

**Piano Nazionale di Valorizzazione
Programma Leonardo da Vinci (1995-1999)**

**Il Programma Leonardo da Vinci e la formazione dei
formatori**

Rapporto Finale

ISFOL - UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "ROMA TRE"

Roma, 31 ottobre 2000

Lo *studio* fa parte del Piano Nazionale di Valorizzazione del Programma Leonardo da Vinci (1995-1999) attuato con il coordinamento di Claudio Maria Vitali e la supervisione di Marina Rozera.

Lo *studio* è stato realizzato da Giuditta Alessandrini, Fausto Benedetti, Marco Guspini (Università di Roma “Roma Tre”) e Catia Mastracci (ISFOL).

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO I – Il quadro di riferimento della formazione dei formatori	7
I.1 Premessa	7
I.2 La formazione e il formatore	8
I.3 Verso una società della conoscenza	12
I.4 Didattica e personologia della formazione	17
I.5 Ipotesi epistemologiche sulla formazione dei formatori	21
I.6 Lineamenti di contesto della formazione in Italia e in Europa	27
I.7 Conclusioni: i compiti dei formatori nel sistema nuovo della formazione	32
CAPITOLO II – I casi analizzati	35
II.1 Premessa	35
II.2 Schede sintetiche dei progetti selezionati	36
II.3 Intervista immersiva	68
II.3.1 <i>Caratteristiche dei partecipanti all’Intervista Immersiva</i>	68
II.3.2 <i>Istruzioni per la conduzione delle Interviste Immersive</i>	68
II.3.3 <i>Scaletta di gestione della Intervista Immersiva</i>	69
II.3.4 <i>Introduzione alla sessione di lavoro</i>	70
II.3.5 <i>Pista operativa</i>	71
II.4 Intervista via e-mail	72
CAPITOLO III - Raccomandazioni	84
III.1 Premessa	84
III.2 Partenariato	86
III.3 Innovazione	89
III.4 Valutazione	90
III.5 Lineamenti formativi della famiglia dei formatori sperimentati nel Programma Leonardo da Vinci	92
III.6 I saperi del formatore	94
III.6.1 <i>Elementi di contesto</i>	96
III.6.2 <i>Le competenze del formatore</i>	97
Sitografia essenziale	100
Repertorio dei principali Enti di formazione dei formatori	104
Bibliografia	105

INTRODUZIONE

Il Programma Leonardo da Vinci, com'è noto, si propone di migliorare la formazione professionale, preparare le professioni di domani, fornire indicazioni operative per la realizzazione delle direttive contenute nei documenti dell'Unione europea su formazione e occupazione. Compiti tutti particolarmente significativi per le strategie connesse allo sviluppo di un'Europa della conoscenza e del lavoro.

Si ricorda, incidentalmente, che il trattato di Maastricht, all'articolo 127, definisce la strategia complessiva della politica comunitaria sulla formazione professionale. Tale articolo stabilisce che la Comunità Europea, rispettando appieno le responsabilità degli Stati membri in materia di contenuto e organizzazione della formazione professionale, realizzi una politica che sostenga e completi le azioni dei singoli Stati.

Il Programma Leonardo, nato in relazione a questa dichiarazione d'intenti, rappresenta dunque una manifestazione concreta della volontà dell'Unione europea di attuare tale politica, riservando un'attenzione particolare alla formazione *long life*, la quale non deve rimanere un modello per poche esperienze isolate ma deve diventare un obiettivo politico fonte di ispirazione per le politiche nazionali.

Senza togliere agli Stati membri le loro responsabilità in materia di formazione professionale, perciò, il Programma Leonardo è nato per incoraggiare la qualità e l'innovazione e l'omogeneizzazione dei vari sistemi formativi nazionali. Questo obiettivo viene perseguito nel pieno e totale rispetto delle varie istanze presenti nel mercato del lavoro e dell'occupazione.

Una formazione di qualità, infatti, favorisce le imprese, perché le mette in grado di avvalersi delle innovazioni e dello sviluppo tecnologico e dà a donne e uomini nuove *chances* occupazionali, conferendo loro nuove competenze e un nuovo "saper fare".

Essa può dunque fornire, proprio grazie al Programma Leonardo, a tutti coloro che sono stati penalizzati nei sistemi ancora troppo tradizionali d'istruzione e formazione una nuova possibilità di inclusione nella società, valorizzando le proprie capacità e sviluppando la propria individualità.

Il Programma Leonardo da Vinci, quest'anno entrato nella seconda fase programmatica, già correttamente e da più parti definito "*laboratorio di ricerca e innovazione*", ha rappresentato in questi anni, sulla base della sua filosofia intrinseca e delle considerazioni fatte, una risorsa

significativa per l'Italia e per tutti i paesi comunitari e ha visto anche l'inclusione progressiva dei paesi PECO, cioè dei paesi dell'Europa centro-orientale gravitanti nell'orbita comunitaria.

Lo sforzo normativo e di indirizzo più recente delle politiche europee, come emerge, infatti, da alcuni documenti, incita investimenti tempestivi e sempre più massicci sul versante della formazione, dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, della creazione di figure di lavoratori della conoscenza.

Sostanzialmente si tratta di “*investimenti in cognitività*”, già ampiamente prefigurati e sollecitati dal Programma¹. Proprio in tal senso, allora, può essere ritenuto di rilevante interesse scientifico - e, insieme, necessario sotto il profilo strategico - il piano di valorizzazione dei risultati ottenuti nel corso della prima fase del Programma, sostanzialmente finalizzato a favorire l'impatto sui sistemi nazionali nell'ottica di un potenziamento significativo della disseminazione e trasferibilità degli elementi di efficienza ed efficacia rilevati.

Sulla base di quanto asserito, nell'ambito del Piano di valorizzazione del Programma (1995-1999), perciò, si è condotta un'azione di ricerca afferente, in particolare, al tema "Leonardo da Vinci e la formazione dei formatori". Il presente rapporto rende conto di tale ricerca e si articola in tre capitoli.

Il primo capitolo ha carattere epistemologico ed insieme introduttivo. In esso vengono presentati elementi teorici e di scenario anche in rapporto alla dimensione normativa e legislativa.

Nel secondo capitolo sono illustrati i progetti e i relativi risultati conseguiti, in relazione alla tematica indicata, a partire dall'analisi della documentazione in possesso dell'Istanza Nazionale di Coordinamento (d'ora in avanti INC) e compiendo un'analisi di 10 azioni sviluppate sul territorio nazionale, e gli strumenti utilizzati per lo stadio attivo della ricerca. Tali strumenti sono un questionario somministrato ad alcuni dei contraenti dei progetti indicati dall'INC e la guida operativa per condurre l'intervista immersiva con cinque dei contraenti.

La logica legata all'uso di strumenti diversi per oggetto specifico e per obiettivi di ricerca sarà in seguito esplicitata in modo diffuso anche se appare qui il caso di sottolineare che tale “specializzazione” è fortemente connessa allo stretto merito dei progetti oggetto della ricerca che solo in alcuni casi (per l'appunto cinque) si presentano come progetti inerenti direttamente la tematica oggetto del presente esercizio di valorizzazione.

Nel terzo capitolo saranno esposte, accanto ai risultati raccolti in seguito alla somministrazione degli strumenti, le considerazioni sintetiche riguardanti i margini di trasferibilità e di sostenibilità dei risultati e dei prodotti, nonché le relative raccomandazioni ai decisori in merito

¹ Si confronti a tal proposito quanto è contenuto nei cosiddetti “pilastri di Amsterdam”, di fatto confermati nel Consiglio europeo di Vienna nel 1998 e nella più recente Conferenza di Lisbona del febbraio 2000

alle condizioni che potrebbero consentire di passare da una fase di sperimentazione ad una fase di utilizzo a regime di tali risultati.

CAPITOLO I – Il quadro di riferimento della formazione dei formatori

I.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 *ab ovo* 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.

I.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*² 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, addestramento, 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.

² 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.

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 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.³

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 persona⁴.

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 umana⁵.

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

³ 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.

⁴ 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.

⁵ 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

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*⁶.

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"⁷.

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 patente 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.

⁶ 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.

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.

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

7 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.

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*⁸, di “farsi” ambiente di apprendimento, considerando che l'alternanza non dovrebbe divenire una forma di sottoccupazione funzionale alle piccole aziende. Si deve, contestualmente, cercare di fare in modo che l'alternanza non si trasformi in un canale subalterno rispetto alle strategie di formazione *full time*⁹.

I.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.

⁸ 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.

⁹ 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.

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 qualificazione¹⁰.

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.

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 problemi¹¹.

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

¹⁰ Da questa asserzione vanno escluse le fasce deboli per motivi sociali o etnici.

¹¹ 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.

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."¹².

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.

¹²Tale 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 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"

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.

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 agenzie¹³.

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*¹⁴, 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,

¹³ 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, nell’ambito del Programma, numerose azioni che stanno conducendo, grazie anche ad una significativa spinta legislativa, ad un primo possibile inventario delle risultanze.

¹⁴ 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

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 sviluppino nelle imprese secondo modalità 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 (Alessandrini, 2000).

I.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 pedagogia¹⁵, 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*¹⁶.

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 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.

¹⁵ 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

¹⁶ 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.

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 (acromatico) a quello essoterico, 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 è 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 perfettibilità, la migliorabilità dell'uomo, l'esistenza di un potenziale umano, in un orizzonte in cui *tout se tien* perché esso 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 qualitativo 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 l'*aim* 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 *peer to peer*¹⁷.

I.5 Ipotesi epistemologiche sulla formazione dei formatori

Nel passaggio alla fase di sviluppo socio-economico che caratterizza gli anni Novanta è evidente la maturazione di nuove esigenze produttive e, insieme, sociali che pongono 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 sembra di essere in presenza 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.

¹⁷ 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

Si ricorda che la priorità 6 consiste ne “le 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 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 lancio del Programma Leonardo da Vinci per il 1996, 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 formatori¹⁸ 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

¹⁸ 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, allo stato attuale, 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. Il personale rilevato è distribuito su circa 1.900 sedi, ripartite alquanto equamente tra le due aree geografiche considerate. La maggior parte delle sedi (circa l'81% del totale) è rappresentata da CFP convenzionati. Sul totale complessivo degli addetti, circa il 63% è rappresentato da formatori, ossia personale impegnato nella progettazione e realizzazione delle varie fasi del processo formativo. Il resto degli addetti si occupa di attività di gestione e amministrazione. Le regioni centro-settentrionali presentano un'incidenza percentuale dei formatori sul personale complessivo leggermente superiore a quella delle Regioni del Sud. La maggior parte del personale, più dei due terzi, è inserito nei CFP convenzionati, con incidenza maggiore nelle regioni dell'ob.1. Dall'analisi dei dati storici emerge una progressiva riduzione del personale del sistema formativo: dal 1990 ad oggi, il numero degli addetti è complessivamente diminuito di circa l'8%, passando da 28.000 a 25.000 unità.

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'orientamento¹⁹ 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 attivatori di processi cognitivi e comportamentali connessi anche alle dinamiche tipiche dei contesti organizzativi²⁰.

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 contesti²¹.

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

¹⁹ 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 dove, nella specificazione delle misure, nel settore I, 1.1.1b, si suggerisce di predisporre progetti per "la formazione di pianificatori e di gestori di programmi di formazione nonché di formatori e tutori incaricati dello sviluppo di piani di formazione, dello sviluppo dei bilanci di competenze ecc." Tale ultimo aspetto, oltre che attraversare, a livello trasversale, l'intero tema che stiamo trattando, impatta, in modo significativo, sui nuovi compiti dei formatori esperti di orientamento.

²⁰ 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.

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.

Il totale del personale impiegato attualmente nel settore pubblico è di circa 30.000 unità, di cui il 69% circa è costituito dai formatori. Le Regioni, negli ultimi 10 anni, hanno aumentato progressivamente il numero dei corsi destinati alla formazione di adulti, ma ne gestiscono direttamente solo l'11%²². L'attività di docenza dei formatori regionali verte quindi principalmente sulla formazione di giovani non occupati. Non è possibile fornire, invece, una stima del personale impiegato nelle imprese e nei centri di formazione privati che si occupano di formazione continua, in mancanza di indagini e dati disponibili. È operante sul territorio nazionale un'associazione privata, l'Associazione Italiana formatori (AIF), che unisce circa 1.500 soci. A questi 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 superiore. 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 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

²¹ Questa dimensione appare tipica della strategia e dell'approccio del Programma Leonardo, basti a 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.

²² Fonte ISFOL 1998.

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 tecnologie²³.

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 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, affrisce 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 strategico²⁴.

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.

I.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.

²³ Si pensi su questo particolare versante agli sviluppi tecnici e procedurali dei settori tessile e calzaturiero su tutti.

²⁴ 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 FP²⁵.

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 tratteggiate alcune questioni strategiche che saranno sicuramente nei prossimi anni oggetto di riflessione e di possibili innovazioni. 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;

²⁵ Benadusi, 1997, Ransenigo, 1997, Pellerey, 1997, Bocca, 1997.

- il potenziamento dei servizi orientativi, come sostegno alle scelte professionali ed allargamento delle conoscenze sul mondo del lavoro²⁶.

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;

²⁶ Si confronti, a tal proposito, quanto è contenuto nella nota 18.

- 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 interesserà 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-fruitor 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.

I.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.

In questo senso il Programma Leonardo da Vinci potrà ancora una volta funzionare come stimolo e orientamento, come guida e come offerta sperimentale e di studio, come porta verso il futuro.

CAPITOLO II – I casi analizzati

II.1 Premessa

Nella prima parte del presente capitolo vengono succintamente illustrati ed analizzati 10 tra i progetti sviluppati sul territorio nazionale, al fine di evidenziare i risultati conseguiti in termini di risultati/prodotti realizzati, in relazione alla tematica sviluppata sull'asse della formazione dei formatori nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci Fase 1995-1999.

Nella seconda parte del presente capitolo vengono presentati gli strumenti impiegati per lo studio concernente lo specifico tema della “formazione dei formatori”.

Tali strumenti consistono in:

- una *traccia per la conduzione dell'intervista immersiva* realizzata coinvolgendo alcuni dei contraenti dei progetti ritenuti maggiormente centrati in relazione allo specifico asse di indagine;
- una *intervista semi-strutturata* focalizzata da somministrare via *e-mail* per l'approfondimento da realizzare con gli altri contraenti dei progetti Leonardo, sempre a titolarità italiana, realizzati sullo stesso asse, ma sviluppando temi eccentrici rispetto alla formazione dei formatori.

II.2 Schede sintetiche dei progetti selezionati

TITOLO

Telematic network for remote learning of English, Italian, and Spanish in the framework of training services to small and medium sized companies.

CONTRAENTE

SIFORM S.r.l. Via Cairoli, 3/f , 40121 Bologna

ANNO DI APPROVAZIONE

1995

SETTORE

III

MISURA

1.A/117

DURATA

2 anni

PARTENARIATO

OPEN UNIVERSITY (Regno Unito) - BFZ (Germania) - ADREP (Francia) - ADEIT (Spagna) - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA - DIPARTIMENTO DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Piccola e media impresa

IMPATTO PREVISTO

Piccola e media impresa

PAROLE CHIAVE

Piccola e media impresa/Formazione formatori.

OBIETTIVI

Progettare un sistema a distanza per la formazione linguistica su rete telematica.

Produrre materiali didattici per il *tutoring* a distanza a supporto dell'apprendimento linguistico per i corsi di lingua inglese, italiana e spagnola.

Adattare i tre corsi di lingua per il loro trasferimento su rete telematica.

Formare *tutor* europei sull'utilizzo della metodologia a distanza adottata nel Progetto e sul kit di materiali didattici.

Diffondere i risultati e progettare un sistema di *follow up* per la valutazione della ricaduta.

BENEFICIARI

Docenti di strutture di formazione e consulenza. Responsabili della formazione delle PMI.

Partner sociali.

Funzionari impegnati su progetti e iniziative transnazionali.

Tutor, esperti nella didattica delle lingue, coinvolti nella formazione congiunta per l'acquisizione delle competenze necessarie per il *tutoring* a distanza e nella sperimentazione dei materiali.

PRODOTTI REALIZZATI

Il prodotto realizzato dal progetto è composto da 3 *Kit* di materiali per l'apprendimento FaD (in modalità on-line). Ogni singolo modulo riguarda l'apprendimento della lingua italiana, della lingua inglese e della lingua spagnola.

Il progetto riprende e perfeziona il prodotto (CD) già realizzato all'interno di una precedente iniziativa co-finanziata dalla U.E. in relazione al Programma Lingua.

Con il presente progetto si è integrato l'approccio metodologico di autodistruzione, sperimentato con il suddetto CD, proponendo la metodologia della FaD (con *Internet*), supportata dalla presenza del *tutor* quale figura di sostegno e guida durante la fruizione del percorso di apprendimento.

Il *tutor* come orientatore, consulente e valutatore è individuato come figura centrale dello specifico percorso apprenditivo linguistico delineato e sperimentato col progetto.

Il *Kit* costituisce la base operativa di pianificazione, controllo e approfondimento del lavoro, condivisa da *tutor* e allievo.

Attraverso questo ambiente *software*, il *tutor*, dopo una diagnosi iniziale sulle competenze linguistiche pregresse dell'utente, orienta l'allievo indicando i possibili percorsi personalizzati di apprendimento, lo segue nel processo di acquisizione delle competenze e quindi verifica il livello di apprendimento raggiunto.

Ciascun *Kit* è composto da:

- una batteria *on-line* di 11 esercizi per la diagnosi in ingresso delle competenze linguistiche;
- una batteria *on-line* di 61 esercizi di rinforzo dell'apprendimento utili anche per monitorare il livello di competenze conseguito;
- una batteria *on-line* di 8 esercizi per la valutazione finale delle competenze raggiunte;
- guide *on-line* in lingua italiana, spagnola, francese, tedesca, inglese contenenti la parte operativa indicante le principali funzionalità del software didattico;

- guida cartacea per il tutor nella lingua del corso (italiano, inglese o spagnolo) più un *abstract*, nella lingua di ciascun *partner* (inglese, francese, spagnolo, italiano, tedesco);
- guida cartacea per lo studente nella lingua del corso (italiano, inglese o spagnolo) più un *abstract* nella lingua di ciascun *partner* (inglese, francese, spagnolo, italiano, tedesco). Gli esercizi fanno riferimento a diverse tipologie metodologico-didattiche quali: completamento, abbinamento, orientamento, riassunto, vero/falso, ricerca delle parole, ecc. ed hanno la funzione di consolidare le competenze acquisite dall'utente in termini di abilità di comprensione orale e scritta e di espressione scritta secondo due livelli di conoscenza della lingua straniera: in entrata livello base o intermedio - in uscita livello intermedio o avanzato.

Gli argomenti trattati nel percorso di apprendimento sono strettamente legati alle specifiche attività lavorative dei destinatari dei prodotti.

Più precisamente gli argomenti saranno:

- i sistemi formativi in Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna;
- le attività di formazione in ambito comunitario;
- il sistema delle PMI in Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna;
- le tecnologie innovative.

I beneficiari del software sono le figure professionali delle strutture formative, di consulenza e di servizi ai responsabili della funzione formazione delle PMI, gli operatori sindacali e delle parti sociali, i funzionari. Tutti soggetti che hanno l'esigenza di migliorare la propria competenza linguistico-comunicativa in quanto impegnati in progetti e iniziative formative transnazionali.

La durata complessiva di fruizione del *software* è stimata intorno alle 30/40 ore per ciascun *kit*, considerando la somministrazione sequenziale di tutti gli esercizi previsti.

L'accesso ai *kit* è riservato agli utenti abilitati, ai quali vengono fornite le *password*, rendendo così accessibili i servizi a loro dedicati a seconda che si tratti di un utente/tutor o di un utente/allievo.

Gli indirizzi internet dei corsi sono i seguenti: <http://www.odl.net/leoita> (Italiano), <http://leonardo.odl.net> (inglese), <http://www.odl.net/leospa> (spagnolo). Una volta entrati nel sito desiderato compare un menù indicante tre modalità: 1) DEMO, 2) TUTOR, 3) STUDENT.

Per la prima modalità l'accesso è libero, mentre per la consultazione delle modalità *tutor* e *student* è necessario richiede la *password* direttamente alla struttura contraente del progetto.

È disponibile inoltre una versione dimostrativa del *Kit* per il *tutoring* del corso di lingua inglese, spagnolo e italiano al quale si può accedere attraverso il sito *Internet*: <http://www.odl.net> (Centro Risorse per la Didattica Multimediale e la FaD della Regione Emilia Romagna gestito da Sinform, contraente del progetto). Una volta entrati nel sito bisogna scegliere l'opzione "ALTRI PROGETTI", quindi cliccando sull'icona del kit si può utilizzare la versione dimostrativa.

ANNO DI APPROVAZIONE

1995

TITOLO

Trade Union's Learning Project

CONTRAENTE

SMILE Via Buonarroti, 12, 00185 Roma

SETTORE

II

MISURA

1.1.A/46

DURATA

2 anni

PARTENARIATO

CGTP (Portogallo) - LABOUR TELEMATICS CENTRE (Regno Unito) - ASE/ETUCO (Belgio) - C.G.I.L. (Italia) - CUD (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Formativo

IMPATTO PREVISTO

Nazionale/Europeo

PAROLE CHIAVE

Formazione formatori/Qualità del sistema

OBIETTIVI

Creazione di una rete fra le organizzazioni sindacali nella U.E. nella quale i soggetti con esperienze consolidate nello specifico settore della Formazione Professionale possano offrirsi come *partner* per il trasferimento di *know how* altamente specializzato.

BENEFICIARI

Operatori addetti alla Formazione Professionale in grado di promuovere lo sviluppo e lo scambio di esperienze nel campo della Formazione Professionale e sindacale.

PRODOTTI REALIZZATI O IN FASE DI REALIZZAZIONE

Principale prodotto del presente progetto è la realizzazione di una rete di formazione, su *internet*, con relativa costruzione di un sito e di una pagina *WEB* (*ad hoc* per il progetto), da utilizzare per lo

scambio informativo tra gruppi internazionali nell'ambito della Formazione Professionale, finalizzato primariamente all'attività di co-progettazione, (limitatamente alla fase di "ideazione e programmazione"), per la quale sono stati individuati due strumenti diversi, ognuno per ciascuno dei due momenti che caratterizzano la nascita di un progetto.

Per la fase ideativa di un progetto è stato adottato il modello del gruppo di discussione tra addetti alla formazione in ambiente *Internet*. La discussione è organizzata per tematiche. Ogni utente può essere abilitato a partecipare a tutti i temi o a parte di essi. Il modello di funzionamento ha previsto la presenza di un mediatore, (Smile) nazionale, che dovrà svolgere l'attività di abilitazione degli utenti, di creazione di nuove aree di discussione ed è l'unico che può intervenire in modifica o cancellazione degli interventi già registrati e classificati.

Per la fase di definizione del programma di un progetto è stata prevista la realizzazione di un *data base*, residente nel medesimo sito della suddetta rete formativa, strutturata in modo tale da raccogliere, in modo organico, le informazioni necessarie per una efficace/efficiente programmazione progettuale.

La banca dati è strutturata in modo tale da fornire informazioni in merito ad aspetti tipici della programmazione progettuale: la definizione dei tempi, la determinazione dei costi, i criteri di valutazione della qualità, il gruppo progettuale.

Il prodotto, nella sua versione definitiva, è disponibile in versione italiana e inglese anche su CD ed è consultabile nel sito costruito per il progetto (<http://www.smile.it>).

Beneficiari del prodotto sono gli educatori e i responsabili di formazione. Il progetto ha, inoltre, realizzato un manuale in formato cartaceo per la FaD dei formatori, manuale che è disponibile in italiano ed è consultabile in versione definitiva presso la sede SMILE di Roma.

ANNO DI APPROVAZIONE

1995

TITOLO

Formazione di formatori e tecnici in materia di rinaturalizzazione e riforestazione in ambiente mediterraneo, in applicazione ai reg. Cee 2078 e 2080

CONTRAENTE

Centro Studi Aziendali Società Consortile a Responsabilità Limitata-C.S.A. Via Bigari, 3, 40128 Bologna

SETTORE

II

MISURA

1.C/98

DURATA

3 anni

PARTENARIATO

UNIVERSIDAD DE MADRID (Spagna) - ASAYA (Spagna) - UNIVERSIDAD DE MALAGA (Spagna) - UNIVERSIDAD DE CORDOBA (Spagna) - MUNICIPALITY NAOUSA (Grecia) - UNIVERSITY OF THESSALONIKI (Grecia) - UNIVERSIDAD DE EVORA (Portogallo) - FEDERAZIONE REGIONALE COLTIVATORI DIRETTI (Italia) - COPAGRI (Italia) - CONFEDERAZIONE ITALIANA AGRICOLTORI (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Ambientale

IMPATTO PREVISTO

Regionale

PAROLE CHIAVE

Flessibilizzazione offerta formativa/Nuove tecnologie e formazione

OBIETTIVI

Favorire il miglioramento qualitativo della progettazione territoriale attraverso la progettazione di una iniziativa di Formazione Aperta e a Distanza, modulare, riproducibile e ripetibile incentrata sull'applicazione della regolamentazione comunitaria in merito.

Sviluppare le professionalità dei quadri intermedi e manageriali di strutture operanti nel comparto della formazione e della produzione di supporti tecnici per la progettazione paesaggistica e il riassetto territoriale, promuovendo la capacità di operare con nuove tecnologie informatiche in una

logica cooperativa ed interdisciplinare in stretto raccordo con il mondo della ricerca scientifica. Progettare e realizzare prototipi di strumenti didattici multimediali a supporto di un *iter* formativo di Formazione Aperta e a Distanza composto da una serie di unità didattiche che abbiano la caratteristica della riproducibilità.

BENEFICIARI

Quadri intermedi e manageriali di strutture nel comparto della formazione e della produzione di supporti tecnici per la progettazione paesaggistica del riassetto territoriale

PRODOTTI REALIZZATI

Il primo prodotto realizzato è un percorso formativo ipertestuale dal titolo "Corso per formatori e tecnici in materia di rinaturalizzazione e riforestazione territoriale", che si propone il miglioramento delle capacità progettuali e tecniche di quanti operano nel comparto ambientale.

Il percorso formativo è costituito da moduli che utilizzano tecniche FaD e da strumenti didattici correlati; il tutto è fruibile attraverso un ipertesto.

La struttura ipertestuale è suddivisa in due sezioni, una riguardante i moduli formativi e l'altra i supporti tecnici. La sezione formativa è composta da un Modulo introduttivo e da quattro Moduli specifici (Ambiente, Selvicoltura, Ripristino ambientale e rinaturalizzazione, Gestione parchi estensivi).

Conclude questa sezione un raccolta di fonti bibliografiche.

Ogni modulo è suddiviso in capitoli a loro volta suddivisi in paragrafi. All'interno di ogni modulo sono approfonditi i diversi aspetti dell'argomento trattato e sono indicati i momenti opportuni in cui utilizzare i diversi sussidi di cui ogni modulo è dotato.

I supporti tecnici sono organizzati come una sorta di libreria di schede consultabili direttamente sia dall'interno dell'ipertesto, sia separatamente attraverso un apposito archivio.

Anche i supporti tecnici sono collegati da una serie di *link* al fine di permettere all'utente la realizzazione di ricerche personalizzate e specifiche. I supporti disponibili sono: le schede tecniche, le schede botaniche e un glossario dei principali termini botanici.

Le schede tecniche riguardano i seguenti argomenti:

- principali tipologie di ingegneria naturalistica;
- recupero ambientale: cave, scarpate e discariche; schede per la coltivazione dei piccoli frutti;prezziario dei lavori di manutenzione del verde 1998; tecniche impianto e potatura verde ornamentale; principali caratteristiche del suolo;

- principali parassiti delle specie ornamentali. Per quanto riguarda le schede botaniche in esse vengono descritte le caratteristiche generali delle principali specie arboree ed arbustive.

Infine, in questa sezione è possibile visualizzare un documento ipertestuale in lingua spagnola dal titolo "*Economia de forestacion de tierras agrarias*" realizzato dai *partner* spagnoli. L'ipertesto è stato dotato di una Mappa "sensibile", attraverso la quale è possibile raggiungere direttamente gli argomenti che si intendono consultare.

I principali fruitori del prodotto sono i quadri intermedi e manageriali di strutture operanti nel comparto della formazione, i tecnici operanti nel settore della progettazione paesaggistica e del riassetto territoriale, i docenti e formatori nel settore ambientale.

Il percorso formativo è disponibile in italiano e in inglese sia su CD sia su *Internet* (<http://www.csa.it>).

Il secondo prodotto realizzato è un *DataBase* contenente circa 100 schede di specie arboree ed arbustive (conifere e latifoglie) utilizzate a livello transnazionale per interventi di rinaturalizzazione e riforestazione a scopi produttivi.

Il *Data Base* è stato costruito dal gruppo di esperti transnazionali ed ha una valenza europea. Per una facile consultazione dei dati relativi alle specie prese in esame, le informazioni sono state suddivise in otto grandi raggruppamenti:

- generalità e distribuzione;
- caratteristiche ambientali; caratteristiche ornamentali; idoneità di impiego (utilizzo); caratteristiche specifiche; sensibilità e tolleranza; manutenzione; approfondimenti.

I principali fruitori della banca dati sono i quadri intermedi e manageriali di strutture operanti nel comparto della formazione, i tecnici operanti nel settore della progettazione paesaggistica e del riassetto territoriale.

Il *Data Base* è corredato da una guida dell'utente in lingua inglese su supporto cartaceo. La banca dati è disponibile in inglese e francese su CD ed è consultabile presso l'organismo contraente.

Il terzo prodotto realizzato dal progetto è un *Infobase* legislativo sull'attuazione ed il recepimento a livello comunitario, nazionale e regionale dei Regolamenti CEE 2078/92 e 2080/92.

Il prodotto intende favorire il miglioramento qualitativo della progettazione territoriale (rinaturalizzazione di aree degradate, discariche, cave, interventi in alvei fluviali, riforestazione urbana o in zone rurali e di ripristino) fornendo tutte le indicazioni legislative vigenti in materia sia a livello nazionale che comunitario. L'*Infobase* costituisce un strumento, a valenza transnazionale, di consultazione e divulgazione dei Regolamenti comunitari in materia ambientale e delle loro applicazioni a livello nazionale e regionale.

Il prodotto si rivolge principalmente ai quadri intermedi e manageriali delle strutture operanti nel settore della formazione ambientale, ai docenti e formatori, ai tecnici operanti nel settore della progettazione paesaggistica e del riassetto territoriale. L'*Infobase* è disponibile in lingua inglese sia su CD sia su Internet (<http://www.agro.auth.gr>)

Il quarto prodotto è un *software* per la simulazione di interventi di rinaturalizzazione o riforestazione secondo il sistema GIS *Geographical Information System* da utilizzarsi come strumento di supporto alla pianificazione territoriale specifico per ciascuna regione comunitaria partecipante al progetto.

In particolare il *software* è stato progettato come strumento didattico, fruibile a distanza, di supporto all'iter formativo elaborato e tale da avere una valenza transnazionale ed una riproducibilità in tutti i paesi partecipanti.

I principali fruitori del prodotto sono i quadri intermedi e manageriali di strutture operanti nel comparto della formazione, i tecnici operanti nel settore della progettazione paesaggistica e del riassetto territoriale, i docenti e formatori nel settore ambientale.

Il prodotto è disponibile in inglese e può essere consultato su Internet (<http://www.lcc.uma.es>).

I prodotti sono stati realizzati con la partecipazione di tutti i *partner* del progetto ad un percorso di auto-formazione a distanza.

Ognuno dei *partner*, a seconda delle proprie competenze specifiche, ha assunto la responsabilità di guidare il gruppo nella formazione di uno specifico argomento. E' stato così organizzato un percorso formativo in quattro moduli ciascuno dei quali ha avuto come risultato finale oltre alla formazione dei partecipanti anche la realizzazione dei prodotti del progetto.

Il percorso formativo è stato strutturato in quattro moduli tematici:

Modulo 1: "Gli ipertesti nella formazione a distanza".

Modulo 2: "I *Data Base* come supporto tecnico e didattico per la formazione a distanza".

Modulo 3: "Le *Infobasi* come supporto tecnico e didattico per la formazione a distanza".

Modulo 4: "*Geographical Information System* come strumento di simulazione per la pianificazione territoriale. Caratteristiche e requisiti".

ANNO DI APPROVAZIONE

1995

TITOLO

Formation continue des formateurs sur le thème de la restauration du patrimoine. REFORME

CONTRAENTE

FORMEDIL Viale di Villa Massimo, 39, 00161 Roma

SETTORE

II

MISURA

1.1.B/84

DURATA

2 anni

PARTENARIATO

SVB (Olanda) - INSTITUT GAUDI DE LA CONSTRUCCIO (Spagna) - CCCA-BTP (Francia)

SETTORE INTERVENTO

Costruzioni

IMPATTO PREVISTO

Nazionale/Settoriale

PAROLE CHIAVE

Formazione formatori/ Integrazione sistemi

OBIETTIVI

Progettare una nuova figura professionale di formatore specializzato nella gestione di azioni formative nel settore del restauro.

Definire e mettere in atto nuove metodologie di formazione continua con particolare riferimento alla trasferibilità in contesto europeo.

Predisporre un sussidio didattico a supporto dell'attività formativa.

Realizzare scambi di esperienze tra formatori dei paesi partner.

BENEFICIARI

Organismi di formazione del settore delle costruzioni

PRODOTTI REALIZZATI

Il primo prodotto è costituito da una guida in formato cartaceo sui differenti sistemi formativi dei paesi *partner*, in particolare per quanto riguarda specificamente i formatori del settore del recupero e restauro edilizio.

In Italia, il comparto delle costruzioni si avvale di un suo proprio sistema di Formazione Professionale, parallelo a quello regionale e da esso validato; tale sistema consta di circa 80 centri di formazione a gestione paritetica, coordinati dal FORMEDIL.

Non esiste, tuttavia, una scuola nazionale che abiliti alla professione del formatore di centri di formazione regionali o privati, pur essendo previsto, nel caso di operatori di strutture pubbliche, un contratto di lavoro apposito.

I formatori delle scuole edili si dividono in pratici e teorici e possono essere dipendenti d'impresa o di enti privati, dipendenti della pubblica amministrazione, liberi professionisti, professori universitari; generalmente, non hanno competenze pedagogiche proprio perché non c'è un sistema che li formi.

La realtà francese viene descritta con l'ausilio di una serie di tabelle e schemi che forniscono informazioni sui seguenti aspetti: ripartizione e movimenti dei lavoratori attivi nel settore delle costruzioni; sistema educativo; modalità di accesso alla qualificazione; funzionamento del sistema di formazione iniziale e continua e di formazione dei formatori; meccanismi e procedure di validazione.

Per quanto riguarda l'Olanda, la guida individua le conoscenze ed abilità che sono richieste al formatore: dal punto di vista generale, egli deve possedere almeno un'istruzione secondaria, una preparazione pari a quella universitaria in architettura e tecniche del restauro, una consistente esperienza in attività di recupero e restauro di edifici storici; ulteriori requisiti sono richiesti per poter sviluppare la parte teorica e pratica dell'attività formativa: ad esempio, familiarità con i metodi pedagogici e didattici e conoscenza della storia dell'architettura.

Nel sistema spagnolo, il profilo del formatore viene definito sulla base dei requisiti di partenza che egli deve possedere per svolgere la propria attività nel campo della formazione disciplinata dalla normativa (diploma universitario, titolo di dottore in ingegneria o architettura - oppure un altro titolo, quale ad esempio, tecnico specialista o tecnico superiore - specializzazione didattica o certificato di attitudine pedagogica). Per quanto riguarda la formazione non regolamentata, esistono nel settore delle costruzioni, e specificamente nell'ambito del restauro, moduli professionali di cicli formativi di formazione specifica, che prevedono contenuti scientifici e tecnici e sono impartiti da docenti con profili definiti (professori universitari e tecnici specializzati).

La suddetta guida è disponibile per consultazione presso l'organismo contraente; ciascuna sezione è redatta nella lingua di appartenenza del partner che l'ha realizzata (gli olandesi hanno utilizzato l'inglese). Il prodotto si rivolge a responsabili e specialisti di formazione, nonché a rappresentanti di organizzazioni settoriali.

Il secondo prodotto del progetto è una griglia di analisi dei fabbisogni ed una griglia per la definizione del profilo del formatore. Il primo strumento ha permesso di evidenziare quali siano i fabbisogni formativi dei formatori nel settore delle costruzioni e, più in particolare del restauro. Il secondo strumento ha invece individuato le competenze necessarie al formatore, sulle quali tarare il percorso formativo elaborato successivamente. Il documento è terminato e disponibile per consultazione, nelle versioni italiana, inglese, francese e spagnola, presso l'organismo contraente. Il prodotto è destinato agli specialisti di formazione nelle università e negli organismi di formazione ed ai responsabili di formazione.

Il terzo prodotto che costituisce peraltro il principale *output* progettuale, è un programma per la formazione autonoma di formatori operanti nel settore del restauro, in particolare un breve corso modulare di specializzazione su CD

Il *software* risulta strutturato in quattro aree tematiche, dedicate rispettivamente al laterizio ed alla terracotta (in italiano), al legno (in olandese), alla pietra (in francese), ed allo stucco (in italiano). La prima parte contiene una definizione del laterizio e della terracotta (composizione, antiche metodologie di produzione, attrezzi per le opere murarie, tipologie di manufatti in laterizio e malte, sequenze di lavorazione) ed una proposta di percorso formativo di specializzazione, rivolto ad operai con esperienza di base negli interventi sul patrimonio ed articolato in formazione teorico-pratica, per un totale di 120 ore di attività in un cantiere-scuola con lavorazioni simulate. La seconda parte è dedicata invece alla lavorazione del legno ed è articolata anch'essa in una sezione descrittiva ed un modello di intervento formativo. La terza parte riguarda la pietra e contiene, in particolare, una ricognizione storica sull'uso di questo materiale nelle costruzioni ed una proposta formativa consistente in un modulo di specializzazione; tale modulo risulta articolato in formazione teorica (tecnologia, tecnica di rilievo e di espressione grafica) e pratica (realizzare degli elementi di sostegno). L'ultima parte è dedicata allo stucco e contiene schede didattiche per la Formazione Continua, ed in particolare per un ciclo di specializzazione, degli addetti del settore. I contenuti della proposta riguardano le fasi di lavorazione, dalla stesura della malta di base sull'intonaco all'incisione dell'intonaco ed alla finitura superficiale; per ciascuna fase, sono indicate le azioni necessarie a realizzarla, le modalità di intervento, le risorse, i materiali e gli attrezzi da utilizzare, nonché le sequenze costruttive. Il CD è terminato e può essere consultato presso la sede dell'ente contraente. Il prodotto si rivolge agli specialisti di formazione.

ANNO DI APPROVAZIONE

1995

TITOLO

Tifs. Tutoraggio globale di aziende della rete di imprese formative simulate

CONTRAENTE

I.P.S.S.C.T. "F. DATINI" Via Reggiana, 26, 50047 Prato

SETTORE

I 1.1.A/9

DURATA

3 anni

PARTENARIATO

REGION DES PAYS DE LA LOIRE (Francia) - RECTORAT DE L'ACADEMIE DE NANTES/REGION DES PAYS DE LA LOIRE (Francia) - MINISTERIO DE EDUCATION Y CIENCIA AREA DE EVALUACIO Y FORMACION (Spagna) - CONSEJO DE LA JUVENTUD DE CANARIAS (Spagna) - IPSCT CORATO BARI (Italia) - IPSCT BRA (Italia) - IPSCT "GIULIO" (Italia) - IPSCT "CABOTO" (Italia) - IPSCT "ORIANI" (Italia) - IPSCT "F.S. NITTI" (Italia) - IPSCT VIBO VALENZIA (Italia) - IPSCT "EINAUDI" (Italia) - IPSCT "BESTA" (Italia) - IPSCT "MANFREDI" (Italia) - CONFARTIGIANATO (Italia) - INFOGROUP (Italia) - CNA ARTIGIANATO PRATESE (Italia) - INDUSTRIE GRAFICHE GIUNTI (Italia) - LANIFICIO S. FELICIE (Italia) - CONFEZIONE SUD IMAC SAS (Italia) - GUANTIFICIO DI G. MARINO & C. SAS (Italia) - DE SARRO E TORCHIA SRL (Italia) - INTERCOOP DEL CENTRO COMMERCIALE SALENTO (Italia) - DEA SPA (Italia) - SILCA SPA (Italia) - SNAM PROGET (Italia) - COOPERATIVA DI TRASPORTI "PERSICETO" (Italia) - CANTINE ASCHERI GIACOMO (Italia) - PLASTICA ENTELLA (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Produttivo

IMPATTO PREVISTO

Regionale/Settoriale/ PMI

PAROLE CHIAVE

Formazione formatori/Flessibilità offerta formativa/Integrazione sistemi

OBIETTIVI

Individuare metodologie di collaborazione scuola-impresa.

Mettere a punto e sperimentare metodi, contenuti e modalità di tutoraggio aziendale nell'ambito della suddetta rete di Imprese Formative Simulate.

BENEFICIARI

Formatori. Studenti in Formazione Professionale Iniziale

PRODOTTI REALIZZATI

Il primo prodotto realizzato è un modulo di formazione dei formatori dal titolo "*Formazione dei formatori - Tutoraggio delle imprese formative simulate*".

Il modulo, contenuto in una pubblicazione cartacea, ha lo scopo di fornire agli insegnanti che operano nei tre sistemi scolastici e che sono coinvolti in attività formative in stretto rapporto con il mondo del lavoro, nuove specifiche competenze professionali. Nella costruzione del modulo, il metodo di lavoro seguito è stato quello dell'analisi dei problemi volta ad individuare temi comuni ai sistemi formativi dei tre paesi. Sono stati scelti gli aspetti e gli esempi più significativi delle singole realtà formative nazionali e sono poi stati raggruppati per tema, creando così un percorso comune il più completo possibile dove trovassero spazio i problemi incontrati e le soluzioni più interessanti. La modificazione dello standard, e quindi della professionalità, in questo specifico campo formativo passa attraverso il possesso di tutta una serie di abilità che si possono individuare nei seguenti temi comuni:

- saper comunicare;
- coerenza tra sapere e saper essere;
- conoscenza e padronanza di strumenti di didattica coerenti con il profilo dell'insegnante e dello studente;
- conoscenza della "cultura d'impresa", funzionamento dell'impresa e del mercato del lavoro;
- orientare e organizzare;
- conoscenza delle tecniche di base della psicologia di gruppo;
- conoscenza degli obiettivi generali o specifici.

Il modulo è destinato a docenti e formatori implicati in attività formative in cui sia particolarmente rilevante il rapporto tra scuola e impresa. Il modulo è disponibile in versione integrale con i contributi dei partner nella lingua in cui sono stati redatti (italiano, francese e spagnolo). Del modulo è disponibile anche una sintesi tradotta nelle tre lingue per una più facile consultazione. Entrambe le pubblicazioni sono consultabili presso gli organismi partner o sul sito (<http://www.comune.prato.it/scuole/datini/progetti/leonardo/modulo.htm>).

Il secondo prodotto realizzato è rappresentato da un modulo di formazione per responsabili di attività formative nelle imprese dal titolo: "*Formazione di tutor nell'impresa - Comunicazione scuola-impresa*". Il modulo (cartaceo) intende rispondere al bisogno di sperimentare, nell'ambito della cooperazione scuola-impresa, nuovi metodi, contenuti e modalità di tutoraggio aziendale per venire incontro alle esigenze, sia dei sistemi formativi sia delle PMI, di modifica dei rapporti reciproci. Ogni paese partner ha seguito, rispetto al rapporto tra scuola e formazione in azienda, un percorso diverso e modelli organizzativi di soluzione diversi, dal momento che diverse sono le situazioni storiche, diversa la normativa e le esperienze. Comuni, invece, sono risultati i problemi fondamentali della comunicazione fra il mondo della scuola e quello dell'impresa nonché della professionalità del docente e del tutor aziendale. Seguendo questa ottica il modulo contiene i contributi completi di ogni paese in modo da permettere un comparazione e una riflessione più approfondita su come i differenti paesi hanno affrontato e cercato di risolvere i problemi analizzati nel modulo 1 ed in particolare i rapporti scuola impresa e la formazione dei tutor. Il modulo è destinato a docenti e formatori implicati in attività formative in cui sia particolarmente rilevante il rapporto tra scuola e impresa.

Il modulo è disponibile in italiano, francese e spagnolo ed è reperibile presso gli organismi partner o sul sito <http://www.comune.prato.it/scuole/datini/progetti/leonardo/htm/modulo.htm>. Entrambi i moduli sono stati trasferiti su CD.

ANNO DI APPROVAZIONE

1995

TITOLO

Globalizzazione dei mercati finanziari. Percorso formativo modulare su aspetti finanziari, commerciali e fiscali degli scambi ed investimenti internazionali

CONTRAENTE

CESTUD S.p.A. Via Archimede, 120, 00197 Roma

SETTORE

II

MISURA

1.1.A/157

DURATA

1 anno

PARTENARIATO

CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DU MANSET DE LA SARTHE (Francia) -
ASEMIR S.L. (Spagna) - INTERNATIONAL MANAGEMENT CONSULTING SERVICES
(Irlanda) - FINIRA (Finlandia) - SCUOLA CENTRALE TRIBUTARIA "E. VANONI" (Italia) -
ATV (Italia) - EDAC(Italia)

SETTORE INTERVENTO

Finanza, fiscalità e commercio internazionali

IMPATTO PREVISTO

Settoriale

PAROLA CHIAVE

Piccola e media impresa

OBIETTIVI

Elaborare moduli di F.P. su temi finanziari, commerciali e fiscali che riguardino il commercio e gli investimenti internazionali a fronte della globalizzazione dei mercati.

Identificare i bisogni formativi attraverso un'analisi dei fabbisogni dei profili espressi dalle aziende del settore.

BENEFICIARI

Giovani laureati.

Lavoratori di PMI che operano a livello internazionale in banche, in aziende di servizi e nel settore della Pubblica Amministrazione.

PRODOTTI REALIZZATI

Il primo prodotto realizzato è un'indagine condotta a livello transnazionale nei cinque paesi *partner* (Italia, Finlandia, Francia, Irlanda e Spagna) al fine di verificare i fabbisogni formativi/informativi delle imprese in materia di finanza e fiscalità internazionali e commercio estero. L'analisi è stata condotta attraverso l'invio di circa mille questionari (duecento per ciascun paese *partner*) ad altrettante imprese opportunamente selezionate dagli organismi partecipanti al progetto. Il questionario è stato elaborato in lingua inglese da tutti i partner ed è stato poi tradotto in finlandese, spagnolo ed italiano, allo scopo di renderne più semplice la comprensione alle imprese intervistate. Sebbene l'indagine sia stata specificatamente condotta e finalizzata all'elaborazione del modello formativo, essa costituisce comunque un valido strumento di monitoraggio della domanda di formazione derivante dal fenomeno della globalizzazione dei mercati finanziari. Come tale è destinata ai formatori, agli esperti e responsabili di formazione, ai responsabili delle risorse umane, ai rappresentanti delle organizzazioni di settore coinvolti in attività formative nel campo dell'internazionalizzazione delle imprese.

I risultati dello studio sono contenuti in un rapporto cartaceo dal titolo "*Analisi conoscitiva sui fabbisogni formativi in materia di finanza internazionale, fiscalità internazionale e commercio estero*", disponibile sia in italiano sia in inglese. Il metodo di indagine ed il questionario, nelle varie lingue, sono contenuti in una pubblicazione cartacea dal titolo "*Metodo di analisi dei fabbisogni formativi in materia di finanza, fiscalità internazionale e commercio estero*". Entrambi i documenti sono reperibili presso l'organismo contraente.

Il secondo prodotto realizzato dal progetto è un prototipo di banca dati informatizzata sul sistema integrato finanziario-fiscale relativo ad investimenti e fornitura di beni e servizi in paesi extra UE.

La prima videata della banca dati permette all'utente di scegliere due variabili:

- a) paese verso cui si intende realizzare l'investimento (sono presenti 84 paesi);
- b) settore economico secondo le codifiche utilizzate dai programmi *Phare e Tacis*.

Successivamente l'utente ha a disposizione un menu relativo al paese selezionato e contenente i seguenti elementi:

- strumenti finanziari comunitari a supporto dell'internazionalizzazione (*Phare, Tacis, etc.*),
- opportunità agevolative finanziarie e fiscali relative al paese selezionato in cui si intende effettuare l'operazione, strumenti finanziari ed assicurativi del paese membro UE a cui appartiene l'impresa che intende effettuare l'operazione di investimento o di

fornitura, convenzioni internazionali tra il paese in cui si intende effettuare l'operazione ed il paese membro UE a cui appartiene l'impresa, trattati commerciali,

- arbitrati internazionali.

Per ogni elemento selezionato compare un elenco di documenti (opportunità finanziarie e fiscali, convenzioni, trattati, etc.) che possono essere visualizzati ed eventualmente stampati. La banca dati realizzata è un prototipo e contiene, quindi, soltanto alcuni documenti a scopo dimostrativo. Il paese membro a cui appartiene l'ipotetica impresa che intende effettuare l'operazione internazionale è, sempre a scopo dimostrativo, l'Italia. Il prodotto integrato nei suoi contenuti, potrà, in un secondo momento, essere utilizzato sia come materiale didattico per il modello formativo elaborato, quale illustrazione di esempi pratici di investimento e fornitura di beni e servizi in paesi extra UE, sia come strumento di informazione per banche e imprese coinvolte in operazioni internazionali.

Con ulteriori implementazioni, infine, la suddetta banca dati potrebbe costituire uno strumento di tele-assistenza all'utente e monitoraggio dell'utilizzazione delle opportunità finanziarie e fiscali a favore dell'internazionalizzazione.

Principali destinatari del prodotto sono le imprese, particolarmente le PMI, le banche, gli specialisti e responsabili di formazione nel campo dell'internazionalizzazione dell'impresa. Il prototipo della banca dati è disponibile in lingua italiana su supporto informatico (*floppy disk*) ed è reperibile presso l'organismo contraente.

Il terzo prodotto realizzato è un percorso di Formazione Professionale su temi finanziari, commerciali e fiscali che riguardano il commercio e gli investimenti internazionali in un'ottica di globalizzazione dei mercati.

Il modello è strutturato in moduli formativi molto brevi (2-3 giorni) che consentono di adeguare i singoli argomenti alla realtà dei paesi e di rispondere in modo efficace ai bisogni delle imprese. Il corso si articola intorno a quattro principali aree di competenza:

- pianificazione strategica,
- gestione finanziaria internazionale, gestione dei flussi finanziari in valuta e gestione del rischio di cambio, pianificazione fiscale internazionale e modelli societari.

Il programma formativo è stato sperimentato, nell'ambito del progetto, in un ciclo di tre corsi brevi della durata di tre giorni ciascuno dal titolo "La Globalizzazione dei mercati: le opportunità finanziarie e le strategie fiscali dell'internazionalizzazione".

Primi fruitori del modello sono formatori, esperti e responsabili di formazione, responsabili risorse umane, rappresentanti delle organizzazioni di settore coinvolti in attività formative nel settore dell'internazionalizzazione dei mercati. I destinatari finali del corso sono, invece, giovani laureati e

lavoratori di piccole e medie imprese che operano a livello internazionale in banche, in aziende di servizi e nel settore della Pubblica Amministrazione.

Il modello è contenuto in una pubblicazione cartacea dal titolo "Moduli formativi sugli aspetti finanziari, fiscali e commerciali degli scambi ed investimenti internazionali" disponibile sia in italiano che in inglese e reperibile presso l'organismo contraente.

ANNO DI APPROVAZIONE

1996

TITOLO

Orientamento a distanza - Open Guidance

CONTRAENTE

Aster-Agenzia per lo sviluppo tecnologico Emilia Romagna Via Morgagni, 4, 40122 Bologna

SETTORE

I

MISURA

1.1.C/140

DURATA

3 anni

PARTENARIATO

PNT CONSULT & TRAINING GMBH (Germania) - CIO - CENTRE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION (Francia) - ASSOCIAZIONE INDUSTRIALE BRESCIANA (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Servizi

IMPATTO PREVISTO

Dialogo sociale/Sviluppo regionale/Sviluppo settoriale

PAROLE CHIAVE

Orientamento/Nuove tecnologie e formazione/Cambiamenti industriali

OBIETTIVI

Creare un'offerta transnazionale di servizi d'informazione e di consulenza orientativa attraverso l'uso di strumenti telematici.

Promuovere una formazione sull'intero arco della vita lavorativa per incoraggiare progressivi adattamenti delle capacità professionali al fine di rispondere alle esigenze delle imprese, nonché per contribuire alla riduzione della disoccupazione e facilitare lo sviluppo personale e regionale. Contribuire a estendere il concetto di Mercato del Lavoro a livello europeo che superi i confini nazionali.

BENEFICIARI

Utenti dei servizi di orientamento.

Bacini di utenza potenziale delle aree interessate al progetto.

PRODOTTI REALIZZATI O IN FASE DI REALIZZAZIONE

Il primo prodotto è un rapporto sull'analisi dei fabbisogni professionali e dell'offerta formativa nel settore turistico in alcune regioni dei paesi partner (Emilia Romagna, Lombardia, Alsazia, Assia). La metodologia di lavoro è stata sviluppata partendo dall'individuazione, da parte dei partner, di settori produttivi di interesse comune, cui ha seguito da parte di ciascuno, per il territorio di riferimento, l'analisi dei fabbisogni delle imprese, dei profili professionali necessari e dei percorsi di formazione relativi. Dall'analisi svolta è emerso che mentre nelle due regioni italiane il turismo termale è in forte espansione, lo stesso non può essere detto per l'Essen ove si registra al contrario un forte declino, e per l'Alsazia, ove invece emerge il turismo ristorativo - alberghiero, legato in particolare al cosiddetto turismo di passaggio e allo svolgersi di eventi particolari. I risultati dell'analisi sono stati oggetto di discussione durante la prima sessione di videoconferenza. Il prodotto in versione definitiva è un testo cartaceo, destinato agli addetti ai lavori (Operatori di orientamento, responsabili di risorse umane, responsabili di formazione), ma anche a coloro che pensano di intraprendere un percorso lavorativo nel settore, ed è disponibile in lingua italiana e inglese presso l'organismo contraente. Una versione in italiano e solo sulla situazione italiana (Lavorare nel Turismo) si trova al seguente indirizzo Internet: www.centrorisorse.org.

Il secondo prodotto consiste in un rapporto sull'analisi dei fabbisogni professionali e dell'offerta formativa nel settore dell'editoria elettronica e della multimedialità, sempre nelle regioni di riferimento dei *partner* (Emilia Romagna, Lombardia, Alsazia, Assia). Nel settore prescelto, sono stati esaminati i profili professionali corrispondenti e che risultano essere i più significativi per il mercato del lavoro, i bisogni professionali e formativi delle imprese, ovvero le professioni emergenti e più difficili da reperire per i responsabili del personale, le professioni che più necessitano di riqualificazione e aggiornamento. Inoltre è stata analizzata l'offerta formativa, sia in termini di percorsi formativi relativi ai profili individuali, sia in termini di offerta formativa rivolta agli occupati. Il prodotto è destinato sia agli addetti ai lavori (Operatori di orientamento, responsabili di risorse umane, responsabili di formazione), che a coloro che pensano di intraprendere un percorso lavorativo nel settore. Il Rapporto, che è ancora in fase di realizzazione, si prevede che sia completato e disponibile su Internet a dicembre 1999. Attualmente sono disponibili su carta i singoli contributi di ciascun partner in italiano francese e tedesco.

Il terzo prodotto consiste in una guida per l'utilizzo della videoconferenza come strumento di supporto alle attività di informazione e orientamento professionali in ambito europeo.

A tal fine sono state realizzate delle indagini, di tipo documentario, nei quattro paesi partner, nei settori produttivi già menzionati prima. Le indagini hanno teso evidenziare, da una parte i fabbisogni espressi dalle imprese, in termini di professionalità richieste, dall'altra l'offerta formativa

esistente nel settore in esame. I risultati delle analisi hanno costituito l'oggetto di discussione delle sessioni sperimentali di videoconferenza tra i partner. Il prodotto è destinato ad operatori europei di orientamento, esperti di formazione e a rappresentanti delle imprese per i quali l'utilizzo di strumenti telematici, quali la videoconferenza, può creare delle nuove opportunità di collaborazione, di scambio di informazioni, di produzione di documenti e materiali di supporto all'orientamento.

ANNO DI APPROVAZIONE

1996

TITOLO

Transparency - Viability of vocational training certificates in the labour market

CONTRAENTE

Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione Viale Pasteur, 6 00144, Roma

SETTORE

I

MISURA

1.1.A/150

DURATA

2 anni

PARTENARIATO

ISB (Germania) - MINISTERO EDUCAZIONE NAZIONALE DLC (Francia) - MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (Italia) - ISFOL (Italia) - REGIONE BASILICATA (Italia) - REGIONE EMILIA ROMAGNA (Italia) - REGIONE LIGURIA (Italia) - REGIONE TOSCANA (Italia) - REGIONE UMBRIA (Italia) - PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO (Italia) - CENSIS (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Sistema formativo e educativo

IMPATTO PREVISTO

Europeo/Nazionale

PAROLE CHIAVE

Valutazione - Certificazione/Competenze professionali/Integrazione sistemi

OBIETTIVI

Rilevare la spendibilità delle certificazioni formative nei diversi contesti del lavoro, nazionali ed europei, individuando il grado di comunanza degli indicatori utilizzati per valutare le candidature di impiego e promuovendo l'adozione di strumenti interpretativi comuni.

Promuovere il riconoscimento dei percorsi di apprendimento in modo tale da garantire un raccordo efficace tra percorsi della formazione professionale iniziale, della formazione continua e del mercato del lavoro.

Favorire la trasparenza delle certificazioni a livello europeo in vista dell'incremento della circolazione europea della forza lavoro.

BENEFICIARI

Organismi di formazione e istruzione professionale

PRODOTTI REALIZZATI

Il prodotto realizzato consiste in un Cd multimediale in lingua inglese, attraverso il quale sono presentati i risultati raggiunti grazie al progetto. Il Cd è strutturato in diverse sezioni a cui è possibile accedere da un menù principale. In un primo momento è possibile visionare una presentazione del progetto e dei *partner*.

Una prima sezione è dedicata alla presentazione delle sintesi dei *report* nazionali realizzati nei tre paesi partner (Italia, Francia, Germania). Tali *report* descrivono per ciascun paese lo stato dell'arte per quanto riguarda il sistema di certificazione delle competenze. Inoltre, sono disponibili su supporto cartaceo i *report* nazionali nella versione completa e nelle lingue dei paesi *partner*. L'altra sezione riguarda una griglia per la lettura trasversale di trasparenza dei dispositivi di certificazione. In questo caso oggetto di studio è la trasparenza dei processi di formazione/certificazione. Facendo riferimento ai sei casi studio (2 per ciascun paese) di dispositivi di certificazione, la griglia ne facilita la lettura trasversale e la comparazione, sottolineando i seguenti elementi:

- i riferimenti generali che legittimano la sperimentazione e/o l'attivazione del dispositivo;
- le principali finalità del dispositivo;
- i principali ambiti di riferimento operativo cui il dispositivo è funzionale;
- gli elementi che sono oggetto del dispositivo di certificazione;
- gli indicatori che descrivono questi elementi;
- il sistema di classificazione della professionalità e/o formazione cui il dispositivo fa eventualmente riferimento;
- il processo per la creazione e l'aggiornamento del dispositivo;
- i soggetti coinvolti nella definizione e manutenzione del dispositivo ed i relativi ruoli;
- il livello al quale si colloca l'impatto del dispositivo; la modalità di gestione del dispositivo;
- gli eventuali effetti di retroazione sul processo di costruzione e utilizzo delle professionalità. In questa sezione si può visionare la griglia vuota oppure compilata con i sei casi studio proposti. Infine, l'ultima sezione presenta un "common set" di indicatori minimi di trasparenza delle certificazioni. Nella stessa sezione sono presentati dei macro indicatori corredati da un'ampia definizione. Inoltre, è possibile visionare gli indicatori specifici che sono stati individuati in ciascuno dei casi studio. Il prodotto è destinato ai giovani in formazione professionale iniziale, ai giovani lavoratori, ai quadri responsabili delle risorse umane, ai dirigenti delle PMI, ai rappresentanti sindacali, ai pianificatori a livello regionale, rappresentanti di associazioni di

lavoratori, ai rappresentanti di organismi paritetici, a specialisti di formazione nelle università e negli organismi di formazione. Il Cd è disponibile presso la sede dell'organismo contraente.

ANNO DI APPROVAZIONE

1996

TITOLO

European tutors training

CONTRAENTE

SINFORM S.r.l. Bologna Bologna Via Cairoli, 3/f, 40121 Bologna

SETTORE

I

MISURA

1.1.B/21

DURATA

2 anni

PARTENARIATO

IFRADE (Francia) - KEK KRONOS (Grecia) - ADEIT (Spagna) - ORGANIZZAZIONI SINDACALI CGIL-CISL-UIL (Italia) - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA - FAC. DI SCIENZE POLITICHE (Italia) - REGIONE EMILIA-ROMAGNA (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Formativo

IMPATTO PREVISTO

Nazionale/Europeo

PAROLE CHIAVE

Mobilità transnazionale/Formazione formatori/Nuove tecnologie e formazione.

OBIETTIVI

Sviluppare la dimensione europea della Formazione Professionale e dell'orientamento professionale.

Formare progettisti e coordinatori di interventi formativi transnazionali, secondo una comune logica europea di progettazione e sviluppo dell'offerta di formazione. Tale obiettivo sarà perseguito attraverso la formazione di un *team* di *tutors* formatori europei integrata con la produzione, lo sviluppo e la diffusione di competenze e di dispositivi comuni per la gestione di interventi formativi caratterizzati da una componente transnazionale quale elemento significativo del percorso professionale.

BENEFICIARI

Beneficiari diretti: formatori europei impegnati nella preparazione e gestione di iniziative transnazionali, nell'ambito della formazione continua.

Beneficiari indiretti: gli utenti della formazione, in quanto fruitori finali degli interventi formativi transnazionali e degli scambi in mobilità, oltre che fruitori diretti del *software* di valutazione del gradimento. *Tutor* delle imprese coinvolte nei progetti di mobilità e nei processi di formazione in alternanza a livello transnazionale.

PRODOTTI REALIZZATI

Il primo prodotto consiste in un'indagine comparativa che ciascun *partner* del progetto ha condotto presso la propria realtà locale sul ruolo del tutor formatore europeo e sulla definizione delle sue competenze. L'analisi delle competenze si è strutturata intorno alle quattro fasi costituenti il processo di lavoro in cui è coinvolto il *tutor* europeo: progettazione, preparazione, gestione e valutazione di interventi formativi transnazionali con particolare riferimento ai programmi di mobilità.

L'indagine, contenuta in un manuale cartaceo di 110 pagine dal titolo "*L'analisi delle competenze del Tutor Europeo*", si pone i seguenti obiettivi:

- ricostruire il profilo professionale del *tutor* formatore europeo partendo dalle esperienze delle strutture partner coinvolte, in modo da definire un modello comune di riferimento utile sia per lo sviluppo e il controllo della qualità negli interventi formativi transnazionali che per la valutazione del fabbisogno formativo dei tutor impegnati nella preparazione e gestione delle attività transnazionali;
- contribuire, insieme all'ipertesto (prodotto 2), al processo di autoformazione dei *tutor* che si occupano di attività formative transnazionali; costituire, per il tutor europeo, un riferimento costante, nello svolgimento delle attività, in termini di autoanalisi del proprio operato. In particolare la griglia utilizzata per la ricerca può essere utilizzata dal tutor stesso quale strumento per tenere annotate e scomporre le azioni svolte, per poi procedere ad un confronto con le componenti di ruolo indicate nel manuale e quindi passare ad una valutazione qualitativa. Il testo è corredato da un'appendice in cui viene riportato un excursus storico sulla dimensione sociale e culturale della mobilità come esperienza formativa in Europa e alcuni elementi di riflessione sulla formazione del tutor europeo; un glossario contenente le definizioni dei termini specifici utilizzati all'interno del manuale; una bibliografia in cui sono riportati alcuni testi di riferimento relativamente al tema della gestione di attività transnazionali. Il manuale ha, come principali beneficiari, i formatori, i tutor e i responsabili di attività formative transnazionali con particolare

riferimento alle azioni di mobilità. Il prodotto è disponibile in italiano e, in forma sintetica, anche in inglese, francese, greco e spagnolo. Il testo può essere consultato presso l'organismo contraente.

Il secondo prodotto è un pacchetto multimediale di tipo ipertestuale rivolto a *tutor* e formatori e finalizzato all'acquisizione delle conoscenze di base necessarie alla preparazione, alla gestione e alla valutazione di attività formative transnazionali in particolare legate ai programmi di mobilità. Il pacchetto didattico si compone di una serie di strumenti:

- un *software* didattico di tipo ipertestuale fruibile in auto-istruzione su PC;
- due guide cartacee, didattiche ed operative, sull'utilizzo del *software*; un *kit* di esercizi di valutazione finale dell'apprendimento;

Il pacchetto può essere fruito sia in modalità di autoapprendimento che in modalità di formazione a distanza con il supporto di un tutor FaD. Il *software* è suddiviso in tre sezioni:

- contesto europeo di riferimento (la mobilità in Europa come esperienza formativa e le condizioni di accesso al mercato del lavoro);
- attività formative transnazionali (le tipologie di attività e le tipologie di utenti); ruolo e attività del tutor europeo (la figura del *tutor* europeo e il processo delle attività formative transnazionali). Inoltre, il *software* contiene: una raccolta di parole chiave, all'interno della quale sono riportate le descrizioni dei termini fondamentali per operare nel sistema formativo europeo, in relazione ai contenuti affrontati nel testo; due batterie di esercizi di rinforzo/verifica in itinere dell'apprendimento; un glossario dei principali termini tecnici utilizzati nel testo; una bibliografia di riferimento; un indirizzario contenente gli indirizzi delle istituzioni fondamentali e delle principali reti attive all'interno dell'U.E. sui temi della formazione, della valorizzazione delle risorse umane e dell'occupazione. Per quanto riguarda le guide di supporto all'ipertesto, sono così strutturate:

- una guida on-line interna al software;
- due guide cartacee, una per l'utente e una per il *tutor* FaD.

Le guide sono suddivise in una parte operativa e in una didattica. La prima fornisce indicazioni tecniche relative alla fruizione del software, la seconda offre informazioni relative ai contenuti e agli obiettivi di ogni modulo. In particolare la guida rivolta al tutor FaD, comprende anche una parte sulle attività da svolgere per supportare l'utente durante la fruizione in modalità di formazione a distanza. Infine, il *kit* di esercizi, utile al *tutor* per valutare il livello di apprendimento raggiunto dall'utente, si riferisce ai contenuti della seconda e terza sessione dell'ipertesto.

L'ipertesto è in italiano e inglese, mentre le guide ed il *kit* degli esercizi sono disponibili anche in francese, spagnolo e greco. L'accesso al pacchetto multimediale WEB è riservato agli utenti

autorizzati, tramite *password* personale. E' possibile a tutti accedere alla home page di presentazione del progetto al seguente indirizzo: <http://www.odl.net/europeantutorhome/>

Il terzo prodotto è un questionario a risposte chiuse destinato ai partecipanti di attività formative transnazionali e finalizzato alla valutazione del gradimento delle attività. Tale strumento è stato costruito con l'obiettivo di creare uno *standard* utilizzabile su corsi, moduli ed iniziative formative di tipo transnazionale, realizzate all'interno di iniziative e progetti comunitari, ai fini di un monitoraggio e di un miglioramento costante della qualità della formazione erogata durante i periodi di studio e formazione all'estero.

Il questionario, corredato di note per l'uso, è strutturato in modo da raccogliere le valutazioni dei partecipanti all'attività transnazionale relativamente ai seguenti aspetti: filosofia generale dell'azione, obiettivi, contenuti/attività, metodi, materiali, tempi, docente/tutor, organizzazione, logistica, sé, gruppo, risultati. Ognuno di questi aspetti viene valutato attraverso più indicatori per ciascuno dei quali il partecipante deve esprimere una valutazione da 1 a 5, in cui 1 è il massimo valore negativo e 5 quello positivo. A seconda della tipologia di attività transnazionale realizzata, il *tutor* europeo può scegliere se utilizzare tutte le aree sopra elencate, oppure se compiere una scelta limitata solo ad alcune. Questa scelta deve essere fatta in relazione alle caratteristiche oggettive dell'attività, in particolare in relazione agli obiettivi dell'intervento. Sono questi, infatti, che determinano il livello di approfondimento dei contenuti che costituiranno l'attività transnazionale e la sua organizzazione in termini di tempi, materiali, presenza di docenti, ecc. Il questionario è contenuto in una pubblicazione cartacea dal titolo *Questionario per la valutazione del gradimento di attività formative transnazionali* disponibile, presso l'organismo contraente, in italiano e inglese.

ANNO DI APPROVAZIONE

1996

TITOLO

Elaboration et experimentation d'un modèle de formation pour le développement et la gestion intégrée des services pour l'emploi

CONTRAENTE

Regione Emilia Romagna, Assessorato al Lavoro Formazione Professionale Università e Immigrazione, Via Aldo Moro, 38, 40127 Bologna

SETTORE

I

MISURA

1.1.C/25

DURATA

2 anni

PARTENARIATO

DIRECTION REGIONEL ANPE (Francia) - DGO DEPARTMENT DE TREBALL (Spagna) - AGENZIA PER L'IMPIEGO DELL'EMILIA ROMAGNA (Italia) - URLMO (Italia) - MINISTERO DEL LAVORO E PREVIDENZA SOCIALE (Italia)

SETTORE INTERVENTO

Formativo

IMPATTO PREVISTO

Regionale/Dialogo sociale

PAROLE CHIAVE

Formazione formatori/Integrazione sistemi/Nuove tecnologie e formazione/Orientamento

OBIETTIVI

Favorire un efficace incontro tra domanda e offerta di lavoro tramite lo sviluppo dei processi di integrazione dei servizi per l'impiego.

Realizzare l'integrazione dei sistemi tramite la valorizzazione delle due diverse dimensioni: quella intra-organizzativa, intervenendo nel rapporto tra i diversi servizi - tradizionali e innovativi- e quella interistituzionale, relativa alla qualità delle relazioni da stabilirsi tra i diversi soggetti istituzionali che erogano servizi per l'impiego.

Progettare un modello di intervento formativo destinato agli operatori dei centri che erogano servizi per l'impiego, sperimentare e validare il modello su un campione rappresentativo di operatori. Produrre un *kit* di materiali didattici di tipo multimediale, fruibili in formazione aperta e a distanza.

BENEFICIARI

Operatori pubblici dei servizi per l'impiego della Regione Emilia Romagna.

Gruppo rappresentativo di tale utenza opportunamente selezionato.

PRODOTTI REALIZZATI

Il primo prodotto è un *report* sulle attività di sperimentazione e validazione di un modello di formazione per lo sviluppo e la gestione integrata dei servizi per l'impiego e del relativo software didattico ipertestuale, denominato P.O.L.I.S. (*Pagine On-Line di In-formazione ai Servizi per il lavoro*) e progettato con metodologie FaD.

Il primo passo operativo è consistito, per tutti i partner del progetto, nella formazione dei *tutor* per la FAD. A questa fase, è seguita la sperimentazione del modello e dell'ipertesto, secondo modalità organizzative distinte per ciascun partner: in Italia, la sperimentazione è stata effettuata con due gruppi di operatori di servizi per l'impiego e si è articolata in un momento formativo in aula ed uno di FaD con il *software* didattico; in Francia ed in Spagna, la sperimentazione è stata svolta rispettivamente con un gruppo misto di operatori e formatori e con gruppi omogenei di operatori ed ha riguardato principalmente l'utilizzo dell'ipertesto attraverso la modalità della FaD.

Dalla sperimentazione è risultata la validità del modello e del *software* didattico non solo nel contesto italiano, ma anche a livello europeo. Il rapporto è un testo cartaceo in italiano destinato a formatori, progettisti e gestori di programmi di formazione, quadri, responsabili direttori di risorse umane, *tutor* e specialisti di formazione. Il testo è disponibile per la consultazione presso l'ente contraente.

Il secondo prodotto è costituito dal *software* ipertestuale P.O.L.I.S., corredato da un *kit* di esercitazioni. Il *software* riguarda le caratteristiche dei servizi per l'impiego e gli aspetti chiave della loro gestione organizzativa. I contenuti risultano articolati in tre sezioni:

- l'uso e la gestione dell'informazione;
- la relazione con l'utente lavoratore;
- la relazione con l'utente impresa.

E' inoltre presente una sezione "info", che contiene le informazioni relative alle modalità di organizzazione dei servizi per l'impiego in Italia, Francia e Spagna (funzionigramma, attività realizzate, tipologia dei servizi erogati, e così via). Attraverso *link* di collegamento (Norme,

Procedure) è infine possibile accedere a sezioni relative agli aspetti normativi e procedurali dei servizi per l'impiego nelle singole realtà nazionali considerate. La struttura didattica del prodotto è costruita in modo da consentire all'utente un'utilizzazione personalizzata, sia secondo le modalità dell'auto-istruzione che attraverso la FaD con supporto *tutoriale* e funzioni di pianificazione e verifica dello studio. Il *kit* delle esercitazioni è costituito da una batteria di esercizi in ingresso, da prove di autoverifica in itinere e da un test di valutazione finale dell'apprendimento, per ciascuna delle sezioni sopra richiamate. Il prodotto, nella sua versione definitiva, si rivolge a tutor e specialisti di formazione ed ha come utenti finali i lavoratori. Il *software* è fruibile all'indirizzo WEB www.odl.net/polis ed è stato riprodotto anche su CD. Qualora si voglia usufruire del servizio di *tutoring* per lo svolgimento degli esercizi, è però necessario richiedere una *password*: per informazioni, ci si può rivolgere alla seguente *e-mail*: centrorisorse@sinform.dsnet.it. Il prodotto è disponibile in italiano e in inglese.

Il terzo prodotto è costituito da una guida per gli utenti che vogliono usufruire dell'ipertesto in FaD. La guida cartacea, si rivolge ai medesimi destinatari e beneficiari del *software*. Il testo, dopo una breve premessa, risulta così articolato: presentazione del corso, della sua strutturazione e dei suoi obiettivi; guida operativa, che spiega la configurazione *hardware* e *software* e le funzioni dell'ipertesto; guida didattica, che descrive le possibilità di fruizione, il percorso in FaD, il ruolo del tutor e la struttura degli esercizi. Il prodotto, nella sua versione definitiva, è disponibile per consultazione presso la sede dell'ente contraente, nelle versioni italiana, inglese, francese e spagnola.

Il quarto prodotto è una guida cartacea destinata ai *tutor*, la cui consultazione può risultare interessante anche per gli specialisti di formazione. Il testo, per le prime tre parti, risulta strutturato come la guida per l'utente; contiene, però, in aggiunta, un compendio delle diverse tipologie di esercizi ed un questionario finale di valutazione sul *software*, sulla didattica e sul sistema di supporto alla FaD. La guida, nella sua versione definitiva, è disponibile per consultazione presso la sede dell'ente contraente, nelle versioni italiana, inglese, francese e spagnola. A conclusione del progetto ed ai fini della diffusione dei risultati/prodotti realizzati, sono stati infine elaborati: un documento informativo, in italiano e in inglese, ed un *kit* di *slides*, entrambi disponibili su supporto cartaceo presso l'ente contraente.

II.3 Intervista immersiva

II.3.1 Caratteristiche dei partecipanti all'Intervista Immersiva

Hanno partecipato all'Intervista Immersiva i contraenti e/o i coordinatori (o comunque persone da essi delegate che hanno seguito e partecipato direttamente alla realizzazione delle attività) di progetti realizzati nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci 1995-1999.

Si tratta, dunque, di soggetti che rappresentano partenariati transnazionali dei quali sono stati capofila e che hanno realizzato progetti finanziati in relazione all'Avviso comunitario del 1995.

Uno dei contraenti presenti (Sinform) è stato titolare di un ulteriore progetto realizzato sullo stesso tema e presentato e finanziato nel quadro dell'Avviso comunitario del 1996.

Ci si trova di fronte a progetti che focalizzano l'attenzione intorno al tema della formazione dei formatori e che assumono ciascuno una propria specificità in relazione agli obiettivi fissati ed ai risultati conseguiti.

II.3.2 Istruzioni per la conduzione delle Interviste Immersive

Nella conduzione dell'*Intervista Immersiva* l'animatore ha considerato che i partecipanti sono testimoni privilegiati di azioni progettuali svolte in un contesto nazionale nel quale si stavano avviando significativi riassetti nel pianeta formazione.

Riassetti che hanno complessivamente rivoluzionato tale pianeta avviando, di fatto, in Italia un sistema integrato della formazione che, in qualche misura, è alla base della filosofia innovativa del Programma Leonardo da Vinci e che al momento dell'avvio dei progetti non era neanche immaginabile come realizzabile, a livello di sistema, in tempi così ravvicinati.

Si pensi, ad esempio, a quanto accennato nelle pagine precedenti in relazione all'avvio della autonomia scolastica e del sistema di formazione iniziale e continua degli insegnanti nonché alla istituzione dell'innovativo canale della Formazione Superiore Integrata, da un lato, e, dall'altro, all'attuazione degli articoli più caldi del cosiddetto "Pacchetto Treu", in relazione alla riforma complessiva della formazione professionale.

Tale riassetto ha, per altro, dato luogo a trasformazioni realizzate con un velocità inconsueta che, soprattutto per quel che riguarda la scuola, hanno completamente ridimensionato le problematiche oggetto dei progetti.

Dunque si è resa necessaria una cosciente ed equilibrata storicizzazione del quadro complessivo di riferimento per comprendere a fondo la portata innovativa ed, in taluni casi, anticipatoria delle idee progettuali, da un lato, e dei risultati e/o prodotti conseguiti e realizzati, dall'altro.

II.3.3 Scaletta di gestione della Intervista Immersiva

La scaletta di gestione delle attività è stata la seguente:

- l'animatore ha accolto i partecipanti presentando sé stesso e lo *staff*;
- l'animatore ha invitato i partecipanti a presentarsi;
- l'animatore ha socializzato la scaletta della sessione di lavoro in relazione ai temi, ai tempi, ai ruoli, agli approcci e metodi, al trasferimento;
- l'animatore ha illustrato ai presenti la ricerca e li informa in relazione allo stato di avanzamento dei lavori esplicitando obiettivi, metodi, strumenti e risultati attesi;
- l'animatore ha invitato i partecipanti a socializzare sinteticamente le coordinate di ciascun progetto a partire dagli obiettivi connessi all'idea progettuale;
- l'animatore ha avviato la discussione introducendo brevemente il tema in modo problematico e stimolando i presenti ad esplicitare il proprio punto di vista, la propria percezione alla luce dell'esperienza maturata nell'ambito del progetto realizzato stimolando la contestualizzazione dei contributi;
- l'animatore ha concluso i lavori invitando l'osservatore a fornire ai presenti il riepilogo delle attività e della discussione intorno ai quali si è chiesto ai partecipanti di confermare la rispondenza a quanto espressamente affermato nella precedente discussione.

II.3.4 Introduzione alla sessione di lavoro

La formazione dei formatori nell'ambito della prima fase del Programma Leonardo da Vinci rappresenta un tema variamente presente in luoghi e con pesi diversi.

Il tema dell'innovazione e della definizioni di nuovi assetti e di nuove e condivise metodologie nell'ambito del complesso pianeta della formazione fa sì che il tema della formazione dei formatori sia richiamato praticamente in tutti gli assi di sviluppo e di realizzazione del Programma.

In particolare, sono invitati i partecipanti alla sessione, anche in funzione di quanto evidenziato nel primo capitolo del presente lavoro, che, era conosciuto a fondo dal conduttore, a riflettere, in base all'esperienza progettuale della quale, come contraenti sono stati anche testimoni privilegiati, sulle seguenti tematiche:

- Definizioni di *standard* e possibili percorsi per la qualifica di formatore,
- Le certificazioni professionali del ruolo del formatore,
- L'ottica di integrazione di sistema,
- I nuovi possibili compiti del formatore in contesti legati alle *NTIC*,
- Lo squilibrio rilevabile tra quanto prodotto, anche all'interno del Programma, e lo sforzo di formalizzazione normativa compiuto dalle istituzioni.

I progetti rappresentati dai contraenti presenti alla *Intervista Immersiva* hanno tutti interpretato il tema da uno specifico punto di vista ed in relazione a bisogni diversificati.

Obiettivo della sessione di lavoro era proprio quello di dare spazio alla diversità interpretativa e percettiva evitando di cristallizzare gli sviluppi possibili intorno ad un punto di vista pre-confezionato che non doveva essere presente.

Proprio in tal senso ha assunto immediatamente valore e significato il contributo individuale di ciascuno dei presenti a partire dalla presentazione di sé e del progetto fornendo un primo contributo alla collocazione sia dell'idea progettuale sia dei risultati e/o prodotti conseguiti e/o realizzati.

II.3.5 Pista operativa

La pista utilizzata per questa fase introduttiva data è la seguente:

- presentazione e giustificazione dell'idea progettuale;
- presentazione del partenariato a partire dagli aspetti connessi alla multiattorialità ed alla transnazionalità e fornendo una prima interpretazione intorno al tema dell'empatia del partenariato;
- descrizione delle attribuzioni e dei livelli di responsabilità di ciascuno;
- presentazione di obiettivi, metodi, strumenti, target, prodotti attesi/realizzati.

Sonde di focalizzazione

1. Partenariato

- chiave di lettura del partenariato;
- valore aggiunto della transnazionalità;
- valore aggiunto della multiattorialità;
- definizione di un *setting* per il partner.

2. Innovazione

- del progetto in relazione all'asse "formazione/formatori";
- dall'idea progettuale alla realizzazione;
- della filosofia in relazione allo scenario complessivo ed allo stato dell'arte.

3. Valutazione

- la valutazione interna;
- la valutazione esterna;
- il monitoraggio.

II.4 Intervista via e-mail

ESERCIZIO DI VALORIZZAZIONE PROGETTI ITALIANI

PROGRAMMA “LEONARDO DA VINCI” FASE 1

Intervista ai promotori

PRESENTAZIONE ED ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE

La presente intervista è finalizzata alla rilevazione in profondità degli elementi di innovatività e di trasferibilità dei risultati e dei prodotti connessi ai Progetti Pilota 1995-96 realizzati nell’ambito del Programma “Leonardo da Vinci” Fase 1 e ascrivibili al tema della “formazione dei formatori”.

Tale rilevazione, parte integrante di un progetto di ricerca più generale finalizzato alla valorizzazione dei progetti connessi al tema precedentemente indicato, si articola in tre aree centrali di indagine, e in una quarta di carattere trasversale. Tali aree sono dedicate agli aspetti connessi al partenariato, ai temi relativi all’innovazione ed al tema della valutazione. L’area trasversale riguarda, più nello specifico, gli aspetti connessi al tema della formazione formatori.

Scopo del presente esercizio di valorizzazione è, quindi, quello di individuare la presenza di buone prassi nella realizzazione di Progetti Leonardo da Vinci, anche sotto il profilo gestionale, e di delineare le possibili prospettive future relative alla trasferibilità e disseminazione dei risultati conseguiti a livello di sistema nazionale e/o comunitario.

Gli esiti dell’indagine forniranno un essenziale contributo a quanti hanno il compito di potenziare i concreti effetti di ricaduta del Programma “Leonardo da Vinci” fase 1 al fine di sostenere ed implementare l’efficacia delle azioni progettuali realizzate in tale contesto, in termini di acquisizioni scientifiche e di impatto sui sistemi.

Per queste ragioni l’apporto che verrà da voi fornito in questa sede risulta indispensabile per una corretta ed esaustiva realizzazione dell’indagine, finalizzata, come detto, all’estensione di una serie di consigli/suggerimenti rivolti ai decisori politici.

L’intervista deve essere compilata, possibilmente, dal coordinatore del progetto oppure dal componente dello staff di progetto che, a qualunque titolo, possieda al momento presente la conoscenza più completa dell’idea progettuale, degli obiettivi e dei risultati conseguiti dal progetto medesimo.

Al termine della compilazione il materiale deve essere contestualmente inviato, con priorità massima, ai seguenti indirizzi di posta elettronica:

g.alessandrini@uniroma3.it

marcoguspini@tiscalinet.it
faubenedetti@infinito.it

Si richiede agli intervistati, in particolare, di prestare attenzione al fatto che le domande permettono, in alcuni casi, di fornire più risposte, attribuendo un ordine di priorità alle alternative scelte, mentre in altri casi consentono una sola risposta. Il numero massimo di risposte consentite a ciascuna domanda è ogni volta specificato esplicitamente tra parentesi.

Inoltre, si richiede agli intervistati di utilizzare completamente gli spazi a disposizione per rispondere ai quesiti a risposta aperta.

Si garantisce che tutte le informazioni fornite saranno mantenute strettamente riservate ed utilizzate dagli organi responsabili dell'esercizio di valorizzazione esclusivamente ai fini dell'esercizio stesso.

La tempestiva restituzione dell'intervista consentirà ai ricercatori ed all'INC di valorizzare pienamente il contributo e gli apporti di ciascuna esperienza nell'ambito del rapporto finale di ricerca.

BANDI 1995-1996

DATI ANAGRAFICI DEL PROGETTO

Denominazione del Contraente:
Figura giuridica del Contraente:
Titolo del progetto:
Settore:
Misura:
Anno di approvazione:
Durata:

DATI ANAGRAFICI DEL COMPILATORE

Nome e cognome:
Ruolo/funzione all'interno del progetto:
Telefono:.....
Fax:.....
e-mail:.....
Indirizzo Internet (se diverso da e-mail):

BANDI 1995-1996

DATI ANAGRAFICI DEL PROGETTO

Denominazione del Contraente:
Figura giuridica del Contraente:
Titolo del progetto:
Settore:
Misura:
Anno di approvazione:
Durata:

DATI ANAGRAFICI DEL COMPILATORE

Nome e cognome:
Ruolo/funzione all'interno del progetto:
Telefono:.....
Fax:.....
e-mail:.....
Indirizzo Internet (se diverso da e-mail):

A. PARTENARIATO

A.1 Quali modalità avete adottato per la costituzione del partenariato? (*può essere fornita più di una risposta*)

Individuazione di competenze specifiche nel settore interessato dal Progetto
Ricorso alla selezione di organismi attraverso l'utilizzo di banche dati
Conoscenza diretta dei rappresentanti degli organismi da coinvolgere
Accettazione della richiesta di entrare in partenariato di nuovi organismi
Condivisione di comuni bisogni da soddisfare nel settore interessato dal Progetto
Altro (specificare).....

A.2 Per il Vostro organismo, lavorare in partenariato ha rappresentato:

Una esperienza nuova (il partenariato si è costituito per la prima volta in occasione di questo progetto)
Una esperienza recente (il partenariato aveva sviluppato attività nell'ambito di precedenti generazioni di Programmi e Iniziative europee)
Una esperienza consolidata (il partenariato, anche se con alcuni cambiamenti, opera da più anni nella *gestione di iniziative transnazionali*)

A.3 Qual è stato, secondo voi, il valore aggiunto del partenariato costituito per la realizzazione del progetto?

.....
.....
.....
.....
.....

A.4 Ci sono stati momenti di criticità nei rapporti tra partner?

SI
NO

Se sì, rispetto a quali dei seguenti ambiti si sono presentati? *(può essere fornita più di una risposta)*

- Gestione amministrativa
- Gestione finanziaria
- Flussi di comunicazione
- Divisione dei compiti
- Percezione degli obiettivi
- Modalità di lavoro
- Tempi di realizzazione
- Qualità dei prodotti/risultati
- Commercializzazione dei prodotti
- Altro (specificare)

A.5 Quali strategie avete seguito per la risoluzione di tali criticità?

.....
.....
.....
.....
.....

A.6 Quali caratteristiche indichereste, sulla base della vostra esperienza, come indispensabili in un partner ideale?

.....
.....
.....
.....
.....

INNOVAZIONE

B.1 Sulla base della vostra esperienza, a quale dei seguenti concetti le sembra associabile l'idea di innovazione? *(si prega di scegliere una sola opzione)*

- Incremento
- Sostituzione
- Adeguamento
- Trasferimento
- Esperimento
- Evoluzione
- Discontinuità
- Cambiamento
- Rivoluzione

B.2 Quali sono stati gli elementi di innovatività, in termini di processo e/o di prodotto, del vostro progetto?

.....
.....
.....
.....

B.3 In che modo ritenete che questi elementi abbiano contribuito allo sviluppo dei sistemi interessati?

.....
.....
.....
.....

B.4 Quali elementi conservano ancora, in relazione ai mutamenti dello scenario di riferimento, un carattere di innovatività?

.....
.....
.....
.....

B. VALUTAZIONE

C.1 Sono state condotte azioni di valutazione *(può essere fornita più di una risposta)*

- In fase iniziale
- Al termine di ciascuna fase
- A conclusione del progetto
- Per tutta la durata del progetto
- In corrispondenza con le richieste della Commissione

C.2 Quali metodologie e strumenti sono stati adottati?

.....

.....

.....

.....

.....

C.3 Gli strumenti adottati per la valutazione sono stati *(si prega di scegliere una sola opzione)*

- predisposti per il progetto
- reperiti da kit già esistenti
- forniti dalla INC
- adattati da strumenti già esistenti

C.4 Quali elementi hanno costituito l'oggetto dell'azione di valutazione?

.....

.....

.....

.....

.....

C.5 Chi ha partecipato alle azioni di valutazione? *(può essere fornita più di una risposta)*

- Gli stessi responsabili del progetto
- L'intero partenariato
- Un Comitato Scientifico e/o di valutazione
- Esperti/organismi esterni
- Altro (specificare).....

C.6 Quali sono stati gli indicatori più rilevanti e significativi utilizzati per l'autovalutazione degli esiti parziali e finali del progetto?

.....

.....

.....

.....

.....

C.7 Il processo di valutazione del progetto è stato utile per *(può essere fornita più di una risposta)*

- la riprogettazione di altri interventi formativi
- la riprogettazione in itinere del progetto
- la creazione di una nuova mentalità della valutazione
- il miglioramento organizzativo e decisionale degli organismi coinvolti
- Altro (specificare)

C. FORMAZIONE DEI FORMATORI

D.1 Alcuni ritengono che sia necessario procedere alla definizione di un adeguato quadro normativo di riferimento in materia di formazione dei formatori. Quali potrebbero essere, secondo voi, le linee guida a supporto dello sviluppo e del consolidamento di un “sistema” di formazione dei formatori?

.....
.....
.....
.....
.....

D.2 Quali di questi ambiti di competenze sono, a vostro avviso, fondamentali per l’attività di formatore? (può essere fornita più di una risposta)

- Orientamento
- Gestione
- Progettazione
- Counseling
- Accompagnamento
- Valutazione
- Tutoring
- Monitoraggio
- Altro (specificare)

D.3 Sulla base della vostra esperienza, quali sono le competenze minime che, secondo voi, un formatore dovrebbe possedere?

.....
.....
.....
.....
.....

D.4 A vostro avviso, quali potrebbero essere i percorsi di formazione dei formatori da implementare al fine di favorire l’acquisizione di competenze?

.....
.....
.....
.....
.....

D.5 Ci sono, secondo voi, metodi e strumenti indispensabili da adottare per la formazione iniziale dei formatori?

- NO
- SI

D.6 Se sì, quali dovrebbero essere?

.....
.....
.....
.....
.....

D.7 Quali contenuti dovrebbero essere privilegiati nella formazione iniziale dei formatori?

.....
.....
.....
.....
.....

D.8 A cosa dovrebbero essere finalizzate le azioni di formazione continua progettate a favore dei formatori?

.....
.....
.....
.....
.....

D.7 Quali metodologie e quali strumenti dovrebbero essere privilegiati nella formazione continua dei formatori?

.....
.....
.....
.....
.....

D.8 A quali organismi dovrebbe essere assegnata la formazione continua dei formatori?

.....
.....
.....
.....
.....

D.9 Sulla base di quali criteri dovrebbero essere certificati i percorsi di formazione dei formatori?

.....
.....
.....
.....
.....

D. 10 Secondo voi, un sistema comune di riconoscimento delle qualifiche, dei crediti formativi e delle competenze dei formatori nei Paesi dell'UE, sarebbe desiderabile e necessario?

- NO
- SI

D.11 Per quali ragioni?

.....

.....

.....

.....

.....

D.12 Sareste d'accordo se venisse introdotto un codice deontologico per i formatori?

- NO
- SI
- solo per i formatori a tempo pieno

D.13 Se venisse introdotto un codice deontologico per i formatori, quali elementi dovrebbe prevedere?

.....

.....

.....

.....

.....

CAPITOLO III - Raccomandazioni

III.1 Premessa

Nel presente capitolo, che ha il compito e la funzione di sintesi dell'azione di valorizzazione condotta intorno al tema focale della formazione dei formatori, vengono presentati i risultati emersi dall'analisi degli elementi raccolti in seguito alla somministrazione degli strumenti di ricerca appositamente predisposti.

Accanto a questo momento preliminare, si tenterà di argomentare, proprio sulla scorta di quanto emerso, un certo numero di raccomandazioni espressamente rivolte ai decisori politici. Raccomandazioni che, si ritiene, possano contribuire alla definizione di un nuovo e diverso scenario nel quale vi sia uno spazio culturale adeguato ove sia presente una sensibilità verso più idonee condizioni strutturali e normative in grado di permettere la concreta realizzazione del passaggio da una fase di sperimentazione e di ricerca, propria del Programma Leonardo da Vinci, ad una fase di implementazione e quindi di utilizzo a regime dei risultati sia euristici sia di innovatività conseguiti dai progetti italiani approvati, finanziati, realizzati e conclusi nella prima fase del Programma. Si ricorda, tra l'altro, che entrambi gli strumenti adottati per la presente ricerca sul campo (l'intervista immersiva e l'intervista per posta elettronica) presentavano sostanzialmente tre sonde di focalizzazione primaria. Si trattava proprio delle tre dimensioni che già in precedenza sono state individuate come "sensibili" per lo specifico asse di indagine e cioè di Partenariato, l'Innovazione e la Valutazione.

Nel caso dell'intervista immersiva tali elementi erano, di volta in volta, declinati sulla specificità dell'asse "formazione dei formatori".

Invece, nel caso dell'intervista per via elettronica si richiedeva di rispondere direttamente ad una serie di sollecitazioni di carattere intrinseco sui temi esposti, dal momento che veniva riservato un'asse trasversale e specifico alla formazione dei formatori.

Come più volte esplicitamente dichiarato, si è deciso di coinvolgere nell'intervista immersiva, strumento di ricerca in presenza, liminare al *focus group*, sia per il coinvolgimento sia per la partecipazione attiva che comporta da parte di soggetti esperti sulla tematica oggetto dell'azione di ricerca ma, certamente, meno cogente e vincolante, solo tre contraenti per un totale di quattro progetti (in quanto il contraente Sinform è titolare di due progetti, uno approvato nel 1995 e

l'altro nel 1996)²⁷. Tutti gli altri contraenti dei progetti selezionati sono stati sottoposti all'intervista per posta elettronica.

Si fa presente poi che, con particolare riferimento all'intervista immersiva, il tipo di rilevazione predisposto, mirava ad avere un riscontro di carattere più squisitamente qualitativo. Ciò è stato ottenuto sollecitando da parte dei soggetti coinvolti una serie di dimensioni percettivo-impressive, che avevano lo scopo di consentire l'esplicitazione dei percorsi soggettivi di ristrutturazione cognitiva. A ciò si connetteva fortemente il piano testimoniale ed esperienziale riguardo agli argomenti oggetto di tali sollecitazioni.

A tale proposito, si presenta, qui di seguito, uno schema riepilogativo al fine di favorire una più immediata comprensione dell'organizzazione predisposta.

CONTRAENTE	TITOLO	TIPO DI RILEVAZIONE
ASTER	Orientamento a distanza	Intervista e-mail
CESOS	Valutazione	Intervista e-mail
CSA	Formazione di formatori e tecnici.....	Intervista immersiva
FORMEDIL	REFORME	Intervista e-mail
IPSSCT Datini	TIFS	Intervista immersiva
OBN per la formazione	Trasparency	Intervista e-mail
Regione Emilia Romagna	Formation service pour l'emploi	Intervista e-mail
SINFORM	Network telematico per l'apprendimento delle lingue	Intervista immersiva
SINFORM	European tutor training	Intervista immersiva
SMILE	Trade Union learning project	Intervista e-mail

²⁷ Per maggiore precisione si può utilizzare la definizione di progetti di prima generazione, riferendosi a quelli presentati in relazione al Bando del 1995 e di progetti di seconda generazione, in riferimento a quelli presentati nel 1996, così come suggerito dall'ISFOL nel testo *L'innovazione nel Programma Leonardo da Vinci. Individuazione e verifica della presenza degli indicatori di innovatività nei progetti nazionali*, ISFOL, Roma, 1999, p. 51.

III.2 Partenariato

Dall'analisi dei risultati, emerge che si può considerare buona norma che l'ideazione e il consolidamento di un partenariato tenga conto delle possibilità concrete dei potenziali partner di impegnarsi nelle attività previste per la realizzazione del progetto. Questo, in particolare, deve avvenire per quanto riguarda la loro volontà o capacità d'investirvi risorse o di prendervi decisioni collegiali o, per meglio dire, in partenariato.

È questo, soprattutto in relazione ai casi esaminati, il principale motivo per cui il numero dei partecipanti ufficiali ad un partenariato tende ad essere più ridotto di quello totale delle persone o organizzazioni aventi un interesse potenziale alla realizzazione di un progetto. Ciò è emerso con grande chiarezza dalle suggestioni emerse nel corso dell'intervista immersiva. Tuttavia, la condizione indispensabile del suo successo è creare e mantenere strette relazioni con l'insieme dei partner associati.

Teoricamente, perciò, il successo dipende anche dall'esistenza, in fin dei conti, e quindi dalla esplicitazione, di un vantaggio reciproco e di un valore aggiunto per ciascun partner.

L'obiettivo del partenariato è in effetti quello di portare a buon fine un'impresa che nessuno dei partner, preso individualmente, sarebbe riuscito a compiere in altro modo. Quest'aspetto particolare e dirimente richiede dunque una stima preventiva dei contributi che si attendono dai partecipanti, in particolare di quelli quantificabili in termini sia di tempo sia di risorse finanziarie ed umane.

La valutazione verte quindi prima di tutto sui risultati misurabili perseguiti dal partenariato e sull'impatto della sua attività nel territorio: i partner s'impegnano esplicitamente e formalmente al raggiungimento di un obiettivo comune, entro un periodo di tempo convenuto.

Il successo dei partenariati dipende, dunque, anche dalla loro perfetta preparazione e dal grado di coinvolgimento attivo dei loro partecipanti

La dimensione partenariale, secondo le caratteristiche della multiattorialità e transnazionalità, appare, ancora oggi, uno degli elementi maggiormente caratterizzanti del Programma Leonardo da Vinci, in un certo senso, il vero e proprio volano del Programma stesso.

Certamente, la possibilità concessa ad una serie di attori, diversi per settore di attività, cultura, lingua e interessi, di creare una relazione paritaria, in cui le varie componenti si miscelano e si orientano verso un fine comune, connota fortemente la natura e l'evoluzione stessa dei progetti.

I contraenti dei progetti selezionati nel presente esercizio di valorizzazione hanno consentito, a tale riguardo, di rilevare come il momento della nascita di un partenariato rappresenti,

realmente, un elemento di predittività, e, quindi, uno snodo decisivo per la vita stessa e per la corretta evoluzione del progetto.

Infatti, gli obiettivi, le modalità di comunicazione e i carichi di lavoro relativi all'intero ciclo di vita del progetto, correttamente negoziati e condivisi, consentono, secondo i contraenti, di realizzare davvero il massimo sviluppo della collaborazione.

Accanto, dunque, ad elementi di rilevazione elementare e per ciò stesso di facile intuizione, comunque, non ci si può esimere dal registrare e dal sottolineare il fatto che rimangono, per lo meno in riferimento alla prima e seconda generazione di progetti, ancora alcuni nodi irrisolti proprio in merito al tema che si sta affrontando.

Il primo elemento ad elevata criticità appare, nella maggior parte dei progetti selezionati, la dimensione dei linguaggi tecnici e settoriali.

Si assiste spesso alla necessità da parte dell'intero partenariato di implementare procedure di allineamento terminologico-concettuale come la creazione di glossari e strumenti simili proprio nel tentativo di condividere elementi di lingua, di creare una sorta di *koinè* di significati che appaiono, essi stessi, momenti di snodo decisivi per la stessa vita del progetto, sia sotto un profilo più squisitamente concettuale sia sotto un profilo più marcatamente tecnico.

Le varie modalità di creazione di un "aggiustamento" linguistico preliminare appare, senza dubbio, un primo elemento di valore aggiunto per numerosi progetti.

Tutte le strategie che prevedono fasi e livelli progressivi di omogeneizzazione tra partner su elementi comuni, come la creazione di banche dati e la collazione di esperienze e/o di situazioni istituzionali in grado di creare un sistema veramente permeabile a livello europeo, come nel caso del progetto "REFORME" (contraente Formedil) oppure del progetto "Formazione di formatori e tecnici in materia di rinaturalizzazione e riforestazione in ambiente mediterraneo" (contraente CSA) rappresentano, in questo senso, aspetti di eccellenza.

Un altro elemento che spesso ha avuto, nell'ambito della presente ricerca, la forza e la permeabilità di un basso continuo è stato il tema legato alla dimensione di carattere spesso volontaristico che ha accompagnato la conduzione ed il governo organizzativo dei progetti.

Questo elemento risulta di maggiore consistenza e problematicità nelle organizzazioni in cui "l'arte di arrangiarsi" da un lato ed il *lassair faire* dall'altro costituiscono una sorta di apprendimento tacito.

Ciò accade, ad esempio nel mondo della scuola ed è, infatti, stato avvertito con maggiore criticità nel progetto TIFS del quale era contraente l'IPSSCT "Datini" di Prato.

Il valore aggiunto di questo progetto è, quindi, consistito nell'aver condotto, nonostante le difficoltà strutturali, a buon fine l'azione progettuale. In questo senso, la solidità del partenariato si è dimostrata un significativo elemento di efficacia e di efficienza.

Un successivo elemento liminare e fortemente connesso al precedente, il cui impatto però si riverbera in modo più generale e diffuso su tutti i contraenti, risulta essere quello della continuità d'ufficio e cioè l'esigenza che le parti coinvolte, in particolare quelle istituzionali, abbiano la possibilità di mantenere, per tutto l'arco di vita del progetto gli stessi funzionari (ovvero i referenti interni) che hanno partecipato o sono stati, a vario titolo, coinvolti sia nella costituzione del partenariato sia nella fase di *kick-off* del progetto.

Appare allora quanto mai opportuno sottolineare, al di là della dimensione puramente teorica, cosa distingue un partner "eleggibile" e dotato di *appeal* rispetto ad altri candidati possibili.

Le qualità che descriverebbero i candidati partner ideali per la realizzazione di un progetto Leonardo da Vinci, sono emerse, in particolare, nel corso dell'intervista immersiva, e paiono essere, ad avviso degli stessi contraenti che hanno preso parte all'intervista:

- la "mentalità europea",
- l'esperienza acquisita in programmi e iniziative comunitarie,
- la continuità d'ufficio,
- la conoscenza delle regole amministrative del Programma,
- le competenze specifiche nel settore di ricerca prescelto.

Un'analisi comparata dei partner di ogni progetto selezionato sull'asse "formazione dei formatori" ha, effettivamente, consentito di rilevare la reale tenuta descrittiva di questi elementi.

Si potrebbe inferire che il possesso dei requisiti succitati nei vari soggetti che compongono il partenariato possa costituire, anche in questo caso, un consistente valore aggiunto.

Sarebbe dunque opportuno raccomandare, in tal senso, una riflessione intorno alla definizione di uno specifico "protocollo" in base al quale sia espressamente garantita ai membri del partenariato l'effettiva continuità d'ufficio soprattutto nel caso di partner istituzionali.

Infatti, proprio nel partenariato istituzionale, sono state rilevate minori garanzie di continuità nell'interlocuzione. Tuttavia, paradossalmente, il rispetto di tale auspicato "protocollo" può essere garantito, con maggiore attendibilità, proprio per la loro natura organizzativa²⁸, dai partner istituzionali.

²⁸ Si veda, ad esempio, il caso delle istituzioni scolastiche. Esse sono, infatti, individuate nella costituzione dei partenariati, come potenziali elementi di discontinuità. Volendo uscire da una dimensione puramente generica ed incidentale rispetto a questo tema, si invita a fare riferimento alle documentazioni relative al progetto TIFS dalle quali è possibile riscontrare la difficoltà reale di mantenere la così detta continuità d'ufficio.

III.3 Innovazione

Appare evidente che nessuna innovazione può avere impatto duraturo se non risponde alle esigenze espresse, implicitamente o esplicitamente, dai contesti in cui il cambiamento si manifesta. Se tale è lo scenario di riferimento è chiaro che l'innovazione, nel caso del Programma Leonardo da Vinci, è fortemente connessa agli obiettivi e agli *output* progettuali nonché alle ragioni che spingono i contraenti a entrare in partenariato.

Il tema dell'innovazione e quindi del cambiamento può essere, di conseguenza, certamente leggibile su diversi assi.

A titolo esemplificativo, può essere utile fare esplicito riferimento all'intervista per via elettronica che presentava nell' *item* B.1 la richiesta ai contraenti di definire, sotto un profilo semantico, il termine più vicino al concetto di innovazione all'interno di uno specifico elenco dato.

La maggioranza dei soggetti intervistati ha identificato il termine cambiamento come il più prossimo al concetto di innovazione.

Intorno al tema dell'innovazione, un caso particolare di circolo virtuoso appare rappresentato nel progetto "Formazione di formatori e tecnici in materia di rinaturalizzazione e riforestazione in ambiente mediterraneo" promosso dal CSA.

Il progetto aveva come obiettivo principale lo sviluppo di nuove professionalità nei quadri intermedi e manageriali di strutture che operano nel settore della formazione e produzione di supporti tecnici per la progettazione paesaggistica e il riassetto territoriale. Il progetto ha visto il coinvolgimento, oltre al partenariato transnazionale, di alcuni CFPR della Regione Emilia-Romagna.

Il raggiungimento di questo obiettivo - piuttosto ambizioso laddove si consideri la resistenza al cambiamento in un contesto come quello del mondo agricolo essenzialmente fondato sulla ripetitività di procedure fortemente convenzionali - è stato raggiunto attraverso l'implementazione di percorsi di formazione a distanza in materia di rinaturalizzazione e riforestazione.

Da questo progetto è poi partita tutta una serie di attività ad esso direttamente o indirettamente legate che hanno consentito, nel territorio della regione Emilia-Romagna, di dare vita ad una vera e propria filiera di specifiche iniziative di formazione nel settore agricolo.

Un altro progetto che ha conseguito un concreto valore aggiunto rispetto all'innovatività, è costituito dal progetto REFORME (contraente Formedil).

In questo progetto viene definito un percorso per la formazione autonoma di formatori operanti nel settore del restauro. Si assiste dunque, in questo caso, ad un ampliamento dell'offerta

formativa globale, da mettere, comunque, anche in relazione ad una dimensione che si sostanzia nell'innovatività del prodotto.

Infatti, il percorso di formazione, è stato implementato contemporaneamente anche su supporto informatico ed è fruibile pertanto attraverso un dispositivo per la formazione a distanza (FaD).

Particolarmente interessante, per l'elevata fruibilità, è la terza parte del percorso che riguarda la metodologia di lavorazione della pietra e contiene, oltre ad una ricognizione storica sull'uso di questo materiale nelle costruzioni, una proposta formativa consistente in un modulo di specializzazione. Ciò assume particolare rilevanza in relazione alle opportunità che il Programma Leonardo da Vinci offre, nel suo complesso, anche a sperimentazioni di settore ed a tematiche collaterali.

In tal senso si potrebbe raccomandare, e ciò sarebbe altamente auspicabile, che il Programma mantenga, anche negli anni a venire, la flessibilità necessaria per consentire sperimentazioni analoghe in settori altrettanto specifici. Stesso suggerimento si potrebbe fare anche per le priorità nazionali.

III.4 Valutazione

Nel nostro paese la cultura della valutazione tarda ad affermarsi in modo adeguato. Numerosi esempi da produrre possono essere fatti per sottolineare la presenza nei diversi settori di scompensi prodotti a causa della mancata disponibilità e/o scarso utilizzo di corretti supporti di carattere docimologico.

Analoga situazione si ricontra anche sul Programma Leonardo da Vinci, in cui la presenza di "buone prassi", intese come elementi da valorizzare, risulta difficilmente rintracciabile.

In questo senso, allora, può essere considerato fondamentale il supporto tecnico fornito dalla INC che, grazie anche alle sollecitazioni ed alle scadenze imposte dalla Commissione Europea, ha contribuito ad una prima significativa penetrazione della cultura della valutazione e della auto-valutazione nei confronti dei contraenti dei progetti sia di prima che di seconda generazione).

Si è avuto modo di rilevare, infatti, in particolare durante lo svolgimento dell'intervista immersiva, come le indicazioni dell'INC per la valutazione interna siano state da un lato correttamente recepite dai contraenti e, dall'altro, siano state di stimolo per l'implementazione in corso d'opera di strategie elementari per la valutazione sia di processo sia di prodotto.

Tuttavia è stato rilevato come tale aspetto abbia, comunque, rappresentato un modo per attenuare la mancanza di una dimensione valutativa dovuta ad una sorta di “immaturità” dei tempi, in senso propriamente storico²⁹, così come risulta dai dati emersi dall’intervista immersiva.

Oltre a ciò, i partecipanti all’intervista immersiva hanno espresso un profondo rammarico per aver “lavorato” in modo oggettivamente poco intenso e determinato in questa direzione.

Degno di nota è che nessuno dei contraenti selezionati ha progettato ex-ante strategie di valutazione esterna, senza neanche rendere in considerazione la possibilità di affidarsi ad organismi di valutazione o ad esperti esterni indipendenti.

Su questo specifico asse di indagine aspetti di eccellenza si riscontrano nel progetto REFORME presentato da Formedil, progetto in cui sono presenti anche strategie e modalità di valutazione.

Emerge, inoltre, all’interno di questo panorama, il modello di monitoraggio delle attività realizzato dal contraente Sinform per entrambi i progetti selezionati. L’organismo da definito, tra l’altro, le modalità di valutazione alla ri-progettazione in itinere dell’azione progettuale, oltre a svolgere una serie di valutazioni sui prodotti di FaD, previsti tra gli *output* di entrambi i progetti .

Appare, dunque, auspicabile che i decisori politici, al fine di favorire il progresso ed il radicamento di una vera cultura della valutazione e della auto-valutazione sollecitino, nella sede appropriata, l’implementazione di specifiche iniziative progettuali volte a definire sperimentazioni di modelli e prototipi valutativi ed auto-valutativi innovativi.

Inoltre, si segnala l’esigenza emersa da ogni progetto approvato e finanziato circa la presenza di momenti valutativi sia interni sia affidati ad esperti indipendenti.

Ciò consentirebbe un primo sensibile radicamento della cultura della valutazione come ricerca del miglioramento possibile oltre a determinare forme di esternalizzazione e, conseguentemente, di superamento di una dimensione auto-referenziale ancora presente nello scenario culturale-esperienziale dei partenariati correnti.

²⁹ Il tema della storicizzazione dei vari “momenti” di cui un progetto complesso, in particolare per quanto riguarda il Programma Leonardo da Vinci, è costituito al fine di un corretto ed adeguato esercizio nazionale di valorizzazione, è stato avvertito da tutti gli esperti presenti nei gruppi di ricerca.

Si tratta di un tema che non può essere eluso, anche in considerazione del fatto che, ben al di là della naturale obsolescenza, il “pianeta” formazione, in particolar modo negli ultimi cinque anni, ha subito una serie di cambiamenti che appare all’interno di questa fattispecie, realmente corretto definire epocali.

A rendere la situazione maggiormente problematica, appare il caso di sottolineare come il programma fa esplicito riferimento alla dimensione orizzontale-trasversale dell’innovatività. In questo senso, l’ISFOL-INC, ha spesso riflettuto, tenendo presente il denominatore comune dell’innovatività, come si possa riflettere su di una linea che veda la rottura epistemologica come un estremo del concetto di innovazione e l’idea di innovazione cumulativa come estremo opposto. L’asset fondamentale del gruppo di ricerca sulla “formazione dei formatori” consiste nel ritenere, a proposito del tema citato, non praticabile una dimensione realmente innovativa che non sia in grado però di inserirsi funzionalmente in una

III.5 Lineamenti formativi della “famiglia dei formatori” sperimentati nel Programma Leonardo da Vinci

Nel corso del presente rapporto di ricerca si è più volte fatto riferimento al tema centrale dell'integrazione dei sistemi ovvero al fatto che si tende, attraverso una serie di snodi e di articolazioni legislative, a rendere disponibile un'offerta formativa ampiamente articolata cui partecipino, secondo le loro capacità di interazione e di proposizione, anche i sotto-sistemi scolastico, del lavoro e formativo³⁰.

Proprio sulla scorta delle considerazioni fatte nel primo capitolo del presente lavoro, appare oggi non più realistico parlare di formatore ma sarebbe più corretto parlare di “famiglia professionale dei formatori”.

Si è ricordato, infatti, in precedenza, come l'Accordo per il lavoro del 1996, abbia individuato proprio nei formatori la principale risorsa umana attraverso cui avviare e realizzare l'integrazione tra i diversi sistemi.

A fronte di quanto detto si deve, contestualmente, considerare come sia, tuttora, assente una precisa identificazione dei profili professionali afferenti alla “famiglia professionale dei formatori” e come, a tutt'oggi, esistano solo poche e limitate esperienze di formazione in ingresso ed al servizio del personale formativo e come, infine, manchino precisi strumenti di accreditamento condivisi e adeguatamente certificati del personale afferente a questo settore strategico.

Di questi temi correlati ed interagenti, tutti i contraenti dei progetti selezionati hanno dimostrato di avere una corretta percezione.

Così come risulta loro chiaro che all'interno di tale panorama in continuo mutamento, numerosi elementi assumono aspetti nuovi e diversi.

In tal senso, anche il tema della formazione dei formatori assume connotati nuovi come ad esempio il bisogno di ridefinire i saperi del formatore.

Su questo elemento, che rappresenta lo snodo fondamentale dello specifico asse di ricerca “formazione dei formatori”, esiste, da parte dei contraenti, una forte convergenza.

Nel corso dell'intervista immersiva si è avuto modo di constatare come gli stessi contraenti abbiano rilevato, nel “ruolo” del formatore un'evidente e significativa sovrapposizione tra le

dimensione integrata. Per quanto attiene il tema connesso con la dimensione cronologica si è deciso di storicizzare sempre ed in ogni caso, si spera in modo adeguato, i progetti ed i loro esiti.

³⁰ Nel corso del I capitolo del presente lavoro, a tal proposito, si è adottata la terminologia “sistema integrato dell'istruzione e della formazione”, volendo intendere che, proprio nell'ottica della piena integrazione, i sistemi lavoro, formazione, istruzione, rappresentano, in realtà, sottosistemi interagenti e dialoganti di un sistema, per l'appunto, “integrato”.

competenze formative in senso stretto e le competenze non formative collocate a monte ed a valle del processo formativo.

Si tratta, tra le altre, di competenze connesse con la dimensione progettuale, dell'orientamento, dell'accoglienza, della selezione, dell'accompagnamento e dell'inserimento lavorativo.

Ciò segnala la situazione di passaggio dal tradizionale monopolio dell'insegnamento/istruzione alla mediazione/accompagnamento.

Sostanzialmente, come detto in precedenza, nel nuovo modello della formazione emerge un dato che non può e non deve essere sottaciuto: la trasmissione delle conoscenze tende a perdere priorità mentre il formatore è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di mediazione e di *tutoring* all'interno del contesto apprenditivo.

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 del singolo utente.

Alcuni progetti italiani del biennio 1995-1996 hanno, con maggiore intensità, avuto modo di realizzare esperienze significative nella dimensione del *tutoring*.

Si tratta, in particolare del progetto "TIFS", che aveva per contraente l'IPSSCT di Prato e del progetto "European tutors training" che aveva come contraente SINFORM.

In entrambi i progetti sono stati predisposti modelli di percorsi di apprendimento per il ruolo del formatore-tutor, sebbene operanti in contesti diversi.

Nel progetto TIFS, ad esempio, i percorsi formativi impattavano sia sulle competenze sia sul ruolo del *tutor* durante il periodo di stage nel contesto della filiera dell'Impresa Formativa Simulata (IFS).

L'elemento di maggiore interesse consiste nell'aver riflettuto proprio sulla possibilità di contribuire alla definizione di percorsi, in qualche modo comuni, tra sistemi diversi ma dialoganti, ovvero la scuola e il mondo dell'impresa.

Ciò assume una valenza ancor più significativa proprio nell'ottica dell'integrazione dei sistemi.

Nel progetto "European tutors training" l'elemento di maggiore interesse è rappresentato da un'indagine sul ruolo del *tutor* europeo e sulla definizione delle sue competenze.

Tali competenze sono riconducibili, essenzialmente, alla capacità di intervento in vari momenti del processo di formazione secondo la logica elettiva della personalizzazione dei vari percorsi e della capitalizzazione dei saperi e delle esperienze pregresse.

In questo progetto era prevista anche la formazione di un *tutor* espressamente orientato alla gestione di dispositivi per la FaD.

Sulla falsariga della formazione a distanza si è mosso, del resto, anche il progetto «*Elaboration et experimentation d'un modèle de formation pour le développement et la gestion intégrée des services pour l'emploi*» che aveva come contraente la Regione Emilia Romagna e come coordinatore Sinform.

Questo progetto ha inteso elaborare un modello di formazione per lo sviluppo e la gestione integrata dei servizi per l'impiego proprio attraverso modalità di formazione e di informazione a distanza che aveva come finalità quella dell'orientamento.

Quest'ultimo tema appare un'ulteriore e significativa linea di definizione professionale dei formatori.

Risulta necessario, infatti, come altrove riferito, concentrare gli sforzi anche nello sviluppo e nella specificazione meglio articolata dei profili professionali maggiormente legati alle modalità ed alle strategie di orientamento e di ri-orientamento dