



Formare Tecnici Superiori nella prospettiva europea

L'esperienza dell'Alta Formazione Professionale
nella Provincia di Trento

a cura di Daniela Carlini



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Dipartimento Istruzione



FrancoAngeli

Esperienze formative

collana diretta da Daniele Callini

Questa collana si propone quale strumento di documentazione e diffusione di riflessioni, studi e sperimentazioni tese allo sviluppo delle risorse umane e dei sistemi organizzativi e formativi. Si rivolge pertanto a tutti coloro che sono professionalmente interessati a questi temi e a chi, in termini più ampi, si trova ad affrontare i problemi relativi al cambiamento e alla complessità della società post-industriale.

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.

Formare Tecnici Superiori nella prospettiva europea

L'esperienza dell'Alta Formazione Professionale
nella Provincia di Trento

a cura di Daniela Carlini

FrancoAngeli

Gruppo di lavoro incaricato dalla Provincia Autonoma di Trento per la definizione e costruzione del sistema di alta formazione professionale:

- Loredana Camin, Provincia Autonoma di Trento
- Daniela Carlini, Provincia Autonoma di Trento
- Mauro Frisanco, esperto esterno
- Sara Maraner, Provincia Autonoma di Trento
- Lauro Mattalucci, esperto esterno
- Guglielma Nulli, Provincia Autonoma di Trento
- Michele Pellerey, esperto esterno
- Paolo Renna, Provincia Autonoma di Trento
- Arduino Salatin, IPRASE – Provincia Autonoma di Trento
- Olga Turrini, esperto esterno

Un ringraziamento ai componenti del Comitato per l'Alta Formazione Professionale, ai dirigenti e direttori della struttura provinciale competente e delle altre strutture provinciali che hanno contribuito alla progettazione dei percorsi, ai direttori, coordinatori e tutor degli enti/centri/istituti di formazione professionale e dell'istruzione, ai tutor aziendali, a tutti i docenti intervenuti nei gruppi di lavoro, alle Associazioni imprenditoriali e di categoria della provincia di Trento, alle imprese intervenute sia a supporto della progettazione che dell'attuazione dei percorsi, al Distretto Tecnologico Trentino, all'Università degli studi di Trento, agli esperti dei settori di riferimento che hanno contribuito alla progettazione ed attuazione dei percorsi, ad ITEA e ad IVALSA.

Parte dei contenuti della pubblicazione da parte degli autori Mauro Frisanco, Michele Pellerey, Olga Turrini, sono stati realizzati grazie al sostegno del FSE.

Copyright © 2009 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 specificate nel sito www.francoangeli.it

Indice

Prefazione , di <i>Marta Dalmaso</i>	pag.	9
Introduzione , di <i>Arduino Salatin</i>	»	11
1. La formazione terziaria: la domanda, le caratterizzazioni, le esperienze	»	21
1.1. L'emergere di una domanda di istruzione terziaria e gli elementi di riferimento per lo sviluppo di un sistema di formazione professionale non accademico, di <i>Michele Pellerey</i>	»	21
1.2. Le esperienze europee nel campo della formazione professionale superiore, di <i>Benedetta Torchia</i>	»	37
1.3. Le iniziative italiane, di <i>Benedetta Torchia</i>	»	54
2. L'Alta Formazione Professionale in Trentino: il fabbisogno, le scelte istituzionali e il processo di definizione del sistema	»	73
2.1. Motivazioni e fabbisogni di formazione tecnica superiore nel contesto trentino, di <i>Mauro Frisanco</i>	»	73
2.2. L'avvio della sperimentazione: scelte istituzionali e impianto iniziale, di <i>Olga Turrini</i>	»	77
2.3. L'impianto metodologico a supporto della sperimentazione: la ricerca basata su progetti, di <i>Michele Pellerey</i>	»	85
2.4. Il modello di <i>governance</i> , di <i>Daniela Carlini</i>	»	90
3. Il modello progettuale dell'Alta Formazione Professionale	»	101
3.1. La definizione del Tecnico Superiore, del fabbisogno e delle competenze da promuovere: le questioni di fondo, di <i>Mauro Frisanco</i>	»	101

3.2. Il referenziale professionale: gli elementi descrittivi delle prime figure e gli sviluppi, di <i>Mauro Frisanco</i>	pag. 106
3.3. Bisogni del territorio e Tecnici Superiori: il modello operativo di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi della Provincia Autonoma di Trento e gli adattamenti per l'Alta Formazione Professionale, di <i>Mauro Frisanco</i>	» 116
3.4. L'impostazione del referenziale formativo, di <i>Lauro Mattalucci</i>	124
3.5. Le competenze cognitive e relazionali presenti nel referenziale formativo e loro valutazione, di <i>Lauro Mattalucci</i>	130
3.6. Il praticantato, di <i>Lauro Mattalucci</i>	135
3.7. Le scelte di approccio formativo, di <i>Arduino Salatin</i>	141
3.8. La gestione didattico-organizzativa, di <i>Daniela Carlini</i>	149
3.9. La valutazione in ingresso, continua e finale, di <i>Michele Pellerey</i>	160
3.10. La certificazione finale, di <i>Daniela Carlini</i>	169
4. Lo stato di attuazione nel triennio 2006-2009 , di <i>Daniela Carlini</i>	175
4.1. L'impianto di monitoraggio e gli esiti della sua applicazione, di <i>Mauro Frisanco</i>	185
5. Riflessioni sull'esperienza	195
5.1. Il caso Arti Grafiche, di <i>Marco Franceschini</i>	195
5.2. Il caso Automazione industriale, di <i>Fabrizio Barozzi</i>	204
5.3. Il caso Management turistico, di <i>Annalena Degrandis</i>	211
5.4. Il caso Programmazione e controllo dei processi amministrativi contabili e finanziari, di <i>Andrea Coppini</i>	219
5.5. Alcune considerazioni in merito alle esperienze raccontate, di <i>Lauro Matalucci</i>	227
6. Un primo bilancio dell'esperienza e le prospettive di miglioramento , di <i>Michele Pellerey</i>	237
Glossario dell'Alta Formazione Professionale	245
Appendici	
– Documentazione istituzionale	
– Materiali di supporto ed esemplificazioni sull'uso delle indicazioni metodologiche e dei format previsti	253
Documentazione istituzionale: riferimenti normativi e atti deliberativi	255

Allegato 1 - Esempio di referenziale professionale attualmente in uso	pag. 256
Allegato 2 - Esempio di definizione delle Unità di Competenza (UC) adottata ai fini della definizione del referenziale formativo del Tecnico Superiore dell'Automazione Industriale	» 264
Allegato 3 - Esempio di descrizione di una Unità di Competenza (UC) e delle Unità Formative (UF) ad essa relative	» 265
Allegato 4 - Modello di Presentazione del Referenziale Formativo adottato per l'AFP in Provincia di Trento	» 268
Allegato 5 - Esempio di tabella di correlazione tra le competenze connotative indicate nel RP e le UC del RF	» 276
Allegato 6 - Nota metodologica sul tema "Allineamento delle conoscenze di partenza"	» 279
Allegato 7 - Esempio dello schema di Relazione di auto-monitoraggio	» 281
Allegato 8 - Questionario di monitoraggio rivolto ai partecipanti	» 287
Allegato 9 - Diario dello studente	» 290
Allegato 10 - Accordo tipo di partnership a supporto della rete territoriale	» 297
Allegato 11 - Modello del diploma di Tecnico Superiore e del supplemento al diploma	» 301
Allegato 12 - Elaborati finali presentati dai candidati all'esame finale	» 304
Gli Autori	» 313

Prefazione

Questo volume sull'Alta Formazione Professionale riveste un significato particolare e giunge in un momento particolarmente opportuno sotto molti aspetti.

La Provincia di Trento si è data una sfida: preparare tecnici di livello medio-alto dei quali il sistema socio-economico ha estremo bisogno e per i quali non esistono in Italia canali formativi adeguati. L'Università, anche con i percorsi triennali, non risponde in maniera soddisfacente ad una domanda delle imprese riferita a specifiche figure professionali. Altre realtà europee si sono dotate da tempo di veri sistemi di formazione professionale paralleli a quelli universitari. I più recenti documenti europei ci pongono davanti a prospettive che vedono, da qui al 2020, significativi spostamenti nei livelli di qualificazione della popolazione e delle forze di lavoro verso i livelli medi e alti. Attrezzare i giovani e adeguare i lavoratori a questa prospettiva è doveroso, pena una perdita inarrestabile di competitività dei territori e dei sistemi produttivi, che operano ormai nel quadro globale.

Con l'istituzione, nella Legge Provinciale n. 5/2005 del nuovo sistema di Alta Formazione Professionale, la Provincia ha voluto ancora una volta giocare d'anticipo, senza attendere una definizione nazionale troppo lenta e piena di incertezze. Lo abbiamo sempre fatto: con la riforma della formazione professionale, che è stata di fatto recepita a livello nazionale col sistema dei percorsi triennali, con la scuola, rispetto alla quale già da tempo abbiamo acquisito la piena competenza, giocandoci l'autonomia come occasione per innovare e anticipare scelte utili al Trentino.

In questo senso, il libro consegna al dibattito nazionale il primo resoconto di un percorso di costruzione di un nuovo sistema, senza nascondere le criticità e i limiti, ma valorizzando un metodo rigoroso a tutti i livelli: nell'approccio, nella definizione dei contenuti, nel sistema di relazioni individuato, nel coinvolgimento di soggetti chiave, nella *governance*.

Il libro giunge opportuno anche per un'altra ragione: questa esperienza, finora largamente positiva, deve fare ora un salto di qualità, con la completa attuazione della legge e del regolamento attuativo, che prevede l'istituzione di un'Agenzia dedicata, e soprattutto con il rafforzamento ulteriore del sistema attraverso la creazione di una rete con altre realtà regionali ed internazionali che facciano dell'Alta Formazione Professionale trentina un polo di eccellenza, capace anche di attrarre studenti italiani e stranieri ed accrescendo la qualità di una formazione che sia in grado di contribuire in modo significativo all'innovazione del nostro sistema produttivo e sociale.

Marta Dalmaso
Assessore all'Istruzione e Sport
Provincia Autonoma di Trento

Introduzione

di Arduino Salatin

L'esperienza di Alta Formazione Professionale (AFP) realizzata dalla Provincia Autonoma di Trento nel periodo 2006-2009, ora raccolta in questo volume, si colloca in un dibattito molto attuale in Italia circa la rilevanza della formazione terziaria non accademica, per lo sviluppo economico dei territori e per l'ampliamento delle opportunità di sviluppo professionale, sia per i giovani sia per chi già è inserito nel mondo del lavoro.

In Trentino, tale dibattito ha visto impegnata una pluralità di attori sociali, decisori politici, formatori ed esperti incaricati di progettare e di implementare il modello di AFP. Tre anni di sperimentazione costituiscono un arco di tempo sufficiente per tracciare un primo bilancio dell'esperienza, far emergere le "lezioni apprese" e ricostruire un senso condiviso. La convinzione che ha guidato gli autori è quella di una significatività dell'esperienza realizzata e di una sua potenziale trasferibilità per il contesto italiano, sia in relazione al recente avvio della nuova istruzione tecnica superiore, sia in risposta alle numerose sollecitazioni provenienti al riguardo dagli indirizzi dell'Unione Europea.

Nella presente introduzione si cercherà da un lato di richiamare le linee essenziali di tale dibattito, dall'altro di sintetizzare i principali contributi degli autori del volume.

Le sfide della formazione superiore non accademica: alcune questioni di riferimento

La globalizzazione dei mercati, l'accelerazione impressa al progresso tecnologico e organizzativo dall'applicazione delle tecnologie informatiche a tutte le attività produttive e il progressivo abbandono dei paradigmi di tipo fordista richiedono ai lavoratori ed ai sistemi aziendali una continua attività di apprendimento e autoapprendimento, come presupposto per la pre-

servazione e lo sviluppo dei saperi sociali e professionali. L'innovazione in atto, tuttavia, tende a spiazzare i saperi acquisiti, accelera la creazione e la distruzione delle imprese, delle professioni e delle occupazioni, e mette a rischio alcuni segmenti più anziani o meno professionalizzati delle forze di lavoro. Di qui la pressione sui sistemi formativi e la nuova centralità assunta dalla formazione professionale (iniziale e continua).

Per essere utile ai processi di riorganizzazione del sistema economico e sociale, la formazione deve tuttavia saper coniugare la capacità di fornire basi culturali solide, con la specificità di una preparazione tecnica in grado di creare valore per l'impresa e le persone, di accrescere la flessibilità e la motivazione, adattandosi alle diverse culture aziendali. L'importanza di questa inculturazione professionale e organizzativa risulta particolarmente evidente nelle esperienze di Alta Formazione orientata alle filiere produttive locali e alle realtà professionali basate sui nuovi servizi all'impresa, come quella avviata nel Trentino e documentata nel presente volume.

I modelli proposti all'attenzione dei lettori di questo testo e in particolare i casi presi in esame consentono di inquadrare una serie di questioni generali e specifiche piuttosto rilevanti per l'Italia, tra cui:

- la relazione tra i processi di apprendimento professionale ed esperienza lavorativa;
- le condizioni di efficacia di un'offerta formativa di formazione superiore non accademica, in grado di tener conto delle specificità dei contesti e degli attori,
- le caratteristiche di una (nuova) *governance* dei servizi formativi capaci di valorizzare e accompagnare i processi di innovazione tecnologica e organizzativa a livello aziendale e territoriale.

Un primo punto su cui l'esperienza trentina offre diverse indicazioni riguarda i processi di apprendimento nei contesti di lavoro e il ruolo della formazione nella "economia della conoscenza"¹.

1. Il concetto di economia della conoscenza (*knowledge economy*) e dell'apprendimento (*learning economy*) è molto ampio; in Italia, Tronti e Ceci (1998) ne avevano proposto una sintesi, a partire dalla constatazione che nelle moderne economie, la competitività degli individui, delle imprese e dei sistemi innovativi "è profondamente legata all'abilità di apprendere dal proprio operare". In particolare, le trasformazioni con cui si trovano a fare i conti le economie avanzate hanno inevitabilmente avviato anche un processo di ristrutturazione del mercato del lavoro, sempre più basato sul *sapere* come fattore di competitività. Ulteriori e più puntuali riflessioni sono state avanzate da Enzo Rullani (2004, in particolare i cap. 1 e 3) che ha indagato il funzionamento di un mercato del tutto particolare, "quello in cui si scambia la conoscenza", difficilmente inquadrabile all'interno dell'economia tradizionale. Molteplici aspetti contribuiscono a rendere *diverso* il *bene conoscenza* e, di conseguenza, il relativo mercato. Cfr. Rullani E., *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma, 2004; Ruffino M., "La relazione 'a tre' fra organizzazione, sapere e lavoro", in *Sviluppo e organizzazione*, 207, gennaio-febbraio 2005.

Il paradigma teorico dell'economia della conoscenza e dell'apprendimento (OECD, 2001; Foray, 2000)² si caratterizza fra l'altro per proporre un nuovo modello globale di scambio fra economia e società. Da un lato, l'economia "chiede" alla società un comportamento attivo e flessibile, rivolto ad interiorizzare il cambiamento come caratteristica strutturale di funzionamento "adeguazionista" dei mercati del lavoro alle mutevoli esigenze del sistema produttivo. Dall'altro, è proposto in contropartita un nuovo concetto di sicurezza sociale, basato sulla garanzia di disporre individualmente degli *entitlements* (i titoli di accesso) e delle *provisions* (le risorse cui accedere) necessari per sostenere/anticipare i cambiamenti richiesti lungo il corso dell'intera vita attiva. Le risorse in questione sono essenzialmente di tipo immateriale, sintetizzabili nella triade "capitale di sapere, capitale relazionale e capitale sociale" (OECD, 2001), al contempo fattori produttivi e condizioni di cittadinanza. Ad una concezione del lavoro come possesso di un'identità professionale/di mestiere, intrinsecamente "rigida", si affianca (ove non si sostituisce) una logica prestazionale flessibile ed adattiva. Ciò può porre un problema di rapporto fra due dimensioni soggettive all'identità: "essere capace di fare (ciò di cui il mercato ha bisogno)" e "essere un lavoratore appartenente ad una precisa famiglia professionale".

Questi cambiamenti del lavoro hanno aperto agli individui maggiori possibilità (ma anche maggiori bisogni) di accesso all'informazione e al sapere. Questi fenomeni comportano una profonda modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Alla centralità del tema della conoscenza-competenza ha corrisposto, in ambito organizzativo, lo sviluppo di nuovi strumenti di *knowledge management*³ (Davenport, 2000; Nonaka e Takeuchi, 1997). Soprattutto nei contesti ad alta competitività e velocità di cambiamento la conoscenza è diventata uno dei fattori chiave di successo ed è alla base dell'innovazione e del miglioramento continuo della qualità. Nell'era fordista, la battaglia per il riconoscimento delle qualifiche (come patrimonio di sapere e saper fare del singolo lavoratore, acquisibile attraverso la formazione e la specializzazione anche "contro" il proprio contesto lavorativo) è stata la reazione all'utopia della pianificazione taylorista, che puntava a consegnare al lavoratore mansioni elementari, eseguibili in modo sempre più semplice e al di fuori di una visione d'insieme del "progetto" lavorativo. Il venir meno delle condizioni di mercato alla base

2. Cfr. Foray D., *L'économie de la connaissance*, La Découverte, Paris, 2000; OECD, *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paris, 2001.

3. Cfr. Civelli F., Manara D., *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano, 2002; Confindustria Veneto-SIAV (a cura di), *Formazione continua e innovazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

dell'utopia fordista ha proposto la necessità primordiale di ricostruire il senso delle azioni, anche delle più banali, all'interno delle organizzazioni lavorative. Alla dicotomia tra *contesto operativo* e *qualifica* tipica del fordismo si sostituisce una dialettica più complessa: individui competenti (che sanno agire) divengono necessari alle organizzazioni e nel contempo la loro competenza diviene impossibile da acquisire – ma anche difficilmente misurabile – al di fuori di un contesto operativo. Il lavoratore professionale sa applicare in situazioni sempre diverse il suo sapere combinatorio; ha capacità di elaborare – riflettendo costantemente sull'esperienza – modelli operativi che permettano di mobilitare le risorse adeguate anche in un'azione successiva. Grazie a questa sua capacità il lavoratore professionale è in grado di assumere non solo “comportamenti” (modello neo-taylorista), ma anche “iniziative” (modello post-fordista) pertinenti. Si tratta in definitiva di un superamento della prospettiva “prescrittivista” dei comportamenti di lavoro, a favore di una seconda, basata sulle competenze.

Una seconda questione riguarda il ruolo della formazione superiore di tipo non accademico. In questa prospettiva, si evidenziano alcuni temi chiave, tra cui:

- **l'integrazione fra apprendimenti formali e non formali**, entrambi dotati di valore nello sviluppo della professionalità, rispondendo alla duplice esigenza di coerenza con la specificità dei singoli contesti di esercizio e di iscrizione nel sistema vasto del lavoro professionale. L'integrazione – che è alla base delle stesse pratiche di *knowledge management* – implica il doppio movimento dell'evoluzione delle pedagogie alla base del *formal learning*⁴ e dello sviluppo delle modalità di messa in trasparenza e rappresentazione del non formale, ricomponendo e dando unità al processo di apprendimento. Come scrive Rullani (2004), si tratta di “*far coincidere il dispositivo cognitivo con il dispositivo produttivo*”;
- **le relazioni di apprendimento fra i luoghi formativi specifici e lo spazio globale dello sviluppo professionale**. Ciò lascia immaginare l'importanza strategica dei modelli di apprendimento “a rete” che passano dalla relazione di “comunità di pratica” (Wenger, 1998);
- **il rapporto fra dimensione individuale e dimensione collettiva dell'apprendimento**. Questo aspetto è legato all'esercizio di apprendimenti che rispondono più ad esigenze individuali e non (solo) strettamente professionali (p.es. acquisire un titolo), con la relativa differenziazione dei setting relazionali e formativi dei partecipanti (vedasi il caso dei lavoratori-studenti).

Alla luce dell'esperienza trentina, si può affermare che percorsi formativi strutturati su base modulare, orientati allo sviluppo di capacità proget-

4. Cfr. Margiotta U., *Educazione e formazione nella società della conoscenza*, TD, n. 3, 2005.

tuali, con forti modalità di praticantato e alternanza non solo appaiono efficaci sul piano cognitivo, ma spingono a sviluppare le persone a riconoscere e accettare le differenze di valori, di comportamenti organizzativi, di motivazioni. La costruzione di tali capacità è alla base dello sviluppo delle competenze individuali e organizzative e dunque del successo stesso delle imprese ed organizzazioni. In particolare risulta cruciale il ruolo delle competenze personali e gestionali, decisive soprattutto per i futuri *professional* e *middle managers*. Accanto alle competenze tecniche servono infatti concrete abilità di *problem setting*, *problem solving*, *decision making*, gestione del tempo, gestione delle risorse umane e valutazione dei risultati.

Affrontare allora – fin dalla formazione iniziale (compresa l’Alta Formazione) – il tema delle competenze delle persone e della loro integrazione nei processi organizzativi significa contribuire ad aprire o allargare anche la porta del cambiamento (nuovi mercati, nuovi servizi, passaggio generazionale, ...) “dall’interno e dal basso”.

In termini metodologici, il filo rosso che emerge dai percorsi illustrati nel volume può essere ricondotto alla metafora proposta dal sociologo francese Le Boterf, che delinea un nuovo paradigma di riferimento per la formazione: la *navigazione professionale*. Le Boterf paragona infatti il percorso di professionalizzazione ad una navigazione che parte da un bilancio iniziale e dalla definizione di un obiettivo a medio-lungo termine e si sviluppa in uno spazio dove ciascun individuo può costruire un percorso originale tra formazione ed esperienza, pur se dotato di passaggi chiave obbligati. Nel corso della navigazione il soggetto è chiamato costantemente a fare il punto della rotta, a orientarsi, a rideterminare i passaggi successivi. Formazione ed esperienza lavorativa costituiscono i due pilastri nella costruzione della qualità professionale, ma alla prima spetta essenzialmente il compito di rafforzare i saperi e le risorse degli individui, intrecciandosi con la socializzazione lavorativa, mentre è la capacità dell’individuo di *riflettere sul suo agire* e di *costruire e migliorare costantemente i propri modelli di azione* a tradursi in competenza⁵.

Di qui deriva:

- la necessità di avere un obiettivo e di saper individuare una *rotta di navigazione*, di disporre di una carta di navigazione, di saper fare il punto della rotta stessa, di disporre di correnti e venti favorevoli. Fuori di metafora: conoscere il contesto in cui si opera, saper valutare le proprie risorse e saper riconoscere i propri bisogni (azione di bilancio personale e professionale), poter disporre di opportunità di crescita date dall’incrocio tra “condizioni ambientali” e offerte formative⁶;

5. Schön A., *Il professionista riflessivo*, Laterza, Bari, 1994.

6. Cfr. Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d’Organisation, Paris, 1994.

- la necessità di ottenere una *validazione* ed un riconoscimento degli approdi via via raggiunti nel percorso e tra percorsi: ecco allora l’attenzione alla valutazione e alle certificazioni, basilare da un lato per rafforzare la motivazione a crescere professionalmente, dall’altro per valorizzare le diverse vie, stili ed esperienze di apprendimento, in particolare nella possibile intersezione tra scuola secondaria, Università e formazione professionale⁷.

Sul piano delle logiche formative la centralità della persona, propria del riferimento della navigazione professionale, pone poi una doppia esigenza, quella di:

- istituire un rapporto individualizzato con l’apprendimento, che parta dal supporto alla costruzione del quadro di senso ed all’espressione dei bisogni in domanda, valorizzi l’esperienza acquisita e riconosca le varie competenze in esito dell’investimento formativo⁸;
- orientare e strumentare le relazioni fra individuo e gruppo, visto che l’apprendimento maggiormente significativo è anche esito di dinamiche relazionali in contesto, attraverso cui avvengono non solo le acquisizioni significative individuali, ma anche il sentirsi riconosciuti in una comunità professionale⁹.

Come ampiamente documentato nel caso trentino qui presentato, lo spostamento del *focus*, dalla formazione all’apprendimento consente più facilmente l’integrazione fra *formal* e *non formal learning*, la circolarità delle relazioni e dei transiti fra i diversi contesti cognitivi. Ciò a sua volta richiede di prendere in carico nei percorsi e progetti formativi le specificità dei modelli organizzativi dei vari contesti lavorativi, tanto al loro interno, quanto nelle loro reazioni con gli ambiti territoriali in cui agiscono.

Per quanto riguarda il raccordo tra sistemi aziendali e sistema formativo, ritornano alcuni nodi già richiamati:

- il ruolo delle politiche pubbliche (del lavoro, della formazione, ...) per un’offerta capace di superare gli elementi di congiunturalità tipici dell’orizzonte operativo delle imprese e di raggiungere la “massa critica” indispensabile per un uso strategico delle risorse disponibili;
- le forme di concertazione e dialogo sociale nel processo di allocazione delle risorse per un investimento formativo organico, il cui potenziamento viene sempre più auspicato a livello comunitario, ma resta ancora piuttosto lontano dalle pratiche reali nel nostro paese;

7. Costa M., *Politiche e professionalità per il Life Long Learning*, Mondadori, Milano, 2008.

8. Cfr. Ruffino M., “Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita”, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 4, 2006.

9. Cfr. Wenger K.E., *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge (MA), 1998.

– l’integrazione, pur nella discontinuità, tra filiere formative della scuola secondaria e della formazione “terziaria” nella prospettiva della formazione continua.

Una rotta di navigazione non è il percorso più breve, “in linea d’aria”, verso l’obiettivo di professionalizzazione, ma la traiettoria praticabile alla luce delle risorse e degli assetti del sistema dato. Al contempo, tenere la rotta implica avere chiara in mente la destinazione, ma anche poter verificare costantemente la direzione e il punto a cui si è arrivati. Fuor di metafora, vi è una relazione inscindibile tra la costruzione del proprio percorso di crescita professionale – attraverso il lavoro, l’esperienza di vita e la formazione – e il riconoscimento progressivo dei livelli di professionalità raggiunti.

Da questo punto di vista, per le politiche pubbliche territoriali si aprono diversi campi aperti e ambiti di sviluppo di nuovi strumenti e servizi, tra cui merita segnalare in conclusione quello relativo ai dispositivi di certificazione progressiva delle acquisizioni e delle competenze.

Certificare il valore degli apprendimenti sotto forma di competenze è una modalità di segnalazione al mercato del lavoro che un individuo – al di là di “come e dove ha appreso” possiede una effettiva capacità di esecuzione di una certa attività, in modo coerente con un insieme di standard di contenuto, contesto e risultato. Nell’attuale “economia dell’incertezza”, certificare qualcosa (comprese le competenze) favorisce la riduzione del costo delle relazioni, facilitando l’instaurarsi di una “zona di fiducia” fra gli attori. Non a caso, la modalità prevalentemente auspicata di certificazione è di “terza parte”, svolta cioè da un soggetto neutro e specializzato, sulla base dell’applicazione di un protocollo trasparente di valutazione e rappresentazione. Il ricorso al riferimento delle competenze non svolge tuttavia solo una funzione “pragmatica”, di rappresentazione della concreta spendibilità economica del sapere acquisito, ma può rispondere intrinsecamente all’esigenza post fordista di flessibilità, nel senso che focalizza l’oggetto della certificazione ad una sola “parte” del lavoro, senza richiedere necessariamente una identità professionale completa¹⁰.

L’insieme degli attori territoriali di *governance* devono saper creare allora le condizioni culturali e organizzative più favorevoli ad una formazione per lo sviluppo professionale lungo tutto l’arco della vita, per promuovere la capacità delle persone di agire non solo sul piano tecnico-operativo, ma anche di pensare in modo autonomo e critico da cittadini. Per questo, come insegna il caso trentino, le soluzioni da ricercare devono andare oltre la dimensione dell’ingegneria istituzionale e formativa, a favore di un impe-

10. Tronti L., Ceci A., *L’economia della formazione professionale*, Fondazione G. Brodolini, Roma, Mimeo, 1998.

gno concreto di programmazione come “costruzione sociale”, attraverso l’ascolto, la valorizzazione delle differenze, l’apertura all’innovazione e la promozione di atteggiamenti pro-attivi e imprenditivi¹¹.

La struttura del volume

Il capitolo iniziale ha l’obiettivo di fare il punto sulla formazione terziaria non accademica in Italia e sull’esigenza – implicitamente riconosciuta anche dalle previsioni contenute nel DPCM del 25 gennaio 2008 relativamente alla costituzione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) – di attivare iniziative formative che colmino il divario rispetto alle migliori esperienze europee. Ci si è sforzati, a questo riguardo, di individuare possibili criteri di successo di tali iniziative, utili anche per poter individuare riflessivamente i punti forti e deboli dell’esperienza trentina.

Nel capitolo successivo si illustra l’esperienza della Provincia Autonoma di Trento. Tale esperienza viene narrata come attivazione di una specifica *policy* che, partendo da motivazioni e da fabbisogni riscontrati nel territorio, si è sviluppata adottando progressivamente, per l’AFP, un modello di *governance partecipativa*, idonea a far emergere risorse e potenzialità professionali presenti nel territorio e ad individuare, attraverso un continuo “dialogo sociale”, modalità condivise di coinvolgimento dei principali *stakeholder* rispetto ai diversi processi che la sperimentazione richiedeva di attivare.

Il terzo ed il quarto capitolo hanno natura più tecnica ed entrano nel merito delle opzioni formative assunte e delle metodologie adottate. Le principali questioni che vengono esaminate riguardano la definizione della figura del Tecnico Superiore e la articolazione di quello che è stato denominato il “Referenziale Professionale” (vale a dire la modalità di descrizione delle figure professionali di riferimento), visto come elemento chiave di dialogo con il mondo delle imprese e come punto di snodo rispetto alla successiva progettazione dei percorsi formativi. Rispetto alla progettazione di tali percorsi si sono poi messi in evidenza gli elementi che configurano per i Soggetti attuatori specifici impegni finalizzati a garantire ai discenti la possibilità di una efficace fruizione dei molteplici contesti di apprendimento che qualificano il percorso (a cominciare dal “praticantato” che vede i partecipanti impegnati all’interno di contesti aziendali opportunamente individuati).

In coerenza con l’accennata esigenza di dare evidenza alle “lezioni apprese”, il quarto capitolo si sforza di fare il punto sulle attività realizzate

11. Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna, 2002.

nelle sperimentazioni che hanno interessato il periodo 2006-2009. Viene qui, tra le altre cose, data la parola ai coordinatori dei primi quattro corsi sperimentali realizzati, per raccogliere da loro il senso della esperienza vissuta e degli elementi di giudizio salienti che l'hanno segnata.

Infine, in sede di conclusioni, viene tracciato un bilancio complessivo della esperienza, indicando quelle che appaiono oggi, in relazione alle lezioni apprese, le prospettive di miglioramento.

Al fine di non appesantire la presentazione del modello di AFP sviluppato in Trentino e della strumentazione metodologica di cui ci si è dotati, si sono riportati in appendice riferimenti alla "impalcatura normativa" che si è andata definendo, nonché specifici documenti relativi ai vari dispositivi utilizzati e materiali che esemplificano l'utilizzo di tale strumentazione. Si è convenuto inoltre, con tutti gli autori, di adottare un taglio espositivo avente natura di "riflessione aperta". L'insieme dei contributi offre allora al lettore – talora con qualche sovrapposizione di contenuti – elementi valutativi e punti di vista che possono essere in qualche misura diversi e complementari.

In definitiva possiamo osservare che il tema della formazione superiore non accademica si pone oggi all'attenzione, in tutte le regioni italiane, a chi intenda rispondere alle sfide della economia della conoscenza e voglia attivare, attraverso le opportune forme di concertazione e dialogo sociale, una nuova opportunità di sviluppo professionale. I vari *stakeholder* potranno trovare nel libro informazioni ed elementi valutativi che ci si augura possano risultare utili per il loro lavoro, in particolare per quanto concerne l'istituzione degli ITS. Per gli attori sociali locali che sono stati sin qui protagonisti del progetto trentino o l'hanno seguito da vicino, il testo potrà offrire stimoli per ulteriori riflessioni finalizzate a tracciare un bilancio condiviso, in vista delle sfide future. Tra esse merita sottolineare da un lato quella del rapporto tra locale e globale, verso un più stretto raccordo tra politiche di formazione e politiche di sviluppo, per mettere in valore le risorse del territorio; dall'altro il ruolo delle agenzie formative nel saper rispondere con efficacia e flessibilità ai problemi posti dai veloci mutamenti dello scenario economico-produttivo, guardando in modo più incisivo alla dimensione nazionale ed internazionale.