi dell'articolato riemerge la filosofia dell'integrazione, sebbene sia ancora definita cooperazione e sia in questo contesto limitata ad uno scambio privilegiato tra università e impresa. In effetti, le misure citate sottolineano la necessità di giungere ad obiettivi formativi comuni destinati ad un'utenza rintracciabile sia tra i lavoratori delle imprese, sia tra gli studenti e i ricercatori universitari, in una logica di scambio che viene ribadita successivamente: infatti, la misura II.1.2 (*Programmi transnazionali di collocamento e scambi*), mentre sottolinea che il collocamento dovrà avvenire nell'ambito di un progetto transnazionale di qualificazione professionale sostenuto da una cooperazione tra imprese e università impegnata nel trasferimento delle innovazioni tecnologiche, individua un supporto "ai programmi transnazionali di scambi fra imprese da un lato e università o organismi di formazione di persone responsabili della formazione o delle risorse umane e dei tutori dall'altro, incentrati sul trasferimento delle innovazioni tecnologiche in favore di PMI" (*punto b*). Questo punto, fra l'altro, riguarda esplicitamente la formazione professionale permanente e suggerisce la possibilità di uno scambio di formatori e, di conseguenza, di metodologie, nell'ambito di un progetto comune.

Queste concezioni sono ribadite nel *Settore III (Supporto allo sviluppo delle competenze linguistiche, delle conoscenze e della diffusione delle innovazioni nel settore della formazione professionale)*.

Vengono infatti incentivati la cooperazione per il miglioramento delle competenze linguistiche (III.1) attraverso programmi transnazionali di scambi "tra imprese da un lato e istituti specializzati nella formazione linguistica o organismi di formazione dall'altro" (*punto b*) e lo sviluppo delle conoscenze nel settore della formazione professionale (III.2), attraverso "nuovi tipi di apprendimento o di alternanza nella formazione professionale tra le imprese da un lato e gli organismi di formazione o le università dall'altro".

Ancora una volta, occorre sottolineare come questi scambi e queste forme di cooperazione possano "condurre" – ma non vi si identificano automaticamente – ad una integrazione di sistemi in grado di operare sulla progettazione, la sperimentazione, l'innovazione nel campo della formazione, e più precisamente nelle forme di alternanza, di aggiornamento, di specializzazione e di formazione permanente.

In altri termini, l'impressione generale che si ricava dall'articolato della Decisione del Consiglio Europeo istitutiva del Programma Leonardo da Vinci, è che sia implicitamente suggerito, anche se non espressamente evidenziato che certi obiettivi debbano essere raggiunti attraverso una sapiente integrazione progettuale e operativa dei sistemi (università, imprese, istituzioni). D'altronde la necessità che un progetto sia sviluppato da un partenariato multiattore, quale elemento indispensabile di qualità delle candidature, denota l'attenzione del programma per l'aspetto dell'integrazione dei sistemi non solo come obiettivo ultimo di ogni intervento, ma anche come modalità operativa concreta.

Qualche ulteriore riferimento si ritrova nel *Vademecum al Programma Leonardo* pubblicato nel 1996 a sostegno dei promotori dei progetti finanziabili.

Così, a più riprese viene citata la cooperazione in materia di formazione professionale tra imprese e università (*Introduzione: Aspetti principali del Programma Leonardo*), la necessità di promuovere la pluralità degli operatori, ossia “le azioni saranno sostenute da partenariati o reti che associano operatori diversi quali pubblici poteri, le imprese, gli organismi di formazione, le parti sociali, le università, le scuole” (*Leonardo da Vinci: una nuova politica della formazione professionale per l’Unione, punto IV*). Qui per la prima volta si nominano esplicitamente le scuole, si esemplifica la necessità di coinvolgere più partner in un rapporto che apparentemente sembrava privilegiare solo università e imprese e soprattutto si utilizza il termine “partenariato” che assieme a “cooperazione” aiuta a creare legami concettuali più solidi con il processo di integrazione dei sistemi.

La scuola viene sempre più inserita nel contesto del Programma anche in alcuni passi successivi: ad esempio, quando si sottolinea la necessità di creare “migliori collegamenti tra formazione iniziale e formazione permanente” (*L’accettazione della sfida, punto 7*), anche se la formazione iniziale privilegiata resta ancora una volta quella universitaria, come si nota nel passo che sottolinea il ruolo innovativo del Programma Leonardo: “Leonardo garantisce del pari un approccio maggiormente integrato a livello comunitario, rispetto ai precedenti programmi di azione, perché si prefigge di eliminare gli ostacoli che si trovano tra formazione iniziale e quella permanente e che ostacolano la cooperazione università – imprese, al fine di promuovere la continuità di sviluppo del concetto di apprendimento durante l’intero arco della vita lavorativa” (punto 12). E ancora, “lo scopo delle misure del Programma Leonardo è quello di realizzare più stretti collegamenti fra i sistemi di formazione europei e chi vi partecipa (imprese, responsabili della formazione, comprese le scuole professionali e le parti sociali, le università, ecc.) al fine di migliorarne la qualità, l’accesso e la mobilità, nonché promuoverne la cooperazione” (punto 15).

Nel quadro comune degli obiettivi d’altronde, il *Vademecum* ribadisce il rapporto privilegiato tra università e imprese nell’ambito della formazione alle nuove tecnologie, alla loro applicazione e al loro trasferimento (pag. 6, punto n); e anche successivamente, si fa soprattutto riferimento alla cooperazione tra università e imprese (I campi di azione di Leonardo, punto 20).

Appare lecito supporre che tra gli obiettivi perseguiti dal Programma rientrino tanto la formazione iniziale di primo livello (scuola secondaria e formazione professionale di I livello), che certamente può trarre vantaggio dalla partnership con le imprese nella prima formazione professionale dei giovani teenager, quanto la formazione permanente, l’aggiornamento e la riqualificazione di lavoratori adulti, anche altamente professionalizzati, magari a rischio di espulsione dal mercato.

Alla fine, il *Vademecum* sottolinea la necessità di attivare tutti i centri di formazione nel programma di educazione permanente, e soprattutto di creare una

collaborazione tra università e impresa che consenta di valorizzare sul mercato l'innovazione (punto 30).

Va infine notato, nel Vademecum, il riferimento ad altre esperienze e ad altri Programmi finanziati dall'Unione: il Programma Socrates, che ribadisce la necessità di cooperazione trasversale tra settori per smantellare alcune rigide divisioni esistenti fra i dispositivi di istruzione e quelli di formazione (punto 29).

Ulteriori informazioni e indicazioni provengono da altri documenti prodotti dalle istituzioni competenti alla gestione del Programma Leonardo e dalle strutture designate a livello nazionale per l'attività di assistenza tecnica

Ad esempio, nella *Guida ai Promotori*, che supporta gli enti che intendono stendere un progetto, si ribadisce più volte il concetto di cooperazione tra imprese e università e, soprattutto, la centralità della formazione che avviene nelle imprese. Infatti, tra i consigli che vengono offerti si sottolinea l'opportunità di delineare progetti che ricercano "l'integrazione del lavoro e della formazione nella struttura delle imprese, appoggiando lo sviluppo della personalizzazione dei percorsi di formazione, favorendo maggiore flessibilità delle metodologie di formazione sul luogo di lavoro e sostenendo la costituzione di reti transnazionali di centri di eccellenza in campo formativo" (pag.43).

L'investimento nella formazione professionale continua, infatti, consente di stabilire una cooperazione tra imprese e università volta a:

- a) contribuire all'individuazione di fabbisogni formativi e di qualificazione per le imprese;
- b) elaborare contenuti e strumenti formativi adeguati ai fabbisogni reali;
- c) realizzare moduli formativi adeguati alle esigenze del personale delle imprese;
- d) promuovere la mobilità transnazionale e tra imprese e università di studiosi, formatori, neolaureati e specializzandi universitari, nonché dei formatori operanti nelle imprese;
- e) contribuire ad una rapida diffusione della ricerca e dei prodotti formativi;
- f) assistere i responsabili dei trasferimenti di tecnologie nelle imprese;
- g) costituire una rete europea di cooperazione alla formazione.

Questa elencazione (pagg.46-47 e segg.) riprende le indicazioni della Decisione del Consiglio istitutiva del Programma Leonardo, ed esplicita il concetto di multiattorialità del partenariato, ovvero di compresenza all'interno di un progetto, di soggetti rappresentativi di realtà differenti (scuola, università, impresa, ente locale, parti sociali), che possano garantire al progetto stesso canali adeguati per un impatto sul sistema.

Più avanti, trattando invece dei programmi transnazionali di collocamenti e scambi, si ribadisce il fatto che la partnership deve riguardare imprese e università (o enti di formazione, si aggiunge in parentesi) nella forma di "associazione università-imprese" o nella forma di "reti" (pagg.53-54 e segg.); particolare attenzione hanno infatti gli scambi che interessano studenti universitari, neolaureati, ricercatori ed esperti operanti in aziende, formatori, al fine di creare soggetti esperti molto

qualificati nel campo delle tecnologie formative, dell'alternanza, della sperimentazione (pagg. 55-61).

Altri documenti che vale la pena ricordare sono i seguenti.

L'*Avviso Comunitario 1995*, in cui si evidenziano le priorità del Programma per quell'annualità, con l'obiettivo di orientare la progettazione verso le tematiche individuate. Fra queste vanno menzionate:

- il miglioramento dell'attrattiva e della parità di stima della formazione professionale iniziale, compresi i valori legati alle conoscenze acquisite con il lavoro o attraverso la formazione professionale, lo sviluppo di nuovi tipi di apprendistato o di alternanza in formazione professionale tra le imprese e gli organismi di formazione o università (*punto a*);

- l'analisi di fabbisogni di competenza e qualifiche attraverso il miglioramento della cooperazione tra organismi del mercato del lavoro e organismi di formazione, in vista dell'applicazione dei dispositivi generali di anticipazione di questi bisogni a livello appropriato (*punto d*).

L'*Avviso Comunitario 1996*, in cui si ribadisce la necessità di sviluppare l'alternanza in tutte le sue forme e a tutti i livelli, compresa l'istruzione superiore, anche favorendo lo sviluppo di strutture che sostengono l'alternanza (*punto b*). Inoltre, l'*Avviso* ricorda la necessità di sviluppare metodologie che rimuovano gli ostacoli alla formazione nelle PMI e la creazione di partenariati fra gli istituti di istruzione locali, comprese le università e i rappresentanti degli interessi economici locali.

In definitiva, si può facilmente questa rapida analisi delle linee guida del Programma Leonardo in ordine all'integrazione dei sistemi, ribadendo il fatto che nel Programma si fa luce un particolare concetto di "integrazione" che tuttavia in molti casi non viene pienamente esplicitato e che vale la pena definire più propriamente.

Altrimenti, resterebbe difficile apprezzare quei progetti in esame di valorizzazione che presentano aspetti qualificanti proprio in ordine a questo argomento.

Va infatti ricordato che, proprio perché l'integrazione dei sistemi è strumentale rispetto al conseguimento di altri obiettivi e informa di sé pressoché tutti i progetti presentati, esige un livello di analisi dei progetti stessi non tanto fondato sui materiali, quanto piuttosto sulla "buona pratica" di creare sistemi integrati, operativi nel continuum, e capaci di garantire le varie tipologie dei processi di formazione individuati.

### **4.3 Una proposta concettuale**

Appare importante ed utile ai fini della ricerca specificare, innanzitutto, il significato e l'uso di certi termini. Nel Programma Leonardo si ritrovano – per quel che interessa – almeno due termini – cooperazione e partenariato – mentre un altro,

integrazione, pur non espressamente menzionato nel testo del Programma, si evoca costantemente come una debita cornice o punto di riferimento.

Il fatto è che, se vogliamo analizzare e valutare correttamente i Progetti presentati alla luce del processo di integrazione dei sistemi, è necessario accertare se effettivamente questo obiettivo è stato perseguito e raggiunto.

Il termine *cooperazione* è quello più utilizzato nei documenti ufficiali relativi al Programma Leonardo.

Nella lingua italiana, cooperazione significa operare insieme per il raggiungimento di un fine comune, collaborazione e, talvolta, compartecipazione. Nella terminologia tecnica delle scienze politiche e sociali il termine cooperazione viene adottato per illustrare un rapporto di sostegno – economico, tecnologico, organizzativo e di consulenza – da parte dei Paesi ricchi e industrializzati nei confronti dei Paesi in via di sviluppo, quando tale sostegno prevede in ogni caso uno sforzo finanziario comune, cioè una “compartecipazione” agli oneri da parte del Paese bisognoso di aiuto.

Non vi è dubbio che nel disegno generale del Programma Leonardo l’alternanza formazione-lavoro, la valorizzazione dei percorsi formativi e professionali, esiga una collaborazione tra enti diversi, ad esempio tra università e imprese. Ma la cooperazione, pur quando avvenga all’interno di un Progetto unitario, non prevede automaticamente l’integrazione delle funzioni o l’abbattimento degli eventuali steccati esistenti tra i soggetti che collaborano, ma solo la volontà esplicita di affiancare le proprie risorse a quelle dell’altro. Perché la cooperazione consista anche in una integrazione delle risorse, è necessario un passo successivo, cioè un approfondimento dei termini della cooperazione. Cooperazione infatti potrebbe essere anche la fornitura alle imprese, da parte dell’università, di modelli didattici e di *know how* tecnologico, che poi l’impresa svilupperà per proprio conto, senza scambio di risorse.

Il termine *partenariato*, neologismo entrato nel linguaggio comune del mondo della scuola proprio con la Riforma dell’Autonomia scolastica, viene indicato nei dizionari come sinonimo di collaborazione. In realtà, la posizione di partner in un rapporto sembra adombrare la possibilità di un rapporto paritario che, ad esempio, non è scontato nell’accezione sociopolitica del termine cooperazione.

Il concetto di partenariato è particolarmente accettabile – e utilizzato – nell’ottica dell’Unione Europea, perché sembra acquisire proprio il significato di rapporto tra pari nella realizzazione di un comune progetto. Il partenariato, tuttavia, di per sé non esige l’integrazione delle azioni e dei contributi dei partner; ad esempio, il partenariato a cui allude la Riforma dell’Autonomia scolastica sovente riguarda un semplice rapporto di sponsorizzazione tra impresa e scuola.

A che cosa allude invece il termine *integrazione*? Oltre al concetto di collaborazione, include la profonda interconnessione e interdipendenza, si potrebbe dire l’*interazione*, fra i soggetti partner nella definizione e nella realizzazione di un progetto, che restano legati in ogni momento dell’azione, dalla progettazione alla sperimentazione, dalla realizzazione alla fruizione. Integrazione significa scambio, autocontrollo, impossibilità di procedere *step by step* nell’azione senza la presenza e

l'attività dei partner. In campo sociologico, ad esempio, si riconnette all'interiorizzazione dei modelli normativi della società.

Ed è precisamente questo il principio ispiratore del Programma Leonardo, per quel che riguarda la progettazione e la realizzazione da parte di soggetti diversi di modelli formativi in grado di rispondere ex novo alle richieste montanti nel mondo del lavoro e nelle strutture educative della società industriale avanzata nel terzo millennio.

L'alternanza scuola lavoro, la riqualificazione professionale, la produzione e la gestione dell'innovazione non consentono una suddivisione netta dei contributi dei partner, ma un continuo rimando, un'interazione appunto, tra le attività e le competenze rispettive, poste al servizio di un modello che non appartiene né all'uno né all'altro partner, ma al rapporto di integrazione fra sistemi considerati aperti.

Quest'ultimo concetto va sottolineato con forza: solo un sistema aperto si presta al Programma Leonardo, perché solo un sistema aperto consente di integrarsi con altri sistemi partner.

Quando si intende valutare e valorizzare i progetti del Programma Leonardo dal punto di vista dell'integrazione dei sistemi, occorre quindi verificare se siamo effettivamente di fronte ad un processo di interazione, di scambio e di mutua compartecipazione.

Il Programma Leonardo tuttavia introduce anche un altro concetto estremamente interessante, quello di *rete*.

Termine a dire il vero di cui si fa spesso abuso, per configurare una semplice interconnessione tra una molteplicità di soggetti. Non vi è dubbio che l'integrazione tra sistemi a cui allude il Programma Leonardo in realtà conduce alla costituzione di reti; il dispositivo legislativo infatti invita a creare un ampio partenariato tra varie imprese e varie università e, ove possibile e/o necessario, con la compresenza delle parti sociali, delle istituzioni territoriali, ecc.

Anche il concetto di rete (*network*), tuttavia, ha un significato preciso, almeno nella letteratura scientifica –di natura prevalentemente sociopsicologica e sistemica – che lo ha meglio definito e delimitato.

Possiamo così asserire che la rete costituisce un insieme di elementi (nodi) configurati in una connessione multipla e interdipendente che si costituisce per il conseguimento di un comune obiettivo.

