

Fabrizio d'Aniello

Il lavoro *che* educa

I percorsi di istruzione
e formazione professionale

Saggi

EDUCAZIONE per *tutta la vita*

tv

FrancoAngeli



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Giulia Cavrini, *Libera Università di Bolzano*

Laura Cerrocchi, *Università di Modena e Reggio Emilia*

Gina Chianese, *Libera Università di Bolzano*

Duccio Demetrio, *Università di Milano Bicocca*

Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*

Piergiuseppe Ellerani, *Università di Lecce*

Idoia Fernández, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Cindy Kline, *Niagara University*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Günther Pallaver, *Universität Innsbruck*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Simonetta Olivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Miguel Ángel Zabalza, *Universidade de Santiago de Compostela*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Barbara Bocchi, Giancarlo Bussadori, Cinzia Zadra

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Fabrizio d'Aniello

Il lavoro *che* educa

I percorsi di istruzione
e formazione professionale



Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.*

Indice

| | | |
|---|------|-----|
| Introduzione | pag. | 7 |
| 1. C'era una volta Lisbona | » | 11 |
| 1.1 La spinta comunitaria | » | 11 |
| 1.2 Il “processo di Copenaghen” | » | 15 |
| 1.3 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente | » | 19 |
| 1.4 L'Eqf | » | 22 |
| 1.5 Riflessioni intermedie e indicazioni conclusive | » | 25 |
| 2. La via italiana al nuovo sistema di lefp | » | 29 |
| 2.1 Il “patto per il lavoro” e i processi di decentramento | » | 29 |
| 2.2 La “riforma Moratti” | » | 36 |
| 2.3 Il d.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 | » | 41 |
| 2.4 L'obbligo di istruzione | » | 46 |
| 2.5 Le tappe finali | » | 55 |
| 2.6 Riflessioni intermedie e indicazioni conclusive | » | 60 |
| 3. I percorsi di lefp e la sfida culturale | » | 73 |
| 3.1 Premessa | » | 73 |
| 3.2 La genesi del pregiudizio | » | 74 |
| 3.3 Resistenza e palingenesi del pregiudizio | » | 79 |
| 3.4 Contro il pregiudizio: l'eredità della pedagogia del lavoro | » | 84 |
| 3.5 Contro il pregiudizio: la centralità della persona | » | 89 |
| 3.6 Contro il pregiudizio: la cultura operativa post-fordista | » | 93 |
| 3.7 La risposta sociale: l'Iefp alla prova dei numeri | » | 99 |
| 3.8 L'Iefp e la scommessa etico-educativa | » | 107 |

| | |
|---|-------|
| 4. I percorsi di lefp e la sfida formativa | » 119 |
| 4.1 Premessa | » 119 |
| 4.2 Bisogni formativi ed educazione integrale | » 120 |
| 4.3 Le metodologie didattiche, la didattica per competenze e il “nodo certificazione” | » 126 |
| 4.4 La soddisfazione formativa, “integrativa” ed occupazionale e le misure anti-dispersione | » 134 |
| 4.5 Educare le emozioni, la creatività e la riflessività | » 143 |
| 4.6 Comunità di pratica, pratica di comunità | » 155 |
| Conclusioni | » 163 |
| Riferimenti bibliografici e sitografici | » 169 |

Introduzione

La storia di questo libro prende avvio tre anni fa, nel 2011, quando chi scrive, in quanto frequentatore degli studi pedagogici sul lavoro, venne contattato dal comitato editoriale di una rivista brasiliana per redigere un articolo relativo al nuovo sistema italiano di istruzione e formazione professionale, il cui debutto a regime era avvenuto da pochi mesi. Da allora, oltre questo primo contributo corposo che presentava in generale l'assetto del sistema e in particolare l'architettura di quei percorsi triennali e quadriennali che lo sostanziano, sono seguiti altri articoli e saggi in opere collettanee vertenti sul medesimo argomento. Onestamente, non è stato facile confezionare "pedagogicamente" tali scritti, perché la letteratura pedagogica esistente in materia è pressoché nulla, fatta eccezione per dei casi isolati, imprescindibili, che il lettore avrà modo di conoscere nel prosieguo del testo. Dalle ricerche bibliografiche effettuate è emerso, invece, un diffuso impegno sociologico e un prevalente interesse nostrano per l'apprendistato formativo.

Per questi motivi, insieme alla consapevolezza che sia necessario ispessire l'apporto pedagogico al dibattito politico, scientifico e culturale sulla tematica in questione per la sua peculiarità e crucialità educativa e formativa, si è tentato di coadiuvare il riempimento della lacuna dando corpo al presente volume, recuperando, sistematizzando ed ampliando il *corpus* delle riflessioni precedentemente maturate.

L'altra motivazione di partenza, altresì, è quella che si radica nella volontà di consegnare agli studenti dei corsi di laurea triennale e magistrale in Scienze della formazione o dell'educazione una disamina dettagliata dei percorsi di istruzione e formazione professionale, poiché, mentre sono ignoti ai più, rappresentano viceversa un possibile sbocco occupazionale e un privilegiato campo d'applicazione del sapere e delle competenze pedagogiche, didattiche ed educative.

La monografia, quindi, è destinata a quest'ultimi, ma pure a chi già opera in siffatti percorsi – sia che abbia avuto una preparazione pedagogica sia

tanto più in sua assenza –, ai decisori politici che vogliono porsi in ascolto delle istanze educative volte al loro potenziamento, alle imprese ed organizzazioni chiamate a collaborare attivamente all’ottimizzazione dell’offerta formativa e, ovviamente, con l’auspicio di poter concorrere al progresso della ricerca in questo settore, alla comunità scientifica.

Il volume è articolato in quattro capitoli. Nel primo si dà conto dell’impulso comunitario alla revisione dei sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale. L’arco temporale osservato è quello dell’ultimo ventennio, nel quale trovano collocazione le principali sollecitazioni dirette al rinnovamento della formazione professionale a fronte della globalizzazione, delle innovazioni tecnologiche, delle trasformazioni sociali ed economiche e del mutamento del mercato del lavoro. In questo senso, vengono esaminati i documenti e le pubblicazioni più significative emanate dall’Ue e le indicazioni programmatiche provenienti da vari Consigli europei, con un occhio di riguardo per il “processo di Copenaghen”, l’Eqf e la *Raccomandazione* sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Definito il quadro di riferimento, nel secondo capitolo, con lo sguardo rivolto allo stesso periodo, si analizza la via italiana al processo di rivisitazione e riordino della formazione professionalizzante regionale a muovere da una prospettiva pedagogico-giuridica tesa a spiegare ed interpretare i provvedimenti maggiormente rilevanti, tra cui la riforma del Titolo V della Costituzione, la “riforma Moratti” e le iniziative adottate dai Ministri G. Fioroni e M. Gelmini. In questo capitolo, in sostanza, si pongono in luce i prodromi legislativi, la genesi e lo sviluppo normativo dei percorsi fino alla loro regimentazione e ai recentissimi *Accordi* in Conferenza Stato-Regioni e Province autonome, sottoponendoli ad un vaglio critico limitato al solo “materiale cartaceo” a disposizione. Il vaglio dei risultati che esso produce in pratica e delle ricadute sulla realtà effettuale dei percorsi, infatti, viene demandato ai restanti due capitoli.

Nel terzo capitolo si ricostruisce sinteticamente il secolare itinerario storico che vede come protagonista l’origine, il rafforzamento e la resistenza di un preconcetto anti-educativo legato al lavoro e alla formazione professionale in genere e si approfondiscono, sulla base dell’impianto normativo-progettuale ormai vivisezionato e ricompreso nella sua interezza, le carte che i percorsi possono giocare per sconfiggere il pregiudizio e vincere una prima sfida sul piano culturale. Quindi, si procede con la verifica del rapporto tra intenzione teorica ed effetto concreto, mostrando la risposta sociale alla nuova formazione al fine di appurare se e quanto il pregiudizio sia effettivamente superato. In chiusura, stante la persistenza di talune criticità che rallentano la transizione verso modelli organizzativi e produttivi com-

piutamente antropocentrici, si attribuisce ai percorsi un'ulteriore sfida, finalizzata a contribuire alla promozione di una cultura umanistica del lavoro.

Nel quarto capitolo, infine, si descrivono i bisogni formativi così come affiorano dalla tendenza positiva della configurazione odierna del lavoro, si sviscerano le metodologie didattiche attivate per soddisfarli, si indagano i livelli di soddisfazione formativa, "integrativa" (dei minori stranieri) ed occupazionale unitamente alle misure anti-dispersione messe in atto, si affrontano i problemi connessi con la validazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze acquisite e si avanzano diverse proposte per incrementare la dimensione integralmente educativa della formazione elargibile.

In definitiva, questo libro mira a fornire una panoramica quanto più esaustiva possibile dei percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale, con le loro luci ed ombre, con i loro limiti e le molte potenzialità, e mira, nondimeno, a restituire dignità educativa e culturale al lavoro e alla formazione al e con il lavoro, cercando di stimolare adeguate meditazioni sul potere educativo del fare, sulla forza dell'apprendimento esperienziale e sulla circolarità tra teoria e prassi. Abbiamo subito troppo a lungo il regime discriminatorio capitanato dalla gerarchizzazione dei saperi, laddove quelli ascrivibili al lavoro e alla formazione professionale venivano sempre relegati nell'ultima posizione o, invero, completamente sconosciuti. Le argomentazioni che seguiranno si propongono di partecipare all'illuminazione di un'altra verità, quella per cui con attività pratiche, concrete, reali, laboratoriali, manuali, non solo si genera conoscenza e/o la si attualizza con esiti irraggiungibili mediante una didattica curvata unicamente su contenuti astratti e generalisti, ma, parallelamente al diventare lavoratori competenti, s'impara anche a crescere come persone e cittadini. In quest'ottica, il messaggio finale di cui si fa latore il volume è che non può più sussistere la subordinazione di questa formazione professionale rispetto all'istruzione scolastica tradizionale.

1. C'era una volta Lisbona

1.1 La spinta comunitaria

A partire dagli anni novanta del secolo scorso, il tema della formazione professionale e della sua riformulazione comincia a stagliarsi significativamente sull'orizzonte contemplato dal legislatore italiano, anche (e soprattutto) per merito della positiva influenza esercitata dall'Europa.

È un dato ormai noto, infatti, che, dall'istituzione dell'Unione europea con il *Trattato di Maastricht* del 7 febbraio 1992, si siano susseguiti vari documenti, dichiarazioni, comunicati e pubblicazioni di emanazione Ue diretti a celebrare il valore della conoscenza, il suo accumularsi nel capitale umano individuale e l'incessante ampliamento del suo potenziale lungo l'arco della vita al fine di conseguire obiettivi di carattere sia economico sia sociale¹. È ugualmente noto, altresì, che il grimaldello individuato per spalancare le porte all'auspicabile incedere dell'incremento conoscitivo e, dunque, assicurare il suddetto, duplice traguardo, sia il paradigma del *lifelong learning*².

A questo, in effetti, da una parte si chiede di promuovere l'occupabilità, la professionalizzazione e l'adeguamento formativo/performativo ad un'attività lavorativa sempre più cognitiva a fronte degli esiti di una serie di dinamiche trasformative in atto fin dagli anni settanta, progressivamente protese verso il superamento del modello taylor-fordista, nonché di facilitare, in generale, l'adattamento ad un mutato mercato del lavoro; dall'altra parte, gli si chiede di favorire la coesione sociale, la riduzione della criminalità, il "ben-essere" comune, il miglioramento delle condizioni qualitative di vita e lavoro, la cultura civica e solidale, la partecipazione politica e il

¹ Cfr. R. Lodigiani, *Apprendimento continuo, sviluppo e libertà sostanziale*, "Professionalità", 100, 2008, pp. 17-18.

² Cfr. J. Holford, P. Jarvis e C. Griffin (a cura di), *International perspectives on lifelong learning*, Kogan Page, London, 1998.

“dominio” consapevole e responsabile delle conseguenze relative alla globalizzazione, alle innovazioni tecnologiche, all’evoluzione demografica, al degrado ambientale, ecc³.

Ad una simile prospettiva di apprendimento permanente, dunque, si attribuisce la missione di risolleverare le sorti del sistema economico continentale, contribuendo a garantirgli competitività globale per il tramite di una rinnovata formazione iniziale e di una flessibile formazione continua dei lavoratori⁴, così come quella di aggiornare le fondamenta irrinunciabili per praticare una cittadinanza concretamente e compiutamente attiva⁵.

In breve, gli orientamenti comunitari tendono a restituire centralità alla formazione tout court, ed è da questa cornice “pro-gettuale” che s’intende principiare per illustrare il quadro da cui origina il cammino italiano in direzione del nuovo sistema di istruzione e formazione professionale.

In quest’ottica, l’itinerario esplicativo non può non prendere avvio dal Libro Bianco *Croissance, compétitivité, emploi* del 1993⁶, pubblicato sotto l’egida e l’indirizzo politico di J. Delors. Qui, ribadendo l’imprescindibilità di ancorarsi al principio guida dell’apprendimento lifelong per consentire l’improrogabile diffusione e condivisione della conoscenza e l’accesso al sapere teorico e pratico concepiti quali beni primari, e pur sottolineando che, senza l’integrazione di idonee politiche industriali, commerciali e della ricerca, l’istruzione e la formazione in senso lato (anche non formale) non possono rappresentare la panacea di tutti i mali economici, l’accento viene posto, *in primis*, sul bisogno impellente di rivedere contestualmente i sistemi di istruzione e formazione professionale alla luce del loro essere parte ineludibile delle politiche occupazionali. Tale riesame, insomma, non può certo dar adito ad una visione assolutamente risolutiva dei problemi connessi con la competitività delle imprese, la disoccupazione/inoccupazione dilagante e perfino l’emarginazione sociale. Può soltanto concorrervi, specie se si raccoglie l’invito a ricongiungere il mondo educativo con quello produttivo e a riconfigurare le modalità d’insegnamento/apprendimento.

³ Cfr. F. d’Aniello, *L’agibilità del diritto alla formazione continua nella prospettiva dell’educazione permanente*, “Prospettiva EP”, 2-3, 2011, p. 51.

⁴ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall’educazione degli adulti all’apprendimento durante il corso di vita*, Paravia Scriptorium, Torino, 1999.

⁵ Cfr. G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma, 2011, p. 12 e S. Angori, *Istruzione e formazione: fattori di cittadinanza europea*, in L. Corradini (a cura di), *Pedagogia e cultura per educare. Saggi in onore di Giuseppe Serio*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 2006, p. 212.

⁶ Cfr. Commissione delle comunità europee, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, trad. it., Il Saggiatore, Milano, 1994.

Ma è indiscutibilmente da quest'opera di rivisitazione, come più volte richiamato nel testo, che occorre muovere per porre le basi del lifelong learning, ossia sviluppare l'«attitudine ad apprendere». Attitudine, peraltro, riallacciandoci al bipolarismo della missione succitata, non unicamente funzionale a quelli che sono definiti i «mestieri di domani», bensì utile pure per comprendere il dinamismo del proprio e degli altrui universi vitali, sempre più interconnessi ed interdipendenti, per governare la complessità, quindi, ed orientarsi al meglio in una società che di essa fa ormai la sua cifra distintiva.

Proseguendo, è da annotare la pubblicazione, nel 1995, di un altro Libro Bianco: *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*⁷. In evidente continuità con il primo, in questo secondo libro l'attitudine predetta, la cui maturazione è parimenti invocata dall'immersione nella società dell'informazione, dall'estensione mondiale degli scambi (di merci, di capitali, di servizi, di tecnologia, ecc.) dettata dall'abbattimento delle barriere tra mercati e dalla penetrazione dei ricorrenti progressi scientifici e tecnici nei metodi produttivi (e non solo), è in stretto rapporto con l'esigenza di rivalutare il guadagno di una basica cultura generale quale miglior antidoto al veleno dell'incertezza sprigionato giustappunto dal timore avvertito al cospetto di questi fattori. La paura del cambiamento, in altre parole, la paura di smarrirsi nei meandri tortuosi della pervasività dei flussi informativi, di non poter reggere il passo delle nuove forme di lavoro, di non saper acquisire ed aggiornare le proprie competenze tanto celermente quanto è celere il loro impattarsi nell'obsolescenza, può essere marginalizzata dal ritorno al sapere e, perciò, nuovamente, dal ripiegamento sull'«attitudine ad apprendere» quale anticamera dell'«attitudine all'occupazione» e leva di gestione dell'«età incerta»⁸. Pertanto, sorvolando sugli accenni comunque rilevanti allo studio di tre lingue comunitarie, ad un modo più congeniale di riconoscere e certificare le competenze, al ruolo della formazione continua e delle «imprese formatrici», l'appello forte e chiaro espresso nel libro curato da É. Cresson riguarda il procedere ad un rafforzamento dei sistemi di istruzione e formazione, segnatamente ad una loro maggiore integrazione, e ad un più denso raccordo tra la formazione professionale e l'ambito lavorativo. Tutto questo, infine, oltre al già detto, per «costruire la società conoscitiva».

A questo proposito, da ultimo non resta che menzionare le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, da cui il rinoma-

⁷ Cfr. Commissione delle comunità europee, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, trad. it., Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 1996.

⁸ Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1999.

to obiettivo strategico da raggiungere entro il 2010: «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con i nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»⁹. Coerentemente con la così detta “strategia di Lisbona”, quindi, sono seguiti:

- il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000¹⁰, che dà avvio al dibattito continentale circa il ripensamento delle nozioni di istruzione e formazione professionale in prospettiva lifelong;
- il Consiglio europeo di Stoccolma del 23 e 24 marzo 2001, nel quale si sostiene la volontà di affinare la qualità e l'efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione (valorizzando la formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione, rimodernando le attrezzature a disposizione di scuole ed enti formativi, investendo sulle competenze di base e trasversali e supportando le scuole medesime con partnership *ad hoc*), semplificarne l'accesso e promuoverne l'apertura al resto del mondo (irrobustendo i legami con il mondo del lavoro, la ricerca, la società tutta, incoraggiando lo spirito imprenditoriale e la dimestichezza con le lingue straniere ed aumentando la mobilità e gli scambi);
- la *Comunicazione* della Commissione delle comunità europee del 21 novembre 2001¹¹, sospinta dalle conclusioni del Consiglio europeo di Santa Maria da Feira del 19 e 20 giugno 2000 («identificare strategie coerenti e misure pratiche al fine di favorire la formazione permanente per tutti»), inerente alla necessità di «realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente».
- il Consiglio europeo di Barcellona del 14 febbraio 2002, che dà corpo al programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010”¹² (con attenzione all'istruzione scolastica, all'istruzione e formazione professionale, all'istruzione superiore e all'educazione degli adulti), in cui, mirando

⁹ Queste conclusioni, così come tutte le conclusioni dei Consigli europei che verranno considerati nel prosieguo del testo, sono disponibili presso: <<http://eur-lex.europa.eu>>.

¹⁰ Cfr. Commissione delle comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30 ottobre 2000. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf>. Ultima consultazione: 18/05/2013.

¹¹ Cfr. Commissione delle comunità europee, *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, 21 novembre 2001. Disponibile presso: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>>. Ultima consultazione: 18/05/2013.

¹² Cfr. Commissione delle comunità europee – Consiglio istruzione, *Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa*, “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, C 142/01, 14 marzo 2002.

ancora a mete d'ordine socio-economico, si recuperano le indicazioni di Stoccolma e, in più, si delineano i benchmark e le politiche da perseguire a livello globale e nazionale in termini di agevolazione del passaggio tra sistemi di istruzione e formazione, di convalida entro l'Ue delle qualifiche/competenze, di incontro proficuo tra risorse formative e bisogni in vista anche di una arricchita attrattiva dell'offerta formativa nei confronti dell'extra-Ue e di impegno rivolto a far ottenere ai giovani una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età;

- il traguardo socio-economico, in conclusione, riecheggia strenuamente nell'ultimo Consiglio considerato, quello di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002, dove si ricorda che l'istruzione e la formazione sono sì basilari per potenziare il bagaglio di conoscenza, ma questa non è ad uso e consumo esclusivo della dimensione lavorativo-professionale-economica, piuttosto anche della crescita individuale, comunitaria e sociale. In questo Consiglio, infine, si ha il via ufficiale ad "Istruzione e Formazione 2010", definendone i target precipui e dando mandato di relazionare sulla sua effettiva attuazione seguendo uno scadenziario puntuale.

1.2 Il "processo di Copenaghen"

Avanzando secondo un criterio cronologico, un paragrafo a parte merita il "processo di Copenaghen", a motivo della significativa consonanza con l'oggetto di questo volume e del suo tentativo di accelerare l'ottimizzazione dei sistemi europei di vocational education and training (Vet, ovvero l'insieme dei percorsi formativi professionalizzanti).

Nell'ottobre 2001, si riuniscono a Bruges (da cui "iniziativa di Bruges") i Direttori generali per l'istruzione e formazione professionale, affinché si possa addivenire ad una visione concertata finalizzata ad esaltare definitivamente il ruolo della stessa Vet in funzione del raggiungimento dell'obiettivo fissato a Lisbona. Prendendo le mosse da tale iniziativa, il 12 novembre 2002 il Consiglio istruzione, gioventù e cultura approva una *Risoluzione* dedicata ad una maggiore cooperazione in ordine alla Vet, che, poi, viene recepita dai Ministri dell'istruzione e formazione professionale di 31 paesi europei (ivi inclusa l'Italia) e dalla Commissione europea nel corso della Conferenza di Copenaghen del 29 e 30 novembre 2002, alla quale partecipano pure le parti sociali. Da questo incontro, quindi, scaturi-

sce la *Dichiarazione di Copenaghen* (30 novembre), che innesca il processo omonimo¹³.

Prima di entrare nel dettaglio, conviene dar voce a chi ha presieduto la conferenza, il Commissario V. Reding, che così si esprimeva il giorno prima della dichiarazione: «Questa conferenza apre un varco fondamentale. Credo che abbiamo ora un'occasione unica per compiere progressi concreti. Un'occasione per fare della formazione professionale un contributo essenziale alla realizzazione degli auspici di Lisbona [...]. Un'occasione inoltre per rispondere concretamente e rapidamente ai bisogni effettivi dei cittadini. Bisogni che trarranno una più efficace soddisfazione dalla nostra determinazione a cooperare sul piano europeo»¹⁴.

Ventiquattro ore più tardi, la dichiarazione congiunta, della quale si riporta uno stralcio saliente: «Le strategie di apprendimento permanente e di mobilità sono essenziali per promuovere l'occupabilità, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e la realizzazione personale. Costruire un'Europa basata sulla conoscenza e assicurare un mercato del lavoro europeo aperto a tutti sono due sfide fondamentali per i sistemi di istruzione e formazione professionale europei e per tutte le parti coinvolte. Lo stesso può dirsi circa la necessità, per tali sistemi, di adattarsi continuamente alle evoluzioni e alle richieste mutevoli della società. Intensificare la cooperazione nell'istruzione e formazione professionale sarà un valido contributo, sia per realizzare con successo l'allargamento dell'Unione europea, sia per conseguire gli obiettivi fissati dal Consiglio europeo di Lisbona»¹⁵.

¹³ Cfr. L. D'Angelo, *Il Nuovo Programma per l'Apprendimento Permanente (Lifelong Learning Programme): contesto di riferimento e struttura*, in L. D'Angelo (a cura di), *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione. Una sfida ancora aperta*, FrancoAngeli, Milano, 2008, p. 20. Poiché il suddetto processo origina dall'"iniziativa di Bruges", talora è anche indicato come "processo di Bruges-Copenaghen": cfr. Cedefop, *Apprendere per l'occupazione. Politica dell'istruzione e formazione professionale in Europa. Sintesi*, trad. it., Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 2003, p. 6.

¹⁴ Isfol, *Il processo di Copenaghen*, Dossier 2, 2003, p. 5. Disponibile presso: <http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/4833383B-A804-419B-8638-E768272422D5/0/054_Europadoc_dossier_2_03.pdf>. Ultima consultazione: 20/05/2013.

¹⁵ Cfr. Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, Commissione europea, *Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*, 30 novembre 2002. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf>. Ultima consultazione: 20/05/2013. Traduzione informale a cura del servizio di traduzione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione generale per gli affari internazionali dell'istruzione

Venendo, dunque, al *proprium* del “processo di Copenhagen”, esso, di là dai rimandi comuni agli step già osservati e sollecitati da Lisbona, punta a sostanziare le sunnominate cooperazione e mobilità e, specificatamente, il cuore del programma “Istruzione e Formazione 2010”, attraverso l’implementazione di un meta-sistema di trasferimento e validazione dei crediti correlati alle qualifiche e alle competenze acquisite, facendo perno attorno al «principio della trasparenza» e della «fiducia reciproca»¹⁶.

Lo scopo prioritario è fornire un quadro di riferimento trans-nazionale capace di favorire, non soltanto e nel nostro caso, la spendibilità di conoscenze e titoli conseguiti in un’ottica di fluida mobilità in grado di ampliare i confini del mercato e della ricevibilità di una domanda più estesa, o di aiutare l’integrazione sociale degli stranieri, ma anche l’osmosi tra sistemi di apprendimento differenti.

In questa direzione, il “processo di Copenhagen” ha segnato una svolta fondamentale, migliorando la visibilità e l’immagine dell’istruzione e formazione professionale e, ancor più, quale sua parte integrante, il *Comunicato di Maastricht* del 14 dicembre 2004¹⁷, che apre la strada, per certi versi all’Eqf, e sicuramente all’Ecvet.

L’Ecvet, o european credit system for vocational education and training, è un impianto metodologico «utile per descrivere le certificazioni in termini di unità di apprendimento, con punti di credito associati»; è, altresì, un sistema «di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento di unità di apprendimento riguardante l’istruzione e la formazione professionali» che «consente di attestare e registrare i risultati delle formazioni svolte [...] in diversi contesti, sia all’estero sia attraverso un percorso formale o informale di apprendimento. I risultati [...] possono essere trasferiti verso i contesti di origine [...], ove possono essere accumulati e ne può essere ottenuta la certificazione»¹⁸.

scolastica. Disponibile presso: <http://europass.isfol.it/docs/Dichiarazione_Copenhagen_nov02.pdf>. Ultima consultazione: 20/05/2013.

¹⁶ L. D’Angelo, *Il Nuovo Programma per l’Apprendimento Permanente (Lifelong Learning Programme): contesto di riferimento e struttura*, cit., p. 20.

¹⁷ Cfr. Ministri europei dell’istruzione e formazione professionale, Parti sociali europee e Commissione europea, *Comunicato di Maastricht sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale*, 14 dicembre 2004. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_it.pdf>. Ultima consultazione: 24/05/2013.

¹⁸ Cfr. Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull’istituzione di un sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea”, C 155/11, 8 luglio 2009. La sintesi della *Raccomandazione*, da cui è

In sintesi, trattasi di un’iniziativa ad adottabilità volontaria e progressiva (entro il 2012) in favore della mobilità (fra cui si potrebbe richiamare anche il noto Europass) – peraltro atta a contribuire al collegamento tra istruzione e formazione professionale e istruzione superiore – che tende a facilitare la compatibilità tra sistemi, ma non la loro armonizzazione, né, tanto meno, ad intavolare un quadro europeo delle qualifiche; cosa, invece, che spetta all’Eqf.

Procrastinando ad un paragrafo successivo il focus sull’Eqf, concentriamoci brevemente, in dirittura d’arrivo, sulle tappe ulteriori del “processo di Copenaghen”, per doverosa completezza d’informazione. Queste tappe sono essenzialmente tre.

La prima concerne il *Comunicato di Helsinki* del 5 dicembre 2006¹⁹, dedicato allo sviluppo operativo degli strumenti di sostegno al progresso dell’istruzione e formazione professionale – appunto Europass, Ecvet, Eqf ed Enqavet (vale a dire la rete europea per la garanzia della qualità nella Vet, il cui fine è creare e consolidare una struttura per la messa in comune di esperienze e buone prassi tra i decisori politici) – e al puntellamento di un approccio sistematico circa il rafforzamento della cooperazione per la Vet.

La seconda concerne il *Comunicato di Bordeaux* del 26 novembre 2008²⁰, vertente soprattutto sulla messa in atto di legami più forti tra Vet e mercato del lavoro e su specifiche nazionali del disegno cooperativo.

La terza concerne il *Comunicato di Bruges* del 7 dicembre 2010²¹, che volge lo sguardo al futuro dell’istruzione e formazione professionale (2011-

stata estrapolata la citazione riportata nel corpo del testo, è disponibile presso: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11107_it.htm>. Ultima consultazione: 24/05/2013.

¹⁹ Cfr. Ministri europei dell’istruzione e formazione professionale, Parti sociali europee e Commissione europea, *Comunicato dei Ministri europei dell’istruzione e formazione professionale, delle Parti sociali europee e della Commissione europea, riuniti a Helsinki il 5 dicembre 2006 al fine di riesaminare le priorità e le strategie del processo di Copenaghen*. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_en.pdf>. Ultima consultazione: 25/05/2013.

²⁰ Cfr. Ministri europei dell’istruzione e formazione professionale, Parti sociali europee e Commissione europea, *Comunicato dei Ministri europei dell’istruzione e formazione professionale, delle Parti sociali europee e della Commissione europea, riuniti a Bordeaux il 26 novembre 2008 al fine di riesaminare le priorità e le strategie del processo di Copenaghen*. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf>. Ultima consultazione: 25/05/2013.

²¹ Cfr. Ministri europei dell’istruzione e formazione professionale, Parti sociali europee e Commissione europea, *Comunicato dei Ministri europei dell’istruzione e formazione profes-*

2020), evidenziandone le esigenze di oggi (flessibilità, adeguamento alla nuova morfologia del lavoro, settori produttivi emergenti, adattabilità delle competenze) e di domani (invecchiamento della popolazione, sostenibilità, ancora massima mobilità, miglior impiego delle risorse disponibili).

1.3 Le competenze chiave per l'apprendimento permanente

Se, per completare la descrizione del “processo di Copenaghen”, si è reso giustamente necessario fare un balzo in avanti nel tempo, ora, coerentemente con l'impostazione data, torniamo indietro, e precisamente al 2006. È di quell'anno, infatti, un provvedimento ragguardevole agli effetti del nostro discorso, direttamente votato a nutrire il paradigma del lifelong learning.

Si parla della *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006²², attinente alle «competenze chiave per l'apprendimento permanente». In essa, si legge che l'assunzione di un riferimento comune su dette competenze è indispensabile – sia per i responsabili politici, gli insegnanti, i formatori e i datori di lavoro sia per i discenti – ai fini del perseguimento delle finalità convenute a Lisbona e via, via rimarcate, nonché per avvalorare azioni ascrivibili ad “Istruzione e Formazione 2010” e ad altri programmi comunitari. Si legge, nondimeno, che «la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza» – obiettivi ormai risaputi – passano inderogabilmente per la conquista delle medesime “competenze chiave”. Queste, inoltre, devono essere maturate al termine dell'istruzione e formazione iniziale al punto da costituire uno zoccolo propedeutico all'ingresso nella vita adulta in generale e nella vita lavorativa, e una base, sempre aggiornabile nel corso dell'intera esistenza, da cui muovere per approntare apprendimenti ulteriori. In poche parole, siamo al cospetto della *conditio sine qua non* del lifelong learning.

sionale, delle Parti sociali europee e della Commissione europea, riuniti a Bruges il 7 dicembre 2010 al fine di riesaminare l'approccio strategico e le strategie del processo di Copenaghen per il 2011-2020. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf>. Ultima consultazione: 25/05/2013.

²² Cfr. Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, CE/962, 30 dicembre 2006.