Alcune caratteristiche della rete qui ci interessano particolarmente:

- a) la rete assume un'identità propria che prescinde dalla sommatoria delle sue singole parti;
- b) la rete perde di identità se non si realizza l'interdipendenza funzionale;
- c) la rete si costituisce su un processo;
- d) ogni relazione tra due nodi ha senso esclusivamente nel contesto della rete;
- e) la rete è un "sistema".

Di passata, possiamo far notare come, alla luce delle caratteristiche illustrate molte delle cosiddette "reti" di cui spesso si tratta, con imprudente sicurezza, in effetti reti non sono.



Viceversa, se analizziamo il processo di integrazione dei sistemi prefigurato dal Programma Leonardo possiamo applicare preliminarmente il concetto di rete, perché l'esigenza di coinvolgere più partner in un programma transnazionale presuppone la costituzione di una "rete di comunicazione" che poi si trasforma in una "rete di interazioni e di scambi". Inoltre, si possono confrontare le caratteristiche della rete con le forme di partenariato identificate dal Programma Leonardo; ne diamo a seguire un quadro sintetico.

*"La rete assume un'identità propria che prescinde dalla sommatoria delle sue singole parti"*

In effetti, l'identità propria della rete viene ad essere costituita dal Progetto, che è realizzabile soltanto con l'integrazione dei contributi offerti dai partner specifici; il progetto infatti, seppur limitato o limitabile ad ambiti territoriali, resta sostanzialmente un prodotto omogeneo che assume un senso e una prospettiva soltanto in funzione degli interlocutori che coinvolge.

*"La rete perde di identità se non si realizza l'interdipendenza funzionale"*

L'interdipendenza funzionale, l'interazione, la partecipazione sono elementi fondamentali del processo di integrazione dei sistemi, senza i quali non si realizza il progetto, o meglio vengono meno i requisiti richiesti al progetto affinché sia considerato in linea di principio idoneo a conseguire gli obiettivi del Programma Leonardo.

*"La rete si costituisce su un processo"*

I progetti previsti dal Programma Leonardo non sono meri disegni ipotetici, ma concrete proposte operative, che devono essere vagliate sulla base dei prodotti, delle conseguenze, delle possibilità e delle potenzialità; il Piano di Valorizzazione tiene in conto anche la capacità di disseminazione del progetto, e la sua rilevanza rispetto alla politica ed alle problematiche della formazione professionale. La collaborazione tra i partner non si ferma quindi all'emissione del prodotto, ma va intesa in termini di continuazione, al fine di proporre un'offerta formativa valida nel tempo e applicabile anche a differenti contesti.

*"Ogni relazione tra due nodi ha senso esclusivamente nel contesto della rete"*

Questa clausola appare ovvia alla luce della filosofia di fondo del Programma Leonardo, che sollecita un processo di cooperazione tra imprese, scuole, università, parti sociali e altri soggetti formatori o territoriali, per il raggiungimento di un prodotto che emerge dal contributo di ogni singolo partner. Anzi, proprio l'insistenza con cui il Programma sottolinea l'importanza del confronto con il territorio e con tutti i possibili interlocutori istituzionali e sociali, dimostra quanto sia importante la correlazione multipla tra i vari attori promotori del progetto.

*"La rete è un sistema"*

La molteplicità delle parti, la reciproca connessione, l'identificabilità della rete costituiscono anche i requisiti di ciascun progetto Leonardo: infatti, il carattere transnazionale, multiattore del partenariato, la sottile e talvolta complessa relazione tra elementi del mondo lavorativo e strutture formative, la

loro interdipendenza strutturale e funzionale ricercata esplicitamente nel progetto, fanno sì che nel processo di integrazione dei sistemi si venga a creare un nuovo sovrasistema funzionale che consente al suo interno lo scambio, la circolazione, e lo sviluppo senza che si perda l'identità complessiva del progetto.

Insomma, il concetto di rete consente di cogliere con più chiarezza i requisiti del processo di integrazione dei sistemi; anzi, si può dire che l'integrazione dei sistemi formativi, lavorativi, istituzionali, sociali e territoriali prevista dal Programma Leonardo si realizza in un contesto di rete che ne favorisce – e ne condiziona – i caratteri, le prospettive e lo stesso prodotto.

Non solo, ma a nostro avviso, l'esistenza di un processo effettivo di integrazione in rete condiziona anche il processo di valutazione e di valorizzazione dei progetti esaminati.

## **5 Transizione**

### ***Il quadro di riferimento della transizione scuola-lavoro***

#### **5.1 La transizione scuola-lavoro: l'area dei problemi attuali**

Come tutte le transizioni da uno stato d'ordine sociale, culturale ed economico ad un altro, anche quella che descrive il passaggio dalla condizione di studente o di formando in una struttura deputata allo scopo a quella in cui prevale la dimensione del lavoro, rappresenta di per sé una fase cruciale dell'esperienza esistenziale degli esseri umani, soprattutto nelle società ad avanzata industrializzazione.

In un contesto storico caratterizzato dal cambiamento continuo e dalla pervasività dell'incertezza, la fase di passaggio dallo studio alla vita lavorativa, di per sé già delicata e decisiva per i destini individuali, si "arricchisce" di ulteriori elementi di complessità, per alcuni versi dialettici, più spesso reciprocamente contraddittori. Innanzi tutto la mutevole concezione del lavoro, della condizione giovanile, delle finalità sociali della formazione scolastica, professionale e di quella che segue tutto l'arco della vita individuale, soprattutto produttiva, e così elencando, fino ai cambiamenti della struttura del mercato del lavoro.

Alcune di tali questioni meritano d'essere affrontate, seppur schematicamente in questa sede, per collocare nelle giuste dimensioni la tematica della transizione scuola-lavoro e i progetti presi in esame con l'intento di individuare tra le possibili vie che si possono seguire per renderne in qualche modo più agevole la transizione, quelle più adatte ai contesti locali e quelle che proceduralmente, e seppur in parte, possano trasferirsi e sostenersi, debitamente mediate e adattate, in nuovi contesti, soprattutto dove il problema appare più urgente se non drammatico, o ancora, e la cosa non deve scandalizzare, per avere consapevolezza dei percorsi che

risultano poco adeguati allo scopo e che pertanto suggeriscono nuovi o comunque diversi itinerari progettuali.

### *La condizione giovanile e la segmentazione del mercato del lavoro*

Il riconoscimento di una specificità della condizione giovanile è, come si sa, una conquista abbastanza recente anche se di fronte alle straordinarie trasformazioni storiche verificatesi nell'arco di poche generazioni ci si dimentica spesso delle ragioni che hanno contribuito a determinarlo.

Tuttavia, le indagini sulla condizione giovanile nel nostro come in altri Paesi sono assai numerose e toccano un così elevato numero di ambiti che è impossibile considerarle unitariamente. Le ricerche che risultano particolarmente rilevanti in questa analisi, sono quelle che hanno focalizzato l'attenzione sulle relazioni tra condizione giovanile e mutamento sociale, con particolare riferimento alle dimensioni relative ai processi di regolazione dei tempi di vita e dei modelli di comportamento ritenuti specifici per le diverse età; al lavoro, nei suoi aspetti tipici e atipici, e alla sua continua trasformazione; alle ragioni dell'esclusione dal lavoro come dal pieno esercizio della cittadinanza.

Ebbene, in relazione all'incremento della vita, si è registrata una trasformazione strutturale degli andamenti demografici che ha avuto ripercussioni sulla cultura, sul sistema sociale, sul mercato del lavoro oltre che sugli stili di vita individuali e collettivi. Da una condizione in cui dalla famiglia al lavoro, fino allo stato sociale i vincoli "normativi" garantivano prevedibilità, sicurezza e protezione sociale, si è passati ad una nella quale, oltre ad una crescente disoccupazione, anche in quanti realizzano un inserimento professionale aumenta la richiesta di flessibilità degli orari, l'insicurezza per la durata dell'occupazione, diminuisce la prevedibilità delle fasi e delle opportunità di carriera. Se tali mutamenti dei corsi di vita risultano particolarmente differenziati per genere – e peggiorati dalla divisione dei compiti nelle relazioni tra persone di sesso diverso – essi lo sono anche all'interno delle componenti uomo-donna, giovane-adulto. Se, ad esempio, la flessibilità, generalmente evocata per incrementare le opportunità di lavoro e le possibili scelte di vita, viene non solo indicata come comportamento da assumersi per affrontare i cambiamenti in atto, ma anche desiderata da quanti posseggono ben precise risorse professionali, culturali, di reddito e familiari (dalle donne più che dagli uomini, dai giovani più che dagli adulti), è invece osteggiata o subita solamente, da coloro che non si trovano in quelle condizioni.

In mancanza di informazioni statistiche analitiche e disaggregate, molte indagini sulle dinamiche del lavoro hanno cercato di cogliere le modalità di prestazione difformi da quelle definite standard (tempo pieno e regolamentato), quali il lavoro indipendente, part-time, a tempo determinato. Da esse emerge una forte crescita dell'area delle prestazioni di lavoro definite atipiche che peraltro appare rafforzarsi sempre più nel tempo e che ormai sta cambiando strutturalmente il mercato del lavoro e spinge ormai verso una sua progressiva deregolamentazione.

Ciò trova una sua concretizzazione nella diversificazione dei canali e dei criteri di reclutamento a seconda del tipo di competenze che si vogliono selezionare per le differenti aree professionali e degli investimenti formativi che si desidera fare. La evidente segmentazione dei mercati di lavoro pone il problema, per i diversi soggetti, della possibilità che essi potranno avere di passare da un mercato all'altro, ovvero di rimanere in quello con minori garanzie normative e previdenziali, minori sviluppi di carriera, minore remunerazione, eccetera. Emerge, da quelle stesse ricerche, che i soggetti più penalizzati siano quelli provvisti di più bassi livelli di istruzione, anche se il semplice titolo di studio posseduto non garantisce di per sé la possibilità di contrastare il mutamento di ruolo eventualmente assunto in una impresa.

Vanno dunque profilandosi, con il cambiamento delle opzioni della domanda e dell'offerta anche in funzione delle diverse fasi della vita e della differenziazione delle tipologie di lavoro, nuovi modelli di cultura del lavoro e nuovi modi di accreditare e valutare le competenze, di valorizzare e non disperdere il capitale umano - soprattutto con processi di orientamento diacronico-formativi, anche se si prefigurano rischi sempre maggiori per fasce di soggetti obbligati ad una discontinuità del lavoro, assai spesso dequalificato, senza il riconoscimento e l'opportunità di percorsi professionali.

Le implicazioni sul versante della formazione e dell'orientamento, e quindi anche della scuola, sono molteplici. Se è vero infatti che la sfida della globalizzazione, della competitività, non potrà, almeno per Paesi come il nostro, essere giocata non solo sulla riduzione dei costi d'impresa, ma anche e soprattutto, sull'alta qualità dei prodotti, occorrerà puntare sull'alta qualità della forza lavoro utilizzata.

#### *Scuola e politica sociale europea*

Tra i diversi interventi dell'UE volti a porre le basi per la costruzione di una politica sociale davvero europea, assumono particolare rilievo il Trattato di Amsterdam, la comunicazione della Commissione intitolata Agenda 2000 e le conclusioni adottate dal Consiglio Europeo di Lussemburgo. È soprattutto con tali interventi, infatti, che l'UE si dota di una vera e propria strategia coordinata fra gli stati membri a favore dell'occupazione e per promuovere una forza lavoro qualificata e in grado di rispondere ai mutamenti economici e alla variabilità dei mercati del lavoro.

La centralità dell'investimento sulle risorse umane per la piena occupazione e per evitare l'esclusione e la disparità di opportunità, trova un pieno riconoscimento nei cosiddetti quattro pilastri dell'azione fissata a Lussemburgo: l'occupabilità; l'imprenditorialità; l'adattabilità; le pari opportunità.

Il primo di essi, rimandando all'incremento dell'efficacia delle politiche attive del lavoro dei paesi membri e ponendo al centro dell'attenzione il ruolo dei sistemi dell'istruzione e della formazione nell'agevolazione dei passaggi dalla scuola al mondo del lavoro, rappresenta per alcuni versi la condizione presupposta anche per il raggiungimento degli altri tre. Nel senso, almeno, che, come vedremo, le

esperienze scolastiche individuali, per quanto non esaustive di quelle indispensabili per la facilitazione dell'inserimento nel mondo del lavoro, rappresentano tuttavia quelle che più di altre contribuiscono a determinare quella flessibilità cognitiva, di atteggiamenti e disposizioni necessari per l'intrapresa di ulteriori e differenziate esperienze di formazione, autonoma ed eteronima, a più alto valore aggiunto e meglio calibrate sulle specifiche esigenze occupazionali o comunque su nuove necessità. Lo stesso concetto di lavoro, e i valori che vi si connettono, derivano non secondariamente dalle esperienze formative scolastiche.

Anche se non basta l'innalzamento della scolarità e della qualificazione per garantire il lavoro, è anche vero che gli interventi in tali direzioni potrebbero migliorare la situazione collettiva e individuale di chi desidera transitare verso l'occupazione. Peraltro è durante gli itinerari di istruzione e di formazione che, proprio in quanto percorsi in qualche modo educativi e orientativi, diventa possibile promuovere nei giovani una più congruente interpretazione del lavoro. La drammatica alta percentuale di disoccupati, soprattutto al Sud, contribuisce non poco ad alimentare la demotivazione e ancor di più lo sviluppo di vere e proprie culture di non lavoro. Nelle fasi di quasi piena occupazione, nelle quali, come si è detto, erano dominanti le culture normativo-istituzionali del lavoro, della rincorsa del "posto", eccetera, si sono creati -ovviamente anche per altre ragioni- i presupposti per lo sviluppo di una cultura del lavoro strumentale che stenta a cedere il passo ad una cultura che individui in esso almeno un aspetto importante della realizzazione personale.

Se si considera, inoltre, che mentre in altri paesi buona parte della disoccupazione viene spiegata dagli effetti *labour saving* delle tecnologie di processo e colpisce ovviamente i lavoratori poco o per nulla qualificati, da noi essa colpisce chi, pur qualificato o con alti titoli di studio, non ha mai avuto un lavoro: prioritariamente donne e giovani.

Anche dai punti di vista sopra esposti, risultano particolarmente orientativi delle azioni da intraprendere gli esiti di un'indagine internazionale (sono state coinvolte le popolazioni adulte, 16-65 anni, di ventitré paesi) sulla competenza alfabetica, *literacy* (uso del linguaggio scritto, ovvero comprensione di testi in prosa e di grafici, e capacità di calcolo) cui ha partecipato l'Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione di grande importanza poiché è quella ritenuta più decontestualizzata, cioè trasferibile in nuovi ambiti di azione. Ebbene, gli esiti non solo hanno posto in evidenza che chi lavora raggiunge migliori risultati nei tre tipi di prove rispetto ai non occupati e ai disoccupati, in molti casi indipendentemente dal titolo di studio posseduto, ma anche che la qualità dell'esperienza scolastica e la situazione familiare (nel senso di sistema protezione), nonché il reddito (soprattutto da lavoro) incidono significativamente sulle differenze delle prestazioni. I risultati complessivi, relativi a tutte le professioni, sembrano essere per l'Italia più bassi della media dei paesi che hanno partecipato alla ricerca. Si comprende allora quanto, seppur indirettamente, la tipologia e la qualità della formazione scolastica finiscano con l'incidere nei processi di passaggio dalla scuola al lavoro, nel mantenimento e nel miglioramento della posizione lavorativa dei soggetti, e quanta influenza la

scuola possa esercitare per l'esercizio delle politiche necessarie per una gran parte dell'attuazione delle azioni relative anche ai pilastri dell'adattabilità e delle pari opportunità, nonché e persino a quelle dell'imprenditorialità.

I dati che emergono dalle indagini fin qui esaminate pongono in evidenza la situazione di grave carenza culturale della popolazione italiana e in modo specifico delle forze di lavoro e dei disoccupati. Non è per caso che gli accordi del 1993 e del '96, in particolare il "Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione" del '98, pongano l'accento non solo sulla qualificazione scolastica e professionale, intesa come esigenza del mondo produttivo e come condizione per lo sviluppo democratico, ma anche sulla necessità di un loro riconoscimento formale. Il problema non è trascurabile quando si considerino per un verso le condizioni spazio-temporali di strutturazione delle competenze individuali, che vanno da quelle in contesti formativi formali sequenziali – scolastici, professionali, aziendali – a quelle in situazioni non formali -esperienze di apprendimento soggettive dentro e fuori l'ambito di lavoro, in ogni situazione di vita sociale- e, per altro verso, il portato operativo dello stesso concetto di competenza.

Sviluppandosi come esito di percorsi complessi e in gran parte come saperi contestualizzati, le competenze e la loro certificazione, anche nelle uscite laterali e non solo conclusive dei corsi scolastici, rappresentano uno snodo cruciale nei percorsi che potrebbero condurre con pochi ostacoli dalla scuola al lavoro.

*Le competenze* - Non si intende, qui, porre, in modo semplicistico, delle categorie auto-fondanti e delle priorità assolute, ma sostenere che, nella inevitabile gradualità dell'intervento riformatore, il discorso sulle competenze costituisce un fulcro e uno snodo concettuale che risponde efficacemente alla complessità della riforma in atto.

In primo luogo, la competenza non appartiene alla sfera del comportamento, ma ad una interna e psicologica. Questo non significa che la manifestazione osservabile sia un inutile e un sovrabbondante dato, poiché essa rappresenta la condizione indispensabile per inferire la conoscenza di una struttura interna posseduta dal soggetto e per intervenire, in ambito educativo, sulla formazione e sulla modificazione di tale struttura. Il semplice comportamento è, quindi, un elemento importante, ma costituisce il livello terminale dell'estrinsecazione della competenza, dal quale bisogna risalire in un cammino a ritroso che conduce al nucleo costitutivo di essa.

Allora, per definire un comportamento o una prestazione competente si può ricorrere al concetto della padronanza, il quale pone l'accento "sull'utilizzazione teorica e pratica delle conoscenze in un contesto storico". Ma questo concetto non va confuso con l'aspetto strutturale della competenza. Esso, infatti, è relativo ad una dimensione intrinseca del soggetto, caratterizzata più che da elementi isolati, da configurazioni complesse e unitarie in cui le informazioni, le conoscenze, i modelli d'azione, gli schemi motori, gli aspetti affettivi e del sé sono organizzati secondo leggi strutturanti.

Le strutture interne, che ora si sono richiamate, vengono definite programmi d'azione nella visione cognitivista: sono delle configurazioni complesse

che contengono i piani, gli schemi, le strategie a cui si ricorre, consapevolmente o meno, per condurre ogni tipo di azione.

Tra gli elementi costitutivi dei programmi, che si contraddistinguono particolarmente per la qualità dello sviluppo e della dinamicità che ne accompagna i processi di acquisizione, si ritrovano le conoscenze acquisite, in modo formale o informale, negli ambienti di esperienza. Esse rappresentano un punto cardine per l'azione pedagogica, poiché, oltre ad essere un elemento plastico, costituiscono un fattore che incide significativamente sugli aspetti affettivi e motivazionali dell'apprendimento. È stato dimostrato che un'esperienza di apprendimento di successo è correlata positivamente con i così detti aspetti trasversali, che riguardano appunto la sfera affettivo-motivazionale e quella dell'identità.

Nella struttura del programma, poi, occupano un posto di rilievo la sfera della conoscenza metacognitiva e le strategie collegate ai processi che controllano gli stessi schemi d'azione e che garantiscono la modificazione di questi ultimi in base alle specifiche caratteristiche e richieste del contesto operativo. Si tratta di una componente di estremo interesse, poiché rappresenta la condizione indispensabile per la costituzione di un sapere critico e impostato sulle basi di un'autonomia personale, indipendente dal contesto e non condizionato in senso assolutistico dalla presenza direttiva dell'esperto che trasmette i contenuti di insegnamento.

## **5.2 Riferimenti normativi in tema di transizione scuola-lavoro**

Negli ultimi anni si è assistito ad una produzione notevole di diritto nelle materie dell'istruzione e della formazione, se non altro per un naturale processo di adattamento – peculiare della normazione – delle fattispecie giuridiche alle fattispecie reali. Il punto di snodo, poi, che per ragioni intrinseche si costituisce tra la formazione e il lavoro, è alla base di un ulteriore elemento di complessità che ne caratterizza il quadro normativo.

Formazione e occupazione sono temi di fondo delle politiche dei governi nazionali e sovranazionali, le cui linee d'intervento, per poter ottenere i risultati programmati, devono essere poste su un piano di continuità. La lettura della regolamentazione normativa, pertanto, si può ricondurre al doppio livello di intervento ora richiamato, organizzandola attorno ad alcuni temi chiave che appaiono centrali nella fase di trasformazione che stanno attraversando i due sub-sistemi della formazione e del lavoro:

- l'integrazione dei sistemi (comprendente le forme miste di apprendimento nella scuola e apprendimento nel lavoro);
- i crediti e la certificazione delle competenze.

### *Lo scenario internazionale*

*La Comunità europea* - L'istruzione e la formazione costituiscono uno dei principi cardine nell'esistenza della Comunità europea tanto da trovare riconoscimento nel trattato che ha istituito l'Unione europea (art.149 e art.150). L'importanza dell'istruzione e della formazione viene richiamata anche a proposito della promozione dell'occupabilità dei giovani e dei lavoratori europei.

In tema di istruzione, formazione e transizione al lavoro, nel quadro generale disegnato dalle azioni realizzatesi a livello europeo, si può trovare il medesimo schema interpretativo, composto dai punti chiave già evidenziati.

Il nodo dell'integrazione dei sistemi, con riguardo particolare all'incontro della formazione scolastica con il mondo dell'impresa, si riscontra nei principali atti di indirizzo generale. Le affermazioni contenute al riguardo nel Libro Bianco Crescita, competitività, occupazione di dicembre 1993 e nel Libro Bianco La politica sociale europea di luglio 1994 introducono il tema in questione, ponendo la necessità di promuovere a livello europeo lo sviluppo dei legami tra il mondo della scuola e mondo del lavoro. Nel Libro Bianco Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva si delinea un quadro di orientamento, corredato dalla previsione di iniziative e dall'individuazione di strumenti operativi, che mostra una maggiore consapevolezza della questione, oltre che un intento fattivo. Infatti, una volta auspicata la costituzione di un sistema integrato, si prosegue indicando le strategie operative da attuare per lo sviluppo di un sistema flessibile dell'offerta formativa.

La relazione congiunta sull'occupazione del 1999 e le linee di orientamento per le politiche sull'occupazione (Comunicazione della Commissione, del 14 ottobre 1998) pongono la formazione, l'istruzione di base, la formazione per tutto il corso della vita – mirante al continuo aggiornamento delle competenze personali, anche sulla base di un adeguamento alle richieste dei sistemi produttivi – tra gli elementi costitutivi delle politiche nazionali volte ad affrontare il nodo dell'occupazione.

Nell'ambito del discorso dell'integrazione sistemica, le forme dell'alternanza scuola-lavoro rappresentano delle effettive e proficue possibilità di realizzare il miglioramento della comunicazione e della transizione tra i sistemi. La proposta di decisione relativa alla promozione di percorsi europei di formazione in alternanza del 1997 si realizza nella forma di un impegno concreto che, una volta enunciati i principi e le finalità cui essa tende, affronta in modo netto la specificazione delle questioni chiave su cui intervenire per un conseguimento efficace degli obiettivi. Tra queste spicca la predisposizione di accordi per condividere un quadro di principi comuni; la definizione precisa delle competenze da perseguire, dei tempi, delle attività di monitoraggio e di certificazione.

Gli organismi decisionali comunitari hanno rivolto una attenta riflessione, nell'ambito delle politiche tendenti alla realizzazione della mobilità e della trasparenza dei percorsi formativi, ai temi dei crediti e delle certificazioni delle competenze. Si ritiene, infatti, con cognizione di causa, che questi possano costituire dei potenti strumenti per favorire un reale avvicinamento dei sistemi formativi e produttivi.



La Comunità europea, da un lato, si è orientata nel senso di conseguire gli obiettivi del riconoscimento e della corrispondenza delle qualifiche, dei titoli professionali e superiori, prevedendo una procedura che, a volte, non ha risposto in maniera produttiva alle istanze di flessibilità e duttilità poste dalle continue trasformazioni economico-sociali (direttiva 89/48/Cee; direttiva 92/51/Cee; decisione 85/138Cee; risoluzione del Consiglio 91/109; comunicazione della Commissione del 31/12/94); dall'altro, ha adottato un'impostazione centrata sulle competenze dei soggetti in formazione e sulla necessità di prevedere e realizzare un sistema di certificazione transnazionale che consenta l'attribuzione dei crediti maturati: tale impostazione consente di rompere le ingessature delle procedure vincolate alle qualifiche e ai contenuti disciplinari, leggendo in termini nuovi i saperi e le abilità (Libro Bianco del 1993; Libro Bianco del 1995; Libro Verde del 1995).

*L'organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico* - L'OCSE pone il miglioramento dei legami tra il lavoro e la scuola come uno degli obiettivi da raggiungere per favorire processi di sviluppo e rispondere alle sfide che presentano le moderne società sottoposte a spinte di trasformazione.

In particolare, uno studio dell'OCSE del 1996 analizza il tema della transizione – avvalendosi di indagini sul campo – all'interno di una cornice interpretativa atta a restituire uno scenario complesso e adeguato ai cambiamenti che hanno interessato il fenomeno in questione: il superamento di una rigida e irreversibile condizione stadiale della transizione si accompagna agli accresciuti rischi di esclusione per le fasce deboli della popolazione. Del binomio scuola-lavoro è, dunque, più adeguata una visione intrecciata e reticolare che è in grado di cogliere e di promuovere i passaggi ricorrenti e uno snodo sempre attivo tra le unità del binomio. In questo senso sono centrali la capacità individuale di continuare ad imparare e le politiche volte a rendere realizzabile l'educazione lungo tutto il corso della vita.

La rappresentazione delle scelte dei giovani in età compresa tra i 16 e i 19 anni, offerta dallo studio dell'OCSE, evidenzia una netta crescita del tasso di scolarizzazione. La sua analisi disaggregata è più adeguata a fornire l'immagine articolata che assumono i percorsi dei giovani: la quota dei giovani che affiancano l'istruzione o la formazione al lavoro aumenta; diminuisce la percentuale dei giovani esclusi sia dal sistema della formazione che da quello del lavoro.

L'analisi incrociata dei tassi di disoccupazione giovanile con il tipo di sistema scolastico offre spunti di riferimento per le politiche volte ad agevolare la transizione. I contesti nazionali con tassi più bassi di disoccupazione (Danimarca, Germania, Svizzera e Austria) sono caratterizzati da un sistema in cui la pianificazione dell'offerta formativa è allargata alla sostanziale partecipazione delle imprese. Di contro, sistemi nazionali imperniati solo su una formazione di carattere generale o su un sistema della formazione professionale avulso dal contesto sociale e produttivo (Francia, Italia, Belgio, Canada, Spagna) risultano associati a livelli più alti di disoccupazione giovanile.

Pertanto, si può sostenere che il miglioramento della transizione dalla scuola al lavoro dipende in misura notevole dalla capacità di creare un sistema

formativo integrato, a livello dei sub-sistemi di riferimento, e costituito da partecipazione ampia, a livello della pianificazione degli interventi. Per far ciò è necessario pervenire alla realizzazione delle condizioni strategiche che permettano un agevole passaggio da un sistema all'altro: la centratura sulle competenze possedute e la certificazione delle stesse.

*Jobs Study e politiche attive per il lavoro* - in senso trasversale rispetto al tema di cui si sta discutendo si collocano le iniziative e le azioni che rientrano nella sfera delle politiche attive per il lavoro. L'OCSE se ne è occupata in maniera diffusa realizzando un mirato studio (*Jobs Study*), che rappresenta una valida conferma nei confronti dell'orientamento adottato per indagare il tema della transizione.

Nelle politiche attive per il lavoro si coglie in forma piena la necessità di istituire il raccordo tra le politiche del mercato del lavoro e le politiche per l'educazione. Si sostiene infatti che l'alta produttività e le strategie per il miglioramento salariale vanno declinate con le attività in materia di istruzione e formazione: è centrale infatti il ruolo delle competenze delle persone che sono coinvolte nel processo della transizione. In questo senso, le politiche attive concepiscono la finalità di supportare i soggetti, in specie quelli deboli – giovani con basse competenze e disoccupati di breve durata – nel processo dell'accesso al mondo del lavoro, come un investimento di lunga durata nei confronti di una società più coesiva e votata al cambiamento.

L'adozione di politiche attive per il lavoro – che favoriscono l'accesso al lavoro, lo sviluppo di competenze mirate e la promozione di un mercato del lavoro più efficiente – ha registrato un lieve progresso nella predisposizione delle risorse necessarie da parte dei Paesi dell'OCSE. Ma, al fine di un'azione più efficace, si rende necessario porre tra gli scopi da realizzare una più attenta strutturazione del programma, riguardo al suo sviluppo e al monitoraggio. In particolare, per i programmi di istruzione e formazione rivolti ai disoccupati, è necessario spostare l'azione a livello dei bisogni locali e nei confronti di tutti gli attori operanti, i quali devono essere coinvolti in uno sforzo combinato.

#### *Lo scenario nazionale*

*L'integrazione dei sistemi* - La costituzione di un sistema formativo integrato appartiene alle idee di largo respiro che informano gli orientamenti riformatori dei governi nazionali e degli organismi internazionali in materia di politiche della scuola e del lavoro.

Per tradizione, i sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro hanno condotto la loro azione secondo linee indipendenti sulla base di un'antica idea di autosufficienza, che ha costituito cesure aprioristiche nei punti di snodo tra i sistemi. Le trasformazioni che, in un'epoca di continui mutamenti, riguardano la formazione delle storie di vita individuali e la problematicità che interessa le dinamiche dell'occupazione inducono a considerare la formazione alla stregua di una potente politica attiva per il lavoro, che non può privarsi del contributo derivante da un intervento partecipato dei soggetti dell'apparato produttivo.

Superata la forma tradizionale della transizione scuola-lavoro – intesa come passaggio netto e irreversibile da un sistema all'altro, che sanciva il trapasso dalla condizione di studente a quella di lavoratore – le indagini nazionali e internazionali offrono un quadro differenziato e multiforme dei percorsi individuali che coniugano la formazione all'occupazione produttiva, in cui si delinea un andamento assimilabile ad un movimento circolare e reticolare. Pertanto, da un lato, si avverte la necessità di arrivare alla costituzione di un sistema formativo partecipato – a livello del disegno complessivo dell'architettura del sistema e della programmazione-conduzione dei processi – dall'altro, le organizzazioni produttive assumono il valore strategico dell'apprendimento iniziale e continuo, assegnando un valore centrale alle competenze dei soggetti.

Il Protocollo tra il Governo e le Parti Sociali del luglio del 1993, l'Accordo per il lavoro tra il Governo e le Parti Sociali nel settembre del 1996, il Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione del dicembre del 1998, hanno definito in senso programmatico le linee politiche di intervento e di rinnovamento che è necessario attuare.

Il Protocollo del 1993 contiene disposizioni riguardo al raccordo sistematico tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, anche tramite la partecipazione delle parti sociali negli organismi istituzionali dello Stato e delle Regioni dove vengono definiti gli orientamenti ed i programmi e le modalità di valutazione e controllo del sistema formativo, prevedendo, per una concreta attuazione della gestione integrata, l'instaurarsi di un sistematico coordinamento interistituzionale tra i soggetti protagonisti del processo formativo.

Tali disposizioni vengono riprese e arricchite nel documento prodotto per stipulare l'Accordo tra il Governo e le Parti Sociali del 1996. In esso, segnatamente, si prefigura l'intreccio e la pluralità di opzioni dei percorsi formativi successivi all'istruzione obbligatoria nel segmento post-obbligatorio scolastico e nel segmento post-obbligatorio non scolastico che costituirà un sistema flessibile di opportunità a completamento dell'offerta formativa. Esso prevede per le già accennate possibilità di passaggio, la certificazione e il riconoscimento di crediti formativi.

Nel Patto sociale stipulato con il Governo nel 1998, l'impegno per l'organizzazione di un'offerta integrata di istruzione, formazione, ricerca e trasferimento tecnologico viene assunto nelle forme di linee previsionali più stringenti, a fronte dell'avanzamento del dibattito sulle politiche della formazione e dell'occupazione. In specie, l'impegno riguarda l'istituzione dell'obbligo di frequenza ad attività formative da assolvere o nell'ambito del sistema di istruzione scolastica, oppure in quello del sistema di formazione professionale di competenza regionale, o infine in quello dei percorsi di apprendistato, l'estensione della formazione degli apprendisti e dei tirocini formativi a tutti i percorsi di istruzione e formazione, secondo progetti formativi, idonei alla realtà dell'imprenditoria diffusa, concordati tra strutture formative e aziende; tali obiettivi si realizzano grazie all'azione del Governo e delle Regioni, che si impegnano ad assicurare la necessaria offerta formativa da parte delle strutture della formazione professionale e della scuola, integrate fra loro. Al fine di rendere più agevole la transizione dalla scuola al

lavoro dei giovani e di consentire un adeguamento delle competenze ai lavoratori, occupati e non occupati, è stato previsto un ampliamento dell'offerta formativa, consentito dall'istituzione del nuovo sistema di Formazione Superiore Integrata (FIS) e dal consolidamento del canale di Istruzione e Formazione Tecnico-Superiore (IFTS).

E' stato prevista inoltre la predisposizione di un progetto specifico, con le relative risorse, per realizzare un sistema di educazione per gli adulti che prevede anche il riconoscimento di crediti spendibili nei percorsi di studio e nel mondo del lavoro. Si tratta di un impegno alla cui realizzazione concorre la predisposizione di meccanismi contrattuali che finalizzano quote di riduzione di orario alla formazione dei lavoratori, la riserva di quote di risorse pubbliche alla formazione dei lavoratori coinvolti nei patti territoriali, contratti d'area. Ciò serve a sostenere i patti formativi territoriali fra istituzioni e parti sociali, finalizzati alla professionalizzazione e all'occupabilità dei lavoratori, sia in funzione della creazione di impresa che dell'inserimento nelle strutture produttive esistenti.

Come misura finale ma imprescindibile, si sostiene l'impegno a promuovere e costruire, nella predisposizione delle politiche formative a livello nazionale e locale, sedi di concertazione per la programmazione dell'offerta formativa.

L'art.21 della legge n.59/1997 e il regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche emanato con circolare del 25/02/1999 trattano i temi dell'integrazione dei sistemi, della flessibilità e degli intrecci dei percorsi formativi dei giovani e degli adulti.

Il comma 8 dell'art.21 della legge n.59 esplicita, tra le finalità dell'autonomia organizzativa, la realizzazione della flessibilità, l'integrazione e il coordinamento con il contesto territoriale. Il comma 10 recita che nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano ai fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di raccordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi.

L'identità integrata delle istituzioni scolastiche viene sancita dal Piano dell'offerta formativa, che riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà sociale (art.3, c.2, circolare del 1999). La circolare in oggetto concepisce i crediti come strumento necessario per facilitare i passaggi tra diversi tipi ed indirizzi di studio, favorire l'integrazione tra i sistemi formativi, agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro (art.4). L'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa si realizza tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà sociali e sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali che programmano la realizzazione di percorsi formativi integrati (art.9).

L'elevamento dell'obbligo di istruzione, l'obbligo formativo, la flessibilità dei percorsi formativi individuali e la realizzazione di una gestione condivisa della formazione tra le componenti culturali, sociali ed economiche della società costituiscono gli oggetti che vengono disciplinati nel dettaglio dalla legge n.9/1999,

dal regolamento di attuazione (decreto n.323/199), dagli artt. 68 e 69 della legge n.144/1999 e dal regolamento emanato in attuazione della stessa.

La legge n.9/1999 e il regolamento n.323 contengono disposizioni riguardanti la realizzazione dei percorsi integrati in relazione alla previsione dell'obbligo scolastico: iniziative flessibili e di raccordo sono previste in modo particolare negli articoli del regolamento che prendono in esame l'organizzazione della scuola secondaria superiore. Le attività riferite alla predisposizione dei percorsi integrati – passaggio ad un altro indirizzo, al sistema della formazione professionale e svolgimento dell'attività di apprendistato – si realizzano attraverso la stipula di convenzioni anche con enti di formazione professionale riconosciuti (artt.4 e 5 del regolamento). In specie, riguardo all'interazione fra istruzione e formazione professionale, l'art.6 c.1 prevede che le istituzioni scolastiche progettano e realizzano nel corso del primo anno di istruzione secondaria superiore, interventi formativi da svolgersi in convenzione con i centri di formazione professionale riconosciuti. Gli organi dell'amministrazione scolastica periferica e gli uffici della regione promuovono incontri tra le scuole e i centri di formazione professionale volti a definire le condizioni organizzative necessarie all'attuazione dei percorsi formativi integrati e un piano territoriale di intervento. Le convenzioni stipulate, quindi, stabiliscono sedi, tempi, modalità di realizzazione degli interventi, di valutazione degli esiti nonché i conseguenti impegni da assumere (art. 6 c.2).

L'obbligo formativo rende pienamente operativi il principio della interazione dei sistemi dall'istruzione, della formazione e del lavoro (legge n.144/1999 e regolamento di attuazione della medesima). L'obbligo formativo fino al compimento del diciottesimo anno di età si realizza nei percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema dell'istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato (art.1 legge n.144/1999 e art.1 del regolamento).

Il sistema della istruzione e della formazione tecnica superiore (IFTS), previsto dall'art.68 della legge n.144/1999, costituisce un potente strumento per realizzare una sostanziale integrazione tra le componenti formative ed economiche del contesto sociale, oltre che un efficace passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. In base a quanto affermato dalla nota operativa del Ministero della Pubblica Istruzione si tratta di una nuova offerta post-secondaria, a carattere non universitario e in discontinuità con la scuola secondaria superiore. Rappresenta un canale integrato tra scuola-FP-università-mondo del lavoro, rivolto a giovani ed adulti diplomati, per rispondere alla domanda di figure professionali tecniche di livello medio-alto, inserite nei settori produttivi interessati da profonde innovazioni. Alcuni elementi di tali percorsi accolgono in maniera piena il tema oggetto delle nostre riflessioni: una integrazione dei soggetti istituzionali e delle strutture formative del territorio; un forte legame con i fabbisogni di professionalità connessi alla programmazione dello sviluppo economico; uno stretto raccordo con il mondo del lavoro, anche attraverso la partecipazione delle Parti Sociali; un'offerta aperta e flessibile; il potenziamento della funzione formativa dell'esperienza di lavoro, attraverso un ampio ricorso all'alternanza tra formazione pratica nei contesti lavorativa.

Si può riscontrare la realizzazione di effettive forme di integrazione nelle disposizioni normative che prevedono la progettazione di formazione in alternanza (legge n.196/1997; decreto n.142/1998; decreto 8 aprile del 1998). In esse viene disciplinata la realizzazione di stage per realizzare il raccordo formazione e lavoro, all'interno di percorsi di formazione professionale; l'indicazione dei soggetti chiamati a costituire convenzioni per promuovere i tirocini formativi e di orientamento.

*I crediti e la certificazione delle competenze* - Considerare quali sono i riferimenti normativi al concetto di competenza e valutare il modello teorico o, almeno, l'interpretazione che ne costituisce la base è un passaggio necessario se si vuole considerare, in sostanza, la coerenza interna delle proposizioni oggetto di analisi e il grado di rispondenza di esse con il nostro modello teorico, portando alla luce eventuali differenze di impostazione o lacune concettuali. A titolo d'esempio, si può procedere facendo osservare che i movimenti all'interno del sistema formativo integrato – il passaggio ad un diverso indirizzo nell'ambito del medesimo ordine di scuola, il movimento verso studi di carattere professionale, l'uscita dal sistema formativo, il rientro nello stesso – pongono delle condizioni di attuazione molto precise: il sistema configurato a mo' di rete necessita che possa avvenire il riconoscimento di percorsi e segmenti di formazione compiuti, l'ottenimento di un credito e la capitalizzazione e spendibilità di questo. È necessario, allora, che si lavori sulle competenze, poiché esse costituiscono un patrimonio soggettivo inalienabile e irriducibile, che si colloca al di sopra della specifica area – scolastica, professionale lavorativa – di utilizzazione e che non sottostà a mode pedagogiche passeggere.

*La disciplina degli esami di Stato* - Nelle disposizioni normative che si richiamano alla riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore si possono cogliere alcune aperture al discorso che si sta conducendo. Si tratta di riferimenti, anche fugaci, a nuove modalità di esternazione del risultato finale, all'introduzione di un'innovazione e di un'aggiunta nel contenuto dell'esame, all'ammissione di ulteriori elementi utili nella valutazione che darà luogo al punteggio complessivo e finale.

Prima di entrare nel merito di quanto ora si è detto, bisogna premettere che la ragione che è alla base del cambiamento risiede nella risposta alle numerose e non nuove critiche – mosse da associazioni professionali, da enti di formazione, dalla Confindustria e da organismi bilaterali comprendenti rappresentanti delle amministrazioni locali e centrali – alla mancanza di trasparenza e alla poca spendibilità dei titoli rilasciati alla conclusione del ciclo secondario.

Le disposizioni normative a cui si farà riferimento sono contenute nella Legge del 10 dicembre del 1997, n. 425 e nel Regolamento del nuovo esame di Stato, emanato con D.P.R del 23 luglio del 1998, n. 323.

Per iniziare si può dire, in linea generale, che si coglie l'intenzione del legislatore di dare valore alle acquisizioni che caratterizzano la storia personale del soggetto sottoposto a valutazione. La normativa in esame opera una separazione e una differenza tra il credito dovuto all'andamento degli studi che si evince dallo

scrutinio finale di ciascuno degli ultimi tre anni della scuola secondaria superiore e il credito consistente in ogni qualificata esperienza, debitamente documentata, dalla quale derivino competenze coerenti con il tipo di corso cui si riferisce l'esame di Stato (art. 5 l. n.425 del 10/12/97 e artt. 11 e 12 D.P.R. n.323 del 23/07/98), denominando il primo credito scolastico e il secondo credito formativo.

Ora, se l'interpretazione e l'attuazione delle disposizioni riguardanti i crediti scolastici non pongono problemi, poiché si tratta solo dell'azione fisica di estendere agli anni pregressi un sistema valutativo impostato su criteri consueti e su oggetti conosciuti alla scuola, non si può dire la medesima cosa riguardo ai crediti formativi.

Riguardo a questi ultimi il discorso si complica. L'art. 12, D.P.R. n. 323 del 23/07/98, pone numerosi interrogativi riguardanti:

- le caratteristiche sostanziali delle esperienze da valutare ai fini dell'attribuzione del credito;
- le forme e i criteri con i quali deve avvenire la documentazione delle esperienze, nonché gli uffici titolari della facoltà di rilasciare la stessa documentazione;
- l'interpretazione da dare al termine competenze.

La normativa successiva ha fornito, parzialmente, un chiarimento ai dubbi ora evidenziati. Infatti, con il D.M. n. 452 del 12/11/98, all'art. 1, comma 1, si stabilisce che le esperienze, di cui all'art. 12 del Regolamento citato, sono acquisite al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori della società civile legati alla formazione della persona ad alla crescita umana, civile e culturale quali quelli relativi, in particolare, alle attività culturali, artistiche e ricreative, alla formazione professionale, al lavoro, all'ambiente, al volontariato, alla solidarietà, alla cooperazione, allo sport. Ancora, al successivo art. 3 si prevede che l'aspetto formale della documentazione delle esperienze deve avvenire tramite una attestazione proveniente dagli enti, associazioni, istituzioni presso i quali il candidato ha realizzato l'esperienza e contenente una sintetica descrizione dell'esperienza stessa.

Dagli articoli ora richiamati, si rileva la carenza relativa alla strutturazione interna della documentazione e alla individuazione dei criteri di valutazione spettante alle organizzazioni di partenza. Manca, in sintesi, un'impostazione unitaria e omogenea della materia, atta a istituire procedure, linguaggi e strumenti che consentano di operare unitariamente all'interno delle multiformi realtà di appartenenza.

La questione riguardante le competenze derivanti dall'accoglimento dei crediti formativi risulta più problematica, in quanto non sono assolutamente chiari o sono rimasti impliciti i riferimenti teorici in grado di dare un minimo di significatività al termine. Il discorso, comunque, conserva una dimensione più vasta e, ripreso in avanti, verrà trattato ad un livello più approfondito, poiché sono ricorrenti e con scopi diversi i richiami, nel testo, al termine di competenza.

Ritornando agli elementi di novità presenti nella nuova disciplina degli esami di Stato, assume particolare rilievo l'istituzione di una terza prova scritta, non tanto per una semplice aggiunta, quanto per gli aspetti di natura sostanziale espressi

nel testo. Infatti, nella definizione della natura e degli scopi della nuova prova si può ottenere un riscontro, anche se limitato e stringato, con le posizioni che si stanno delineando nel corso della trattazione. Stando a quanto viene affermato nella normativa di riferimento, la terza prova, a carattere pluridisciplinare, è intesa ad accertare... le capacità del candidato di utilizzare ed integrare conoscenze e competenze (art. 4 comma 4 D.P.R. del 23/07/98, n. 323). Anche se sintetiche e limitate, le affermazioni che precedono possono essere lette come una conferma e un'autorevole legittimazione nei confronti del modello adottato alla base della presente ricerca. Innanzi tutto, nella semplice ammissione della non coincidenza delle competenze con le semplici conoscenze, si può cogliere l'accezione, anche se non meglio precisata, del concetto di competenza di tipo complesso e caratterizzato da una molteplicità di componenti.

Vi è poi un secondo elemento da rilevare, consistente nella natura pluridisciplinare della prova, in quanto l'elemento costituito dalla base di conoscenze non si riduce a isolati e parcellari spezzoni di discipline, ma verte su dei contenuti che si muovono in modo trasversale all'interno dell'universo dei saperi. Continuando nella lettura del citato articolo si legge La prova consiste nella trattazione sintetica di argomenti, nella risposta a quesiti singoli o multipli, ovvero nella soluzione di problemi o di casi pratici e professionali o nello sviluppo di progetti. Come già osservato in precedenza, all'interno delle sintetiche proposizioni, caratterizzate spesso da un linguaggio che non è adeguato alla natura specifica della materia regolamentata, ci si deve muovere con cautela e spirito generoso. In questo caso va colta l'apertura nei confronti di alcuni strumenti per la valutazione, quali la soluzione di problemi e lo sviluppo di progetti, più adatti a cogliere caratteristiche soggettive complesse, che si organizzano in configurazioni di totalità non corrispondenti alla pura sommatoria dei singoli elementi.

Infine, le nuove modalità con cui attestare il complesso delle attività svolte, previste dall'art. 13 del D.P.R. 23/07/98 n. 323 e dal decreto n. 450 del 10/11/98, riguardano la certificazione che attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, le materie di insegnamento comprese nel curriculum di studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame (art. 13 del regolamento). Si deve rilevare che a fronte di un elenco di attestazioni, che nel caso delle competenze ha un valore puramente nominale, non è presente un riscontro nel testo del decreto successivo, il quale – nel riportare il modello di certificazione da rilasciare – non fa alcun riferimento alla documentazione delle competenze.

*Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione, Collegato alla Legge di Bilancio dello Stato 1999, disposizioni riguardanti l'elevamento dell'obbligo* - L'accordo tra il Governo e le Parti sociali del dicembre del 1998 costituisce un passaggio obbligato, perché rappresenta un piano programmatico, oltre che un impegno, in base al quale si sono definiti i principali settori dell'azione politica.

Ora, il Patto in esame, che si richiama a quello stipulato nel 1996, presenta degli aspetti interessanti. Nella sezione relativa all'istruzione, formazione e ricerca,



esso contiene due elementi forti, identificati con l'impegno assunto dal governo di realizzare, da un lato, un'offerta integrata di istruzione, formazione, ricerca e trasferimento tecnologico e di promuovere, dall'altro lato, l'obbligo di frequenza ad attività formative nei diversi settori della formazione, teso a garantire a tutti i giovani di 18 anni di conseguire un diploma di scuola secondaria o la certificazione delle competenze corrispondenti alle professionalità richieste sul mercato del lavoro.

Su una linea di continuità si collocano la l. 20 gennaio 1999, n. 9, la l. 17 maggio 1999, n. 144 e il Regolamento emanato con il decreto 9 agosto 1999, n. 323, concernenti le disposizioni sull'elevamento dell'obbligo.

Tra tutti gli atti citati, il Regolamento risulta più interessante, poiché affronta in maniera più dettagliata la materia in esame. Accolta la statuizione dell'obbligo formativo, si regola la materia dei passaggi fra indirizzi della scuola secondaria superiore che prevede la realizzazione di un sistema integrato attraverso l'organizzazione di interventi didattici integrativi e moduli di raccordo (art.5). Nella parte relativa alle certificazioni (art.9, comma2) si può cogliere un elemento di un certo rilievo in quanto si stabilisce che la certificazione delle competenze deve essere condotta mediante idonei descrittori. Si tratta di un timido passo in avanti, in quanto evidenzia, rispetto alla precedente normativa presa in considerazione, almeno l'intenzione a ritenere indispensabile un accoglimento più impegnativo del concetto di competenza.

*L'attuazione dell'autonomia scolastica e la riflessione sui saperi* - Nell'ambito delle disposizioni normative che hanno previsto il conferimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche e agli istituti educativi (art.21 della L. n. 59/1997 e decreto del 25/02/1999), si trovano alcuni riferimenti al tema che si sta discutendo che meritano attenzione.

Da un punto di vista generale, bisogna rilevare il riconoscimento accordato al curriculum e ai percorsi didattici fondati su obiettivi formativi e competenze (art.13 del Regolamento emanato con il decreto del 25/02/1999). In tale disposizione si può leggere, in sintesi, la legittimazione di una visione antropologica del processo di insegnamento – apprendimento, nella quale è posto l'accento sulla considerazione integrale dell'uomo, sul valore orientativo dei saperi di cui si impossessa chi apprende.

Entrando nello specifico, però, gli stessi concetti a cui si richiamano altre disposizioni – a titolo d'esempio l'art.8 sulla definizione dei curricoli e l'art.10 sulle verifiche e sui modelli di certificazione, del Regolamento in esame – sono trattati in modo superficiale e sembrano appartenere alla sfera dell'implicito e dell'indeterminato.

Anche se non appartengono propriamente ad atti di natura normativa, tuttavia i documenti prodotti dai lavori della Commissione, definita dei saggi, istituita dal Ministro della Pubblica Istruzione allo scopo di definire i saperi irrinunciabili per la scuola del prossimo futuro, costituiscono una fonte autorevole da cui trarre spunti di riflessione. La Commissione è stata impegnata in due sessioni di lavoro – la prima nel periodo da gennaio a maggio del 1997 e la seconda nel marzo

del 1998 – producendo una mole notevole di atti. È stata adottata una visione “filosofica” di fondo che:

- ammette criticamente la scelta “libro-centrica” della scuola;
- apre alle tipologie reticolari e multiformi dell’esperienza nel quotidiano;
- colloca in primo piano il modello integrale dell’uomo;
- relativizza l’impostazione disciplinare dei saperi, sottolineando l’importanza di “trattare” i contenuti per temi e in modo trasversale.

In specie, il passaggio in cui si afferma che va adottata una nuova modalità nella stesura dei programmi, che dia spazio alla aggregazione di temi e che consenta di approdare a standard formativi utili alla circolazione delle competenze e delle conoscenze, e il punto in cui si riconosce la validità di un’aggregazione reticolare dei contenuti in cui venga riconosciuta l’importanza della fase operativa, ci sembrano valide riprove di quanto fino ad ora si è andato sostenendo.

## **6 Alternanza**

### ***Il quadro dei dispositivi dell’alternanza in Italia***

#### **6.1 La formazione diventa un tema prioritario delle politiche di sviluppo**

Negli anni ‘90 è cresciuta la consapevolezza del ruolo che la formazione può giocare non solo nelle politiche attive del lavoro, ma anche nelle politiche economiche e dell’occupazione rispetto alle sfide competitive dei mercati. L’aggravarsi dei problemi della disoccupazione degli adulti, e della inoccupazione giovanile, ha sicuramente esercitato un peso sulle parti sociali nella determinazione degli indirizzi politici sulla formazione. L’assunzione di tale nuovo ruolo è cresciuta rapidamente, sino a diventare una costante dell’agire istituzionale ed ha prodotto un effetto straordinariamente positivo nel portare a definitiva maturazione una serie di ipotesi e proposte già ampiamente presenti nel dibattito degli anni ‘80 sulla formazione.

La parte presente nel Protocollo sulla politica dei redditi e l’occupazione tra Governo e Parti Sociali del Luglio ‘93 costituisce l’antefatto più importante delle intese in seguito raggiunte. Per quanto riguarda l’integrazione dei sistemi formativi si parla di “portare a termine la riforma della scuola secondaria superiore nell’ottica della costruzione di un sistema integrato e flessibile tra sistema scolastico nazionale e formazione professionale ed esperienze formative sul lavoro sino ai 18 anni di età”. Al fianco delle intese di programma nazionali, anche i singoli protocolli d’intesa hanno svolto una parte rilevante, come quello tra Ministero della P.I. e Confindustria

dell'ottobre '94, nel quale si parla della natura e degli obiettivi dei tirocini di formazione ed orientamento e del loro ruolo nel quadro generale della riconversione dei modelli di alternanza formazione-lavoro.

Si può pertanto sostenere che l'Accordo per il lavoro del '96 non può essere considerato il prodotto di una accelerazione o repentina maturazione di problematiche prima assenti dal dialogo sociale, ma al contrario il tentativo di portare a sintesi una serie di esperienze che necessitavano di un contesto che ancorasse la missione della formazione alle prospettive di rilancio dell'economia.

L'Accordo sul lavoro costituisce una sorta di "contenitore", straordinariamente ricco ed impegnativo, all'interno del quale sono presenti molteplici percorsi di lavoro, legislativi ed amministrativi, che chiamano in causa in via prioritaria i Ministeri del Lavoro, della P.I., dell'Università e Ricerca Scientifica e i governi regionali. La formazione costituisce il primo punto dell'Accordo, e viene articolata in temi prioritari quali: l'integrazione dell'offerta formativa, la riforma dei contratti a causa mista, la valorizzazione della loro componente formativa e più in generale lo sviluppo di un modello di apprendimento in alternanza, la formazione continua e permanente. Questo richiede, tra l'altro, la ridefinizione delle competenze tra Stato, Regioni ed Enti Locali e la promozione del ruolo delle parti sociali e della concertazione.

Per quanto concerne la *filiere* dei contratti a causa mista, si propone il rilancio della loro componente formativa, attraverso sia l'introduzione di regole che ne rendano le caratteristiche e l'attuazione trasparenti e valutabili, sia la previsione della certificazione, ai fini dell'utilizzo dei crediti formativi all'interno dell'intero sistema. Viene inoltre fortemente sottolineato l'obbligo, per le imprese, di realizzare una parte della formazione all'esterno, valorizzando l'apporto della formazione professionale pubblica, in collegamento con la formazione sul lavoro, in modo da adottare un modello didattico di reale apprendimento in alternanza. Viene altresì rilanciato, con una sistematizzazione organica del tirocinio, il modello del primo contatto tra giovani ed imprese.

L'Accordo pone in campo una serie di obiettivi strategici, per la concreta attuazione dei quali è stato necessario focalizzare, da parte del legislatore, alcuni sotto-obiettivi consequenziali, riconducibili ad una serie di "tesi" quali:

➤ la strategia della integrazione dell'offerta formativa può essere progressivamente attuata solo in un clima di flessibilità, a cui sono indispensabili la determinazione di un sistema nazionale di standard formativi, di unità formative capitalizzabili e di corrispettivi crediti formativi;

➤ la condizione perché ciò si realizzi è quella, pur nel rispetto del principio del decentramento, di riservare al "centro" la funzione di rendere omogenee le prassi certificative e concretamente possibili sia mutuo riconoscimento dei sistemi formativi e delle competenze, sia la creazione delle passerelle e dei rientri tra sistemi;

➤ il modello dell'apprendimento in alternanza può essere sviluppato: da un lato rinnovando la parte formativa dei contratti a causa mista, dall'altro regolamentando e promuovendo ogni altra possibile forma di conoscenza del mondo

del lavoro, come i tirocini formativi e di orientamento, in tutte le sedi a tutti i livelli della formazione e dell'istruzione;

➤ le pre-condizioni per avviare, con le necessarie garanzie di qualità, le convenzioni tra Istituzioni scolastiche, Regioni, Provincie ed Enti formativi privati, sono la riconversione e riqualificazione del personale della formazione professionale, nonché la trasformazione degli Enti formativi in Agenzie;

➤ lo sviluppo di sistemi nazionali di formazione permanente e continua dipende dalla possibilità di reperire risorse ed individuare forme di finanziamento ad hoc, sia complementari ai Fondi Comunitari sia esclusivamente nazionali, con disposizioni cogenti di carattere legislativo (sull'esempio del modello francese);

➤ occorre affrancare l'insieme degli attori coinvolti, istituzionali e non, dalla zavorra di procedure amministrative e burocratiche che ha rallentato lo sviluppo del sistema e prodotto le "due velocità", impedendo in particolare l'utilizzo in tempi accettabili delle risorse e della valutazione dei risultati in termini di efficacia degli interventi.

Queste "tesi" hanno dunque rappresentato la base di riferimento per il cosiddetto riordino della formazione professionale proposto dalla Legge 196/97.

I paragrafi che seguono intendono fornire una sintetica rassegna degli istituti e dei dispositivi nei quali la formazione in alternanza ha trovato concreta attuazione: la maggior parte di tali istituti - con la significativa eccezione dell'apprendistato, profondamente riformato e rilanciato a partire dal 1997, sono peraltro preesistenti all'Accordo sul Lavoro. Nondimeno, l'Accordo sul Lavoro e le riflessioni che lo hanno preceduto e seguito hanno in qualche modo contrassegnato anche l'esistenza e la prosecuzione degli istituti consolidati, e possono essere definiti gli elementi caratterizzanti del contesto complessivo all'interno del quale essi hanno esercitato il proprio significato.

#### *I contratti a causa mista : evoluzione e stato dell'arte*

Le forme di impiego che comprendono al proprio interno, in forma intrinseca, l'alternanza tra lavoro e formazione sono i cosiddetti contratti a causa mista: di formazione-lavoro e di apprendistato. In Italia il termine "apprendistato" in senso stretto connota un istituto contrattuale, che possiede una storia ed una tradizione più che quarantennali (la legge istitutiva è la 25 del 1955), all'interno del quale l'imprenditore, in cambio di sgravi contributivi (previdenziali ed assistenziali) totali e della possibilità di utilizzare la chiamata al lavoro nominativa, deve impegnarsi a formare il giovane apprendista (15-20 anni, o 29 anni solo per particolari profili dell'artigianato), in modo da consentirgli l'acquisizione delle abilità tecniche utili a divenire un lavoratore qualificato. Il contratto di apprendistato è a termine (massimo 5 anni): la sua durata è regolata dai CNCL delle differenti categorie. La legge istitutiva del 1955 prevedeva la formazione complementare al lavoro, ma storicamente questo adempimento è stato raramente rispettato. Più recentemente la sopracitata Legge 196/97 ha profondamente riformato l'apprendistato, introducendo - tra le altre innovazioni - un obbligo di formazione a

carico delle imprese off the job pari ad almeno 120 ore annue. Alcune leggi regionali prevedono premi alle imprese che trasformano il rapporto di apprendistato in rapporto di lavoro a tempo determinato. Storicamente, i contratti di apprendistato sono stati utilizzati soprattutto nelle imprese artigiane e molto più spesso per mansioni e ruoli di tipo esecutivo e manuale che non tecnici o di management.

In relazione con lo sviluppo del principio generale di flessibilizzazione del mercato del lavoro e di superamento delle logiche del collocamento (specie la chiamata numerica al lavoro), dal 1984 all'apprendistato si è affiancato l'istituto dei Contratti di Formazione Lavoro, anch'essi destinati ai giovani da avviare al lavoro, con contratto a termine di massimo 2 anni e con chiamata nominativa. La fascia di età coinvolta era originariamente estesa fino ai 29 anni, successivamente ampliata a 32. Nelle aree del Mezzogiorno del Paese è facoltà delle diverse Commissioni Regionali per l'Impiego l'estensione del limite massimo di età fino a 45 anni, condizione che di fatto configura i CFL non più come strumenti in favore della sola occupazione giovanile. Anche il CFL prevede sgravi contributivi per il datore di lavoro, ma in misura inferiore al contratto di apprendistato e soprattutto, dal '94, in misura differenziata rispetto alle aree geografiche del Paese: totali al Sud, dal 25% al 50% al Centro Nord. Percentuali di sgravio contributivo differenziate sono previste anche in riferimento ai differenti settori produttivi coinvolti. Come l'istituto dell'apprendistato anche quello dei CFL prevede, in aggiunta ai riferimenti legislativi (Leggi 863/84 e 451/94), anche importanti riferimenti ai Contratti Collettivi di Lavoro (durata e modalità dell'attività formativa). A differenza che nell'apprendistato, per quanto concerne i CFL è previsto anche il riferimento agli Accordi Nazionali tra le Parti Sociali ('88, '90, '93).

L'imprenditore che assume con CFL è obbligato a fornire al giovane un periodo di formazione. La legge prevede tetti orari minimi di formazione off the job: 130 per le professionalità elevate, 80 per quelle intermedie, 20 per i CFL di durata annuale. La regolazione di quest'ultimo tipo di CFL prevede la corresponsione di sgravi contributivi ex post per i datori di lavoro che trasformano i CFL in contratti a tempo indeterminato. In questi casi, anche alcune Regioni prevedono premi in favore degli imprenditori.

I dati di stock relativi all'apprendistato ed ai CFL dicono che, nonostante l'evidente contrazione delle quote globali nel corso degli anni, la somma degli avviati al lavoro è superiore alla somma degli studenti in formazione presso gli Istituti Professionali di Stato e dei giovani in formazione professionale. Questo per significare che i cosiddetti "contratti a causa mista" (cioè di formazione e lavoro) rappresentano ancora in Italia di gran lunga l'istituto dell'apprendimento in alternanza per eccellenza.

In ragione di tale perdurante rilievo dei CFL e dell'apprendistato come strumenti di sviluppo dell'occupazione e modelli di apprendimento in alternanza, la riflessione attuale è indirizzata ad incrementarne la flessibilità, in modo da renderli idonei a fronteggiare situazioni di crisi (anche territoriali) ed utenze specifiche, previe intese tra le Parti Sociali. Il criterio guida è quello di modulare gli incentivi e prevedere deroghe in modo da premiare le imprese che realizzino buone

performances in contesti difficili. Si riflette inoltre per migliorare, all'interno dei contratti a causa mista, l'investimento formativo, prevedendo l'incremento del monte ore off the job e garantendo almeno un volume analogo on the job. Si sta pertanto operando per strutturare e migliorare l'alternanza tra moduli formativi (iniziali e di refreshing) e lavoro e prevedere un libretto di competenze che elenchi le iniziative di formazione, le loro finalità e le esperienze maturate dai lavoratori. Specie per incrementare e migliorare la formazione nell'apprendistato, è stato anche proposto di condizionare il godimento degli sgravi all'adempimento degli obblighi formativi, con previsione di decrementare (a livello territoriale e settoriale) gli sgravi stessi per le imprese inadempienti.

La riflessione sull'alternanza come metodologia di apprendimento delle competenze professionali è stata spesso intrecciata con quella sullo stato e sull'evoluzione dei contratti a causa mista, essendo l'istituto del tirocinio aziendale - del quale diremo nel paragrafo seguente - troppo recente per aver sedimentato esperienze e modelli. Alcuni esperti e ricercatori ritengono anzi che non si possa di fatto parlare di alternanza al di fuori dei contratti di f.l. o di apprendistato, significando con questo:

- la necessità di avere a riferimento istituti contrattuali specifici, condivisi dalle Parti Sociali;
- la necessità di configurare al tempo stesso, giuridicamente, rapporti di lavoro a tutti gli effetti e situazioni di apprendimento;
- l'opportunità che il giovane coinvolto posseda uno status di lavoratore dipendente.

Altri esperti e ricercatori hanno invece di fatto aperto una riflessione ed una fase di ricerca molto più ampie, che hanno per oggetto un insieme di situazioni di apprendimento prevedenti periodi di formazione/lavoro in azienda, tirocini compresi. Le situazioni esaminate presuppongono di fatto nel discente la condizione di inoccupato in formazione, che attraversa periodi di alternanza allo scopo di professionalizzarsi e, al termine del percorso educativo, inserirsi nel lavoro. Queste situazioni si esplicano di fatto, come meglio vedremo in seguito:

- all'interno della Scuola di Stato, nel settore della secondaria superiore, prevalentemente negli indirizzi di studio professionali e tecnici, attraverso l'inserimento nei curricula di periodi di stage nelle imprese e/o nei centri di formazione professionale regionali;
- all'interno della formazione professionale regionale e delle iniziative multi-regionali del Ministero del Lavoro, tanto nei corsi per giovani in possesso della scolarità dell'obbligo (I° livello) che in quelli con formazione di base medio-elevata (II° e III° livello), attraverso l'inserimento nei percorsi didattici di periodi di permanenza (più o meno significativi) in impresa, in sintonia con progetti educativi coerenti ed integrati di alternanza tra esperienza ed apprendimento.

L'Accordo sul Lavoro, come abbiamo visto, dedica ampio spazio agli istituti dell'alternanza formazione-lavoro, inserendoli in una ampia strategia organica di rilancio e sostegno dell'occupazione. In tale ottica, l'Accordo prevede un utilizzo più diffuso dell'apprendistato e dei CFL, attraverso una riforma che garantisca il

coordinamento tra i due istituti e la piena verificabilità dei contenuti formativi in essi previsti (dovranno tra l'altro essere definite le competenze pubbliche per la certificazione delle attività formative, ai fini dell'utilizzo dei crediti formativi all'interno dell'intero sistema). Ciò stabilito sul piano generale, alcuni importanti obiettivi di riforma sono stati individuati per quanto concerne l'apprendistato:

- qualificare i profili formativi sinora trascurati, prevedendo incentivi per le imprese;

- specializzare l'apprendistato come canale di qualificazione per giovani senza qualifica o con qualifiche non spendibili;

- allargare la possibilità di ricorso all'istituto (settori, titoli di studio, profili, fascia di età) e promuoverne la regolazione contrattuale;

- curare lo snodo tra formazione e lavoro e tra formazione esterna e interna alle imprese.

Nel nuovo modello, delineato nella Legge 196/97,:

- sono interessati tutti i settori, agricoltura compresa e Pubblica Amministrazione comprese (permangono condizioni di maggior favore per il settore artigiano);

- è fatto riferimento alla contrattazione nazionale per i profili professionali interessati;

- è interessata la fascia di età compresa tra i 16 ed i 24 anni (26 anni al Sud);

- il contratto ha durata variabile (a secondo delle determinazioni della contrattazione collettiva) da 18 mesi a 4 anni;

- l'articolazione dell'apprendistato è scandita in un periodo di formazione al lavoro, da svolgersi in una struttura formativa, in un periodo di lavoro, intervallato da momenti di formazione ed infine in una fase finale di bilancio e certificazione delle competenze acquisite;

- è inserito un regime di incentivazione per le imprese che realizzeranno buone *performances* formative, anche attraverso l'attivazione dei fondi U.E. per la parte di formazione e certificazione;

- è garantito il monitoraggio delle parti sociali sull'intero processo e sulla certificazione finale delle competenze.

Successivamente all'entrata in vigore della Legge 196/97, l'impegno del legislatore è stato rivolto in due direzioni di normazione secondaria:

- la prima, costituita dalla necessità di approfondire le caratteristiche della formazione on the job lavorando per la istituzione, la formazione e la operatività del tutor aziendale, incaricato di affiancare l'apprendista, trasferirgli le competenze e curare il raccordo tra formazione on ed off the job;

- la seconda, costituita dalla opportunità di individuare tipologie di contenuti delle attività formative, trasversali e professionalizzanti (D.M. del 20 maggio '99).

Per quanto riguarda le competenze professionalizzanti da conseguire nella formazione esterna all'azienda e sul luogo di lavoro, si individuano macro-obiettivi formativi, validi per qualunque settore economico e qualunque figura professionale.

Infatti, a partire dalle proposte avanzate dalle parti sociali, sono stati definiti i seguenti obiettivi:

- conoscere i prodotti e servizi di settore e il contesto aziendale,
- conoscere e saper applicare le basi tecniche e scientifiche della professione,
- conoscere e saper utilizzare le tecniche e i metodi di lavoro, conoscere e saper utilizzare gli strumenti e le tecnologie di lavoro (attrezzature, macchinari e strumenti di lavoro),
- conoscere ed utilizzare misure di sicurezza individuale e tutela ambientale, conoscere le innovazioni di prodotto, processo e contesto.”

**Inoltre, nella definizione di contenuti didattici e competenze da conseguire, si dovrà tener conto dei processi cui fa riferimento la figura professionale” (Isfol, “Formazione e Occupazione in Italia e in Europa” - Rapporto 1999, pag. 357 e segg.). E’ stato inoltre avviato il processo destinato a dettagliare i macro-obiettivi individuati per le singole figure professionali o per i gruppi di figure professionali.**

Lo stage nella formazione professionale

I cosiddetti *stage* all’interno della formazione professionale costituiscono uno dei più consolidati strumenti di contatto tra l’apprendimento in aula e l’apprendimento nelle situazioni lavorative: la loro storia, così come le loro forti disomogeneità, risalgono alla sistemazione della cosiddetta *Legge Quadro sulla formazione professionale* (845/78) e precedono di parecchi anni l’istituto dei tirocini e dei piani di inserimento.

Nello stage della formazione professionale è escluso, per definizione, il rapporto di lavoro dell’allievo: esso consiste in un periodo più o meno lungo nel quale gli utenti di un corso di formazione professionale, individualmente o suddivisi in gruppi, vengono inseriti in una o più imprese del settore pertinente alle competenze professionali apprese, per svolgervi compiti di norma sintonizzati su di esse. Nel senso comune diffuso, l’obiettivo dello stage sarebbe la messa in pratica, la verifica, la validazione e l’arricchimento delle competenze apprese precedentemente in aula a livello teorico. Nella riflessione scientifica, il lungo processo di attuazione e consolidamento di questo modello ha dato agli studiosi l’occasione per problematizzare molto la definizione di stage usata nell’ambito del senso comune, non solo nel senso di un approfondimento di quello che avviene nel corso degli stage, ma ancor più di quello che dovrebbe avvenire.

Nella realtà le prassi degli stage, ai diversi livelli regionali, sono state molteplici, e non hanno corrisposto ad un modello omogeneo che ne definisse le modalità attuative simile a quello che caratterizza oggi, ad esempio, il dispositivo dei tirocini di formazione ed orientamento. In tale assenza di riferimenti e vincoli univoci, la funzione dello stage è stata, nel corso degli anni ed a seconda delle diverse situazioni regionali, interpretata e soprattutto declinata in una ricchissima fenomenologia di prassi.

Una sorta di riordino di tale fenomenologia, così sintetizzabile:



1. “stage conoscitivo, attraverso cui un individuo comprende, direttamente nella realtà lavorativa completa, il ruolo al quale viene formato, grazie a momenti di osservazione di processi organizzativi (...), che presuppongono l’accesso a fonti informative ed il sostegno di un tutor ....”

2. “stage applicativo, un evento formativo attraverso cui un individuo sperimenta ed agisce nella realtà lavorativa concreta il ruolo al quale viene formato, tramite l’applicazione, la verifica ed il consolidamento di conoscenze, abilità ed atteggiamenti precedentemente acquisiti all’interno della struttura formativa ...”

3. “stage orientativo, sottospecie dello stage conoscitivo, un evento formativo attraverso cui l’individuo ha modo di comprendere le caratteristiche fondamentali dell’attività facente capo ad uno o più ambiti professionali, con il fine di facilitare la scelta di percorsi di carriera...”

4. “stage di pre-inserimento, sottospecie dello stage applicativo, che ha una doppia valenza: da un lato formativa-applicativa, dall’altro di sostegno ad un vero e proprio inserimento lavorativo futuro in una data, precisa realtà organizzativa.”

La tipizzazione proposta, come gli stessi autori avvertono, è da utilizzarsi in maniera flessibile e non esclude - aggiungiamo noi - la presenza di altre forme in qualche modo “miste”, che si manifestano nel concreto operare degli enti e dei centri di formazione distribuiti sul territorio nazionale.

Occorre peraltro ricordare che, specie a partire dai primi anni ‘90, i riferimenti alla necessità di prevedere periodi di stage per gli allievi della formazione professionale sono comparsi con frequenza sempre maggiore nei documenti di programmazione e negli avvisi pubblici regionali per la presentazione delle proposte formative.

Tale tendenza, sempre più marcata e diffusa, si è per lo più oggettivata nell’obbligo di prevedere, sin dalla fase di presentazione della richiesta di finanziamento, uno o più moduli di stage aziendali. Tale obbligo, in mancanza o in presenza di una ancora incompleta “cultura dell’alternanza” e consapevolezza della sua utilità, ha avuto in alcuni casi l’effetto perverso di indurre una percezione rituale dello stage come mero adempimento burocratico prima (in fase di presentazione della proposta), e come appendice residuale del corso di formazione dopo (in fase attuativa del progetto).

Nonostante la presenza di tali effetti negativi, lo stage nella formazione professionale ha costituito in molti casi e modelli regionali un importante strumento di raccordo tra la formazione professionale e le imprese, ed uno strumento essenziale per la finalizzazione occupazionale delle attività formative. In alcune situazioni di eccellenza, lo stage ha consolidato il rapporto e l’interscambio tra il sistema delle imprese e quello degli enti di formazione, influenzando la programmazione curriculare per renderla strettamente aderente ai fabbisogni reali dei processi produttivi.

La mancanza di un modello operativo omogeneo o di standard condivisi per programmare e realizzare gli stage ha prodotto, come anticipato, una differenziazione delle prassi accomunate genericamente sotto la nozione di stage. Quantunque la modalità più diffusa permanga quella dell’inserimento in impresa di corsisti per

periodi definiti, sotto la supervisione di un tutor, tuttavia sono state considerate concorrenti all'assolvimento degli obblighi previsti anche attività di visita guidata, partecipazione a mostre e fiere campionarie, partecipazione a seminari e convegni, attività esterne all'aula di ricerca intervento, ecc.. In numerosi casi, comunque, lo stage viene posizionato a conclusione del percorso formativo, come verifica/validazione delle competenze apprese in aula e pertanto senza funzioni di retro-azione sulla didattica stessa in itinere. Come meglio vedremo nel il modello pedagogico sotteso da questa abitudine è quello rigidamente sequenziale (prima la teoria, poi la prassi), che non prevede una riflessione sull'esperienza pratica come argomento di ri-definizione e ri-orientamento dell'esperienza teorica.

Attualmente, la risistemazione in atto nell'offerta di formazione professionale appare destinata ad esercitare un effetto positivo anche sulla omogeneizzazione e razionalizzazione delle diverse prassi in atto in materia di stage; più in particolare:

➤ nell'ambito della cosiddetta riforma della formazione professionale di base, la riflessione corrente si caratterizza per uno sforzo di ulteriore definizione degli scopi e della durata dello stage (l'obiettivo è di sviluppare competenze per l'inserimento attivo in un ambiente professionale reale, applicare/adattare/migliorare capacità e competenze precedentemente acquisite, acquisire ed incrementare nuove conoscenze, abilità e competenze, sperimentare eventuali discrepanze tra ciò che è stato acquisito e ciò che viene richiesto in un contesto lavorativo, anche ai fini di rivisitare il curriculum formativo proposto dall'istituzione, affrontare e gestire i contrasti e le incertezze che caratterizzano l'ambiente lavorativo complesso);

➤ nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Tecnico Superiore, il nuovo segmento formativo che comprende tutta l'offerta post-diploma compresa tra le 1200 e le 2400 ore, che prevede la complementarità strutturata dei percorsi di apprendimento nella scuola, nella formazione professionale, nell'università e nell'impresa e che, pertanto, disciplina quest'ultima nella modalità di uno stage fortemente interagente con i contenuti della didattica e destinato ad agevolare la successiva collocazione occupazionale dei corsisti.

#### *I tirocini formativi e di orientamento*

Come già evidenziato, a partire dal 1993 (Accordo sul costo del lavoro) viene a maturazione un processo di condivisione comune (Stato, Regioni, Parti Sociali) dei principi prioritari della riforma del sistema formativo. La Legge 236/93 costituisce in un certo senso il precipitato, seppur ancora indefinito ed incerto nelle sue diverse caratteristiche, dell'intento innovativo che contrassegna il clima della riflessione e del dialogo sociale di quel periodo: l'analisi previsionale dei fabbisogni formativi, la costruzione di un sistema nazionale di formazione continua ed il tentativo di istituzionalizzare il modello dell'alternanza, tutti e tre presenti nella Legge, sono esempi della consapevolezza crescente dell'urgenza di modernizzare ed integrare i sistemi formativi.

Più in particolare, per quanto riguarda l'alternanza, allo scopo di dare una prima risposta all'esigenza riscontrata di avvicinare i giovani al mondo del lavoro,

superando i vincoli e le rigidità delle normative vigenti, la Legge introduce lo strumento dei tirocini formativi e di orientamento. Tuttavia, al presente viene unanimemente riconosciuto come la Legge 236, al di là del merito di aver recepito e posto in evidenza il problema, sia stata negli anni successivi, fino al 1997, un riferimento confuso e solo parzialmente definito nelle sue modalità operative per gli operatori del sistema e per le imprese in particolare. Tre le criticità di quel primo tentativo di sistematizzare i tirocini, occorre ricordare la messa a carico delle imprese dei costi assicurativi dei tirocinanti e - più in generale - la mancanza di condizioni di crescita e consolidamento degli strumenti di monitoraggio dei processi di inserimento, in particolare della tutorship, atti a garantirne l'effettiva finalità orientativa e formativa.

Altri aspetti confusi erano costituiti dalla natura dei soggetti proponenti, dalla durata dei diversi tipi di tirocinio e dal rapporto tra di essi e le prassi già in essere da diversi anni tanto nel campo della formazione professionale che dell'istruzione universitaria. La mancanza di atti di indirizzo e di normazione secondaria rispetto alla Legge, hanno prodotto per quattro anni circa, una proliferazione disomogenea dei tirocini, testimoniando nondimeno e nonostante tutto dell'evidente interesse che in essi riponevano tanto le imprese che i giovani.

Nella necessità di ri-organizzare complessivamente la materia, ponendola oltretutto in un contesto di più ampio riordino complessivo delle materie della formazione professionale, dell'apprendistato, del lavoro interinale e degli strumenti di facilitazione della reciproca conoscenza tra offerta e domanda di lavoro, sono successivamente state emanate la Legge 196/97 e soprattutto il Decreto Ministeriale 142/98.

Da un punto di vista sostanziale, il tirocinio si affianca all'istituto dello stage nella formazione professionale e, rispetto ad esso, ha la proprietà di poter essere allestito ed utilizzato anche al di fuori di un percorso strutturato di formazione del quale lo stage costituisca una parte o un modulo didattico. L'intento è:

➤ nel caso del tirocinio formativo, offrire ai giovani la possibilità di trascorrere periodi definiti di lavoro e formazione all'interno delle imprese, allo scopo di accrescere le loro competenze professionali ed innestare - sullo zoccolo dei saperi prevalentemente teorici posseduti - il valore aggiunto di saperi tecnico-professionali e trasversali, attraverso la collocazione in un preciso segmento produttivo e l'esercizio di attività pienamente partecipative della produzione stessa dell'impresa;

➤ nel caso del tirocinio di orientamento, offrire ai giovani - sempre attraverso una partecipazione quantunque più modesta e meno coinvolta nei processi di lavoro, una panoramica delle funzioni presenti in un'impresa ed una prima percezione del clima aziendale complessivo, allo scopo di favorirne scelte successive, di formazione o di lavoro, più consapevoli.

Nella pratica, come appare ragionevole e facile ipotizzare, questi due aspetti sono più spesso compenetrati tra di loro che non chiaramente distinti e in ogni caso ambedue funzionano come "motori" per attivare processi permanenti e

particolarmente affidabili - data la dimensione del periodo di reciproca osservazione tra tirocinante ed impresa - per la preselezione del personale.

Più in particolare, il dispositivo dei tirocini formativi e di orientamento può essere così sintetizzato:

1. I percorsi di tirocinio sono promossi dalle Agenzie per l'Impiego (enti strumentali delle Regioni), dai centri per l'impiego, dalle scuole, università e provveditorati, dagli enti di formazione professionale e di orientamento, dalle comunità terapeutiche, cooperative sociali e dai servizi di inserimento per disabili, in favore di soggetti inoccupati e disoccupati - senza limiti di età - che abbiano assolto l'obbligo scolastico;

2. Preso atto dell'interesse dei potenziali utenti e della disponibilità delle imprese, i promotori realizzano una convenzione - contenente tra le altre cose indicazioni sul piano formativo proposto - con i datori di lavoro pubblici e privati, la trasmettono agli organi ispettivi competenti, nonché alle parti sociali, e nominano un tutor responsabile della didattica e dell'organizzazione delle attività;

3. Le imprese accolgono i tirocinanti, designano un responsabile aziendale con funzioni di tutoring, nel caso che il proponente sia un'agenzia del lavoro o un ufficio del lavoro, assumono gli oneri assicurativi (che nei casi restanti sono a carico dei soggetti proponenti), favoriscono l'esperienza del tirocinante e rilasciano un attestato che certifica le competenze acquisite.

4. Il tirocinio viene prestato a titolo gratuito; la sua durata massima varia:

➤ dai quattro mesi, per gli studenti della scuola secondaria superiore;

➤ ai sei mesi, per gli allievi degli istituti professionali e della formazione professionale, e gli studenti frequentanti corsi post-diploma o post-laurea (anche nei diciotto mesi successivi al completamento della formazione);

➤ ai dodici mesi, per studenti universitari (compresi i frequentanti dei D.U. ed i dottori di ricerca), specializzandi post secondari (anche nei diciotto mesi successivi al completamento della formazione); e soggetti svantaggiati (ad esempio: ex degenti psichiatrici, tossicodipendenti, alcolisti, minori a rischio, ex detenuti, ecc.);

➤ ai ventiquattro mesi, per i portatori di handicap.

5. Rimborsi pubblici statali per i costi dei tirocini sono previsti nei casi di progetti riguardanti giovani del sud Italia in mobilità verso le aree del centro-nord (copertura delle spese di vitto e alloggio), e nei casi di progetti promossi dagli uffici pubblici del lavoro (costi assicurativi dei tirocinanti). Il tirocinio per i soggetti disabili può infine - se finalizzato all'occupazione, essere computato ai sensi della Legge che prevede il collocamento obbligatorio dei disabili nelle imprese di medio grandi dimensioni.

I piani di inserimento professionale

I Piani di Inserimento Professionale (P.I.P., dal 1994) costituiscono, nelle aree geografiche degli Obiettivi 1 e 2, un ulteriore strumento per i datori di lavoro e per i disoccupati per sperimentare modalità di collaborazione e reciproca conoscenza, che non costituisce un rapporto di lavoro e non pregiudica pertanto

l'iscrizione al collocamento da parte dei disoccupati, ma auspicabilmente può - alla fine dell'esperienza - essere convertita come tale, nella forma di un contratto a causa mista. Anche nel caso dei P.I.P. il principio è quello dello "scambio" tra Stato e mondo delle imprese: da un lato, il primo sostiene attraverso fondi pubblici l'inserimento nelle aziende dei giovani, dall'altro le imprese si impegnano ad organizzare, a favore dei giovani inseriti, percorsi di formazione. Più in particolare:

➤ a seguito dell'attivazione di una procedura che individua i soggetti utilizzatori (le imprese), i beneficiari (i disoccupati) ed i soggetti pubblici preposti all'attuazione delle attività di progettazione, convenzionamento e monitoraggio, i giovani vengono inseriti nelle imprese per un periodo massimo di 12 mesi;

➤ nel corso dell'esperienza, le imprese impiegano i giovani per le attività lavorative previste nel progetto, ed assicurano la loro formazione teorica, da un minimo di 40 fino ad un massimo di 80 ore mensili (rimborsate dai pubblici poteri); il costo delle attività lavorative è sostenuto per metà dai pubblici poteri, per l'altra metà dalle imprese; il costo degli oneri assicurativi è a carico delle imprese.

**Le imprese che lo desiderino possono - a proprie spese - incrementare la quota oraria per la formazione teorica dei giovani inseriti. Il monitoraggio dell'inserimento, sia per la sua parte lavorativa che formativa, è a carico dei pubblici poteri.**

#### *La mobilità europea*

Soprattutto nel quadro di attuazione del Programma Leonardo da Vinci, a partire dal '95, anche la mobilità europea dei giovani, dei lavoratori, degli insegnanti e dei responsabili delle risorse umane ha svolto una parte rilevante nell'arricchimento della fenomenologia dell'alternanza. Senza soffermarci sulle note caratteristiche di questa Misura all'interno del Programma e sui vincoli posti a tutela del principio dell'alternanza tra percorsi di formazione e collocazione dei beneficiari nei luoghi di lavoro, vale la pena ricordare che:

➤ l'introduzione del modello di attestato da parte della I.N.C. Italia ha avuto importanti ripercussioni non solo sulle prassi certificative degli operatori, ma anche su quelle della programmazione didattica, inducendo uno sforzo di esplicitazione e sistematizzazione dei contenuti, dei metodi e delle modalità di gestione dell'esperienza di collocamento, compreso il raccordo tra formazione e lavoro;

➤ d'altro canto, al di fuori delle puntuali attività di monitoraggio e valorizzazione svolte dalla stessa I.N.C. Leonardo da Vinci, lo stato di recepimento delle indicazioni, delle innovazioni e delle buone prassi scaturite dal Programma da parte dei referenti istituzionali dei sistemi formativi (Ministeri del Lavoro, della Pubblica Istruzione, Regioni) deve essere giudicato ancora insoddisfacente, dal momento che non si riscontra un impatto sostanziale di queste esperienze sulla riflessione e sul dibattito correnti, ma piuttosto una convivenza "a latere" del modello LEONARDO DA VINCI rispetto ai dispositivi nazionali in atto.

Tale assetto, come noto, dovrebbe essere sovvertito dalla messa in opera della Decisione Europercorsi, destinata a creare un raccordo stretto in particolare tra l'apprendistato e la mobilità europea.

Le prospettive evolutive all'interno dei Quadri Comunitari di Sostegno 2000-2006

Tutte le cosiddette work experiences nelle loro diverse modalità e declinazioni nel contesto italiano, vale a dire i Piani di Inserimento, i tirocini di orientamento e formazione, gli stage della formazione professionale, risultano diffusamente presenti tra gli esempi di azioni da realizzare nel prossimo settennio in Italia con il sostegno del FSE. L'esame dei Programmi Operativi Regionali degli Obiettivi 1 e 3 mostra ampiamente come, specie nelle aree in ritardo di sviluppo, le Regioni abbiano manifestato l'intenzione di utilizzare questi strumenti per incentivare l'occupabilità dei giovani e l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. Nell'immediato futuro, pertanto, è possibile che più numerose e diffuse esperienze forniscano ai ricercatori nuova materia di studio dell'alternanza e dei suoi modelli. Per il momento, l'impressione è che le work experiences siano destinate a svolgere più una funzione nel quadro dell'incremento delle occasioni di occupabilità di inoccupati e disoccupati entro i sei o i dodici mesi dall'ingresso in tale condizione, che non a fornire indicazioni significative per la pedagogia dell'alternanza. Se infatti si prendono in esame i più recenti disposti normativi per favorire l'incontro domanda-offerta (come in particolare il DL 181/2000), si può rilevare come l'attenzione sia posta soprattutto sull'urgenza con la quale occorre intercettare gli utenti prima che divengano disoccupati di lunga durata, fornendo loro una opportunità di orientamento, formazione o inserimento professionale. Appare conseguentemente lecito ipotizzare che le work experiences, che non costituiscono rapporto di lavoro, divengano tuttavia uno degli strumenti più utilizzati per fornire ai disoccupati in particolare l'occasione di arricchire la propria esperienza ed il proprio curriculum. Tra l'altro, la correlazione positiva tra tali esperienze e la successiva, fruttuosa ricerca di lavoro è stata più volte dimostrata da studi condotti sia in Italia che all'estero. In qual misura e come tuttavia, tali modalità di messa in contatto tra giovani ed imprese si tradurranno in vere e proprie esperienze di alternanza formazione-lavoro, allo stato attuale delle cose non è ancora rilevabile.

#### *Conclusioni: alcuni nodi problematici*

Se si accetta una definizione in qualche modo ampia del modello dell'alternanza, possiamo sostenere che il sintetico quadro dei dispositivi attualmente in atto in Italia si presenta articolato e ricco di opzioni: non c'è dubbio sul fatto che esistono ormai molti modi ed una rilevante flessibilità per incrementare la conoscenza reciproca tra domanda ed offerta di lavoro, nonché creare una nuova complementarità tra didattica in aula e fuori dall'aula. D'altro canto, se si prendono in considerazione le ragioni "forti" dell'integrazione tra condizione di lavoro e condizione di apprendimento, non v'è dubbio che condizione di lavoro si dia solo in presenza di un effettivo rapporto di lavoro, contrattualmente normato e del quale

siano parte integrante i doveri ed i diritti (specie quelli retributivi e previdenziali) del soggetto in alternanza: tale ottica visuale fa dell'apprendistato sicuramente il più importante, completo e pertinente tra gli istituti presentati. Anche considerando l'annunciata progressiva scomparsa dei contratti di formazione lavoro e la loro progressiva "assimilazione" nel nuovo apprendistato, nonchè soprattutto la parte che l'apprendistato dovrà svolgere nel dispositivo del nuovo obbligo formativo, per l'apprendistato faremo qualche considerazione conclusiva a parte.

Per quanto riguarda i tirocini, gli stage ed i piani di inserimento, che non costituiscono rapporto di lavoro, appare indubbio il loro contributo e la loro utilità come occasioni di maggiore e più immediato contatto tra inoccupati ed imprese, in grado di garantire ai beneficiari, indipendentemente dall'evoluzione finale dell'esperienza in rapporto di lavoro o meno, una opportunità di arricchimento del curriculum, dell'orizzonte cognitivo e, per usare un termine della Strategia Europea dell'Occupazione, dell'occupabilità. Se ed in quale misura questi strumenti si configurino come modelli di alternanza reale appare tuttavia dubbio. L'impressione generale è che - in particolare - nei tirocini e nei piani di inserimento professionale il focus sia più sull'inserimento e sulla prestazione di lavoro che non sulla formazione, più sull'urgenza di "movimentare" in qualche misura l'offerta di lavoro, sottraendola all'impasse ed allo status mentale della inoccupazione e della disoccupazione, che non anche di formarla e specializzarla. Senza negare i meriti e l'utilità di tale approccio, non possono però - in questo contesto - essere pertanto sottaciuti i suoi limiti.

Se si prendono in considerazione i dati e le informazioni sui tirocini e sui piani di inserimento si acquisiscono conoscenze sul loro andamento quantitativo, ma ben poco su quello qualitativo, e la ragione della loro scarsa trasparenza da questo punto di vista risiede - in un certo senso - nel loro "codice genetico", soprattutto nella parte ancillare che il piano formativo - vale a dire il vero progetto di alternanza - svolge nel totale complessivo del progetto di inserimento. Se del dato non si dà una lettura positivista, se ne deve dedurre che l'attenzione collettiva sulla parte formativa dei piani di inserimento e dei tirocini, ad eccezione di quella dei ricercatori, è ancora insufficiente. Di qui, una carenza grave nelle prassi della progettazione e programmazione didattica ed una strumentazione di monitoraggio delle esperienze povera e poco formalizzata. In più, i tirocini ed i piani di inserimento condividono con altri dispositivi - come quello della formazione professionale - le debolezze strutturali del sistema, come l'assenza di un assetto certificativo compiuto ed omogeneo sul piano nazionale.

Per quanto riguarda gli stage nella formazione professionale, come noto, anch'essi si caratterizzano per definizione come non rapporti di lavoro, ma il loro essere parte integrante di un percorso formativo strutturato gli garantisce - in generale - una migliore caratterizzazione didattica. Se il contesto di attuazione del progetto formativo garantisce trasparenza, esplicitazione ed articolazione del programma didattico, anche i moduli di stage risultano definiti negli obiettivi, nelle finalità e nei metodi. Viceversa, essi risultano in altri casi il prodotto opaco e quasi rituale di progetti formativi deboli ricorrenti ed auto-referenziali. L'impressione è

che, comunque, il rischio della ritualità di questi strumenti sia presente anche nelle prassi e nelle esperienze più evolute, quando essi costituiscono il semplice adempimento di obblighi burocratici necessari per l'aggiudicazione - da parte dei proponenti - dei finanziamenti, o vengono posizionati alla fine dell'esperienza di aula, senza possibilità alcuna di feed-back in tempo utile sui suoi contenuti e sui suoi metodi. Nonostante tali rischi, gli stage costituiscono ancora uno dei motivi più importanti di raccordo tra formazione professionale ed imprese, funzionano spesso come canali di pre-selezione del personale e, proprio per questo, occorrerebbe rafforzarne l'identità e renderne più esplicito lo spessore pedagogico.

Ed arriviamo, infine, al tema dell'apprendistato. Come più volte affermato, le aspettative e gli investimenti cresciuti negli ultimi anni su questo istituto richiedono - al tempo stesso - qualche considerazione e preoccupazione ulteriore. Sull'apprendistato si è infatti lavorato a fondo, per proporlo come strumento forte di politica del lavoro, incentivazione alle assunzioni e costruzione della vera e propria "terza filiere formativa" in Italia, al fianco della formazione iniziale (scolastica e professionale) e della formazione on the job.

In primo luogo, prendendo atto del fatto che questo istituto era stato caratterizzato per un quarantennio circa da un'imponente evasione dell'obbligo formativo, si è lavorato - come abbiamo visto - per renderne effettivamente visibile e controllabile la componente teorica off the job. Poi, si è trovata una sistematizzazione di massima di aspetti molto rilevanti della strategia formativa, come i contenuti della didattica ed il ruolo del tutor. Infine, ultimo e decisivo passo, si è stabilito che - per i giovani - la formazione in apprendistato possa costituire uno dei canali (al fianco del canale scolastico e di quello della formazione professionale di base) utilizzabili per assolvere l'obbligo formativo fino a 18 anni. Questa ultima caratterizzazione, insieme ad altre, induce necessariamente l'esigenza di teorizzare ed esplicitare anche la componente *educational* dell'apprendistato ed impone, soprattutto, l'obbligo di considerare in una nuova ottica il nesso tra formazione off e on the job.

Se infatti l'apprendistato è destinato a funzionare come canale dell'obbligo formativo, balza immediatamente agli occhi come la quota oraria minima che la legge prevede per la formazione teorica (120 ore annue) sia assolutamente sottodimensionata rispetto alla necessità, e come conseguentemente occorra operare:

- innalzando con decisione tale soglia;
- normalizzando e rendendo in qualche modo esplicita la formazione on the job;
- infine -assai auspicabilmente - operando in entrambe le direzioni contemporaneamente.

L'assunzione della terza strada, in particolare, appare anche l'unica prospettiva in grado di operare per una integrazione reale dei momenti e delle prassi formative off e on the job, ricucendo una frattura che altrimenti negherebbe nei fatti la ragione stessa e lo statuto dell'alternanza.

Quali problemi si pongono all'assunzione di tali direzioni di lavoro? La prima ragione è legata alla effettiva condivisione della consapevolezza, da parte di



tutti gli attori sociali ed istituzionali coinvolti, dei problemi sopra enunciati; la seconda è invece legata, presa di coscienza delle priorità, all'allestimento dell'offerta formativa, attualmente insufficiente sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.

Dal punto di vista quantitativo, occorrerà probabilmente coinvolgere un ampio fronte di soggetti formativi (centri regionali, istituti professionali, agenzie formative degli enti bilaterali, ecc.), per garantire una copertura capillare ed articolata sul territorio di sedi e risorse umane per la formazione teorica. Dal punto di vista qualitativo, occorrerà attuare le disposizioni generali già fissate sui contenuti didattici, formare i formatori di ogni sistema coinvolto, e soprattutto individuare la soluzione pedagogica per raccordare la formazione teorica con quella sul lavoro.

Si pone, pertanto, all'ordine del giorno una priorità immediata di crescita della qualità complessiva del dispositivo, non solo sul versante dell'adeguamento dell'offerta di formazione, ma anche su quello dei servizi da attivare a favore delle imprese. L'effetto di una maggiore consapevolezza - da parte delle imprese - della necessità ed utilità della formazione in apprendistato, sarà infatti verosimilmente l'innalzamento della domanda e delle aspettative nei confronti dell'offerta formativa stessa, e l'attivazione conseguente di un circolo virtuoso che si profila come l'unica pre-condizione reale per creare una vera concorrenza - sul piano dell'obbligo formativo - tra scuola, formazione professionale ed apprendistato.

Affinché tale consapevolezza da parte delle imprese e l'apprendistato crescano sono necessari - al fianco naturalmente delle condizioni complessive per lo sviluppo economico, la crescita degli investimenti e la domanda di nuova forza-lavoro, servizi alle imprese come l'informazione, l'assistenza tecnica, la consulenza alla progettazione formativa, l'aggiornamento dei tutor, la creazione di reti e banche-dati per il trasferimento e lo scambio delle esperienze, ecc. In tale scenario, che prospetta anche il massimo coinvolgimento e la valorizzazione del dialogo sociale, la formazione in apprendistato potrà candidarsi realmente a svolgere un ruolo primario nel modello dell'alternanza ed a fornire un riferimento utile anche per tutte le altre forme e modalità in cui essa potrà manifestarsi.

## **6.2 Il quadro di riferimento culturale**

### *Teoria e prassi nell'apprendimento: il retaggio idealistico*

Per comprendere e valutare come il modello dell'alternanza in Italia si cali all'interno di un contesto e di un sedimentato storico non propriamente favorevoli, occorre fare riferimento ad alcuni caratteri essenziali dell'istituzione scolastica ed al paradigma prevalente che li ha contrassegnati per decenni.

Tuttora, nonostante l'imponente azione di innovazione e re-indirizzo culturale svolta dal Ministero della Pubblica Istruzione - segnatamente in alcuni indirizzi secondari superiori - tuttavia retaggi della vecchia impostazione idealistica

sopravvivono nei metodi e nelle prassi di parecchi educatori. L'idea di una scuola come manifestazione dello "spirito assoluto", sede di una conoscenza "in sé", incontaminata dalla fenomenologia di ordine inferiore dell'esperienza, deve essere fatta risalire all'impostazione gentiliana: in essa, non solo la separazione tra saperi teorici e prassi è dichiarata, non solo viene tracciata una rigida consequenzialità dei primi rispetto alla seconda, ma i saperi pratico-manipolativi vengono manifestamente svalutati.

Man mano che si procede nella consecuzione dei cicli scolastici, dalla scuola materna via via sino alla secondaria superiore, i saperi pratici vengono sempre più espunti dalla didattica: fortemente presenti nei primi step, essi scompaiono sostanzialmente più tardi. Questo semplice principio di carattere generale viene accuratamente declinato nei programmi, nei metodi didattici e nella scansione temporale delle attività, anche se è manifestamente più evidente negli indirizzi liceali che non in quelli tecnico-professionali. Il risultato, come appare del tutto logico attendersi, è il primato di un cattivo modello teorico e la diffusione di saperi che, in quanto privi di nesso con la realtà e con la sua trasformazione, sono in realtà poco più che enunciati, proposizioni.

Occorre, tuttavia, riconoscere che la scansione e la consecuzione temporali dell'apprendimento e dell'esperienza pratica ("prima si studia, poi si lavora") hanno permeato fortemente anche il sistema della formazione professionale - nonostante la sua dichiarata vocazione addestrativa e finalizzata all'acquisizione della "professionalità", condizionando fortemente - come abbiamo visto - l'identità e le modalità operative degli stage di formazione-lavoro, che avrebbero potuto indurre piuttosto un rovesciamento del paradigma stesso. Il mondo e la cultura delle imprese d'altro canto, nel quale parte tanto rilevante dell'esperienza professionale si svolge, solo raramente è riuscito ad evitare la contrapposizione tra questo ed un altro pregiudizio, secondo il quale il sapere teorico scolastico sarebbe da subordinare al primato di un sapere prassico, operativamente spendibile, che avrebbe solo nel mondo del lavoro e nell'esperienza delle imprese stesse la sua sede naturale.

Abbiamo così assistito ad una annosa, non sempre illuminata, polemica contro una istituzione formativa troppo arroccata nella sua teoria e troppo distante dai cambiamenti di una società reale, frettolosamente identificata nelle regole e nelle dinamiche del mercato. Alla base di tale modello, caratterizzato da estremizzazioni contrapposte e speculari, è il fraintendimento radicale dei termini stessi della dialettica tra teoria e prassi, in una logica che danneggia e depriva entrambi. "Ogni pratica - sostiene B. Schwartz - è una intelligenza delle cose. Dal momento in cui essa si sistematizza, riflette su se stessa, si organizza e si gestisce, essa prende posto in una prospettiva teorica".

Pertanto la comprensione dei modelli di alternanza, che hanno contribuito fortemente a rimettere in discussione la collocazione degli apprendimenti pratici e teorici l'uno rispetto all'altro, va fortemente relazionata alle resistenze culturali ed ai pregiudizi ancora un po' in tutti gli ambienti fortemente presenti. L'apprendimento dall'esperienza, secondo una logica che spezza le consecuzioni studio-lavoro, teoria - prassi, astratto - concreto ed in parte talvolta le rovescia, implica infatti un ampio

processo di revisione nell'organizzazione e nella gestione dei percorsi formativi, inducendo la ricerca dei migliori dispositivi di retro-azione dell'esperienza sulla teoria e la valorizzazione di meta-saperi, costituiti:

- dalla capacità di saper riflettere sulle esperienze e pertanto di teorizzare su di esse,
- dalla capacità di applicare ad una buona teoria le proprietà metonimiche di trasferimento nei molteplici contesti dell'esperienza.

Evoluzione dei sistemi produttivi e tecnologici ed innovazione del paradigma teoria-prassi

**“(...) alcuni dei capisaldi dell'apprendimento in sede scolastica, e cioè la progressione necessaria ed auspicata dal semplice al complesso, dal manipolatorio all'astratto, dall'esperienza diretta alla teorizzazione, sono stati messi in crisi dal mondo organizzativo in cui non è proprio per niente evidente che si debba seguire questo tipo di passaggi.”**

L'irruzione del nuovo modello dialettico del rapporto tra apprendimento teorico e pratico e la rifondazione dei principi di costruzione ed utilizzo dei diversi saperi sono stati indotti, in primo luogo, dai mutamenti che hanno caratterizzato l'organizzazione e lo scenario tecnologico della produzione. Il progressivo superamento del modello taylorista ed i diversi effetti dell'automazione hanno infatti - come è stato ampiamente studiato e riconosciuto - imposto una diversa collocazione della risorsa umana rispetto alle fasi ed al contenuto della trasformazione produttiva, ponendo in evidenza prioritaria le capacità di interazione con i processi e con le varianze. Per esercitare tale capacità, sono diventate sempre più urgenti nuove competenze, di diagnosi dei problemi, governo dei processi, controllo della qualità complessiva dei sistemi, utilizzo della comunicazione e delle abilità relazionali. Lo sviluppo della componente intellettuale del lavoro lo rende più permeabile alle istanze culturali e valoriali ed induce l'incremento della ricerca sulle caratteristiche della cosiddetta formazione on the job, talvolta esplicita nei contenuti e nei metodi, più spesso implicita, ricca di comportamenti e prassi osservative ed imitative.

Una delle proprietà più importanti delle nuove competenze richieste è costituita dalla modalità della loro costruzione e trasmissione, che avviene assai più frequentemente ed efficacemente nei luoghi dell'esperienza che in quelli classici della formazione. Di qui, dalla consapevolezza della dimensione educativa del lavoro, l'ampliamento della riflessione alle diverse sedi e modalità di costruzione delle competenze, e la sempre più frequente comparsa del sistema aziendale al fianco dei sistemi formativi (dell'istruzione e della formazione professionale) come possibile ulteriore ambito formativo, comunque come nuovo attore partecipe, al pari degli altri, del processo di innovazione ed integrazione dell'offerta formativa.

Vi è tuttavia un ulteriore processo che incide profondamente nel nuovo assetto delle competenze professionali ed è costituito dall'impatto dell'innovazione sul lavoro, sia essa configurata come innovazione tecnologica, che dell'organizzazione del lavoro stessa. Il confronto costante con l'innovazione - dei

processi, dei prodotti, dei materiali, ecc. - richiede agli individui un adattamento continuo dei paradigmi cognitivi che, al di là dell'elaborazione e manutenzione dei nuovi saperi tecnico-scientifici, rimanda ad un meta-sapere di carattere più generale, destinato a regolare le percezioni e gli atteggiamenti, le strategie di impostazione e soluzione dei problemi, le modalità del rapporto con gli interlocutori.

Inoltre l'esperienza reale dell'innovazione, insieme alla crescente complessità delle informazioni e delle procedure da governare, induce il superamento della convinzione dell'utilità degli inventari delle conoscenze, in favore dell'orientamento verso competenze euristiche, orientate alla opportunità di "sapere come si fa per sapere" e di costruire strategie sempre nuove di apprendimento ("imparare ad imparare"). Dal punto di vista dei percorsi necessari a costruire queste particolari competenze, il lavoro - più della formazione - è l'ambiente idoneo alla sperimentazione di stati e processi di dissonanza cognitiva, di confronto con gli imprevisti e le deviazioni di percorso, di sperimentazione dei conflitti, tutti fattori utili alla continua ricerca di nuovi equilibri e modelli interpretativi della realtà.

Secondo Meghnagi: "La competenza risulta ... definita dalla capacità di far fronte all'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo secondo uno schema job-skills. La dinamica tra codificazione ed indeterminazione di compiti finisce così per poggiare maggiormente sul secondo aspetto con un 'impossibilità di standardizzazione dei saperi e delle abilità".

Prendendo atto di tale nuovo assetto, una serie di importanti ripercussioni hanno progressivamente investito gli ambienti della formazione, inducendo la sensazione della necessità di ricostruire il raccordo tra offerta formativa e mondo del lavoro anche attraverso un profondo riassetto dei modelli pedagogici consolidati. Una serie di nuovi interrogativi hanno allora iniziato a caratterizzare la direzione da dare a tale riassetto:

1. La consecuzione temporale tra apprendimento teorico ed apprendimento pratico è ancora effettivamente funzionale, o non occorre pensare ai percorsi dell'apprendimento teorico a partire dalle problematicità e criticità delle situazioni pratiche?

2. Se la competenza è qualcosa che si costruisce ed agisce in contesto, nelle situazioni lavorative quale nuova mission può essere assegnata ai sistemi della formazione iniziale e su quali meta-competenza appare utile puntare?

3. In che modo l'apprendimento nei contesti dell'esperienza, visto anche come validazione o invalidazione delle conoscenze apprese, può retro-agire sulla programmazione didattica, informandone la modifica o l'integrazione per creare percorsi più aderenti alle realtà ed ai contesti operativi?

#### *Dal modello delle conoscenze a quello delle competenze*

A partire grossomodo dalla metà degli anni '80 si diffonde ampiamente nella formazione professionale l'utilizzo di un riferimento concettuale, ancora ampiamente utilizzato anche al presente, destinato ad emblemizzare il passaggio

dal modello della formazione a quello dell'apprendimento: la distinzione triadica dei saperi in sapere, saper fare, saper essere.

“Il problema è che questa distinzione triadica dei saperi, in un approccio che si voglia veramente complesso dell'apprendimento, non esiste. O meglio esiste solamente per facilitare in noi la comprensione di certi aspetti del sapere, così come abbiamo avuto modo di eumerare le piante o gli animali che esistono sulla terra. E' vero infatti che da un punto di vista descrittivo, certi aspetti del sapere sembrano toccare di più la conoscenza teorica, o certe competenze pratiche, o certe riflessioni su di noi ed i nostri modi di essere, ma tutto questo diventa distinzione arbitraria se si vuole credere che la distinzione del sapere è un processo che si presenta come la risultante di momenti strettamente interconnessi in cui la teoria astratta, la pratica e le modificazioni personali sono praticamente inscindibili”.

Questa considerazione appare al tempo stesso pienamente condivisibile ma forse un po' ingenerosa nei confronti di una concettualizzazione che - pur con tutti i suoi limiti, ha tuttavia esercitato un profondo, positivo impatto sulle prassi dell'analisi dei fabbisogni di competenza e della progettazione formativa della formazione professionale. A partire dalla identificazione dei tre “saperi”, sono state attivate importanti prassi di ri-organizzazione e ri-posizionamento delle discipline di insegnamento, si sono avuti effetti positivi sulla diffusione della programmazione modulare, soprattutto, si è presa coscienza dell'esistenza di competenze trasversali, corrispondenti al cosiddetto saper essere, e della necessità di operare per diffondere la consapevolezza della necessità del continuo adeguamento ed aggiornamento delle proprie caratteristiche e modalità di relazione sociale.

Queste proprietà delle competenze legate al cosiddetto saper essere, hanno inoltre indotto e sviluppato la consapevolezza che i luoghi dell'esperienza, più di quelli dello studio, siano quelli deputati al loro pieno dispiegamento.

A partire da tale consapevolezza prende corpo la definizione comune di competenza professionale come conoscenza e sapere esercitati in contesto, orientati alle metodologie per comprendere e diagnosticare i problemi, governandone la complessità.

“L'area delle competenze .... diventa l'espressione della sintesi più caratterizzata nell'esercizio e nella elaborazione dei saperi ... Tale competenza, inoltre, va considerata quale risultato di un percorso in cui le persone costruiscono la propria capacità di interpretare la realtà e di agire su di essa. Il sapere variamente acquisito, l'esperienza consolidata mediante processi di azione e di decisione, le abilità concrete rispetto alla soluzione dei problemi costituiscono e definiscono, nel loro insieme, la competenza. Si può anche affrontare, sul piano professionale, il concetto di competenza come sintesi costituita da un sapere che lega l'attività del singolo a un processo più ampio di azione organizzata. (...) La competenza diventa così un'abilità fondata sulla conoscenza e il risultato di un sapere gestito e governabile in più ambiti ... la competenza c'è se il sapere stesso è usato in un momento dato, nella forma adeguata, nel luogo giusto ... è una conoscenza contestualizzata, in cui il contesto determina l'efficacia ... ”.

Si pone pertanto a questo punto il problema della trasmissione delle competenze all'interno di percorsi formativi strutturati, o del rapporto tra questi ultimi ed altre modalità e luoghi di elaborazione e messa in relazione dei diversi saperi. Secondo Meghnagi: "... Il sapere che sottende la competenza può essere difficilmente ricondotto a categorie di tipo scolastico e accademico (...), pertanto i corsi formativi sono da riorganizzare "... secondo un percorso non più lineare ma ciclico, che alterna momenti di studio all'esperienza lavorativa, diversificando e ramificando i percorsi di costruzione della competenza. (...) La competenza, anche ove sia utilmente centrata su discipline formalizzate, va articolata in modo tale da consentire "innesti" di esperienze che vengono gradualmente collegate al sapere generale ... E' questa la condizione perché le conoscenze siano utilizzabili in situazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite".

Gli "innesti di esperienza" suggeriti da Meghnagi pongono non solo il problema dell'alternanza tra formazione in aula e formazione nei luoghi di lavoro, ma anche quello dell'ordine o della successione di tali momenti e soprattutto di una teoria della continua reversibilità tra di essi.

#### *La costruzione policentrica delle competenze e le teorie dell'apprendimento*

Abbiamo iniziato il nostro percorso a partire dallo stereotipo della rigida ripartizione tra teoria e prassi e della consecuzione rigida della prima rispetto alla seconda, per arrivare dunque ad una critica e ridiscussione radicali di tale modello. Se l'operatività è comunemente ritenuta il prodotto della prassi, occorre dire che essa, per essere funzionale, deve dipendere da schemi teorici formali efficaci, deve poter essere riconducibile a paradigmi non operativi, bensì astratti. Si risale a Piaget e Wygotski per la teoria dell'interiorizzazione come processo che va dalle azioni concrete alle operazioni astratte. "Per Piaget infatti lo sviluppo del pensiero comincia dalle azioni concrete, la cui ripetizione porta alla formazione dei primi schemi di azione, indipendenti dalle situazioni particolari. A questi momenti subentrano processi di assimilazione della realtà ad un certo schema, poi si ha un accomodamento dello schema alla realtà. Successivamente, l'azione concreta si trasforma in azione immaginata che può essere reversibile ... Infine, si arriva alle situazioni mentali reversibili, composte in sistema e indipendenti dalla situazione particolare".

Appare evidente, secondo tale modello interpretativo, che il raccordo tra teoria e prassi non può che configurarsi dialetticamente, secondo una logica di "andirivieni" dall'esperienza concreta alla esperienza di astrazione e che quest'ultima, al suo stadio più maturo, genera meta-competenze (di analisi ed interrogazione della realtà) - per definizione - trasferibili. "... nessuna esperienza di apprendimento dovrebbe rimanere allo stato di pura rappresentazione mentale, così come non dovrebbe rimanere di puro addestramento al fare. (...) Ne scaturisce un forte significato educativo se si riesce a mettere la persona in condizione di pensare operando e di operare pensando. Si ha educazione all'operare quando ... si migliora negli allievi - la capacità di trasformare sistemi reali in rappresentazioni mentali e

viceversa, secondo schemi formali, eventualmente tematizzando le trasformazioni, generalizzandole e componendole in un sistema”.

Questa logica che abbiamo definito dell’andi-rivieni tra apprendimento teorico e prassi, tra concreto ed astratto, impone probabilmente - come già più volte suggerito- di riposizionare la cosiddetta parte pratica dei percorsi formativi, in modo da garantire che essa possa esercitare una retro-azione efficace sulla cosiddetta parte teorica: “ Non si può capire la vera natura dell’esperienza se non si constata che essa si compone di un elemento attivo e di un elemento passivo combinati in modo particolare. Dal lato attivo, l’esperienza è fatta per provare (...) Dal lato passivo, essa subisce. Quando noi facciamo l’esperienza di una cosa, noi agiamo su di essa, facciamo qualcosa con lei; poi ne subiamo le conseguenze. Noi facciamo qualcosa ad una cosa che, a sua volta, ci fa qualcosa: è in questo che consiste questa combinazione particolare” (Dewey).

Trovare il modo per valorizzare questa proprietà dell’esperienza, appare allora una delle sfide metodologiche più importanti nelle prassi della formazione professionale e in particolare - naturalmente - per quelle fondate sull’alternanza: “ ... nella pratica possono trovarsi delle interrogazioni che trovano risposta solo nella teoria, così’ come in una teoria si possono trovare gli agganci per una esplorazione pratica dei suoi fondamenti”.

La consapevolezza crescente di questo assioma ha generato tra l’altro, nella riflessione condotta in Italia sulla riforma dei sistemi formativi:

➤ l’interesse per un modello di formazione permanente come continuum tra formazione iniziale e formazione continua, alla luce del quale anche la categoria del “continuum” proposta dal Programma o da Vinci I fase ha potuto essere compresa e valorizzata, proprio alla luce del perdurante valore di retro-azione del lavoro e dell’esperienza pratica sugli obiettivi e sulla mission generale della formazione continua;

➤ la consapevolezza che solo la convinzione della policentricità dei sistemi e dei luoghi di costruzione della competenza, può veramente sovvertire il ruolo ancillare che - sinora - la formazione professionale, la formazione continua e la stessa formazione in apprendistato hanno ricoperto rispetto alla formazione scolastica ed accademica.

Che l’accettazione di questo valore e di questa proprietà dell’esperienza possa indurre fastidio e resistenza da parte degli ingegneri di una architettura curriculare tutta teorica e costruita a tavolino è cosa pienamente comprensibile, nondimeno è solo accettando il disturbo di questa dissonanza cognitiva - cioè destabilizzando la teoria- che appare possibile rifondare completamente lo stesso rapporto tra le parti costitutive dell’apprendimento in alternanza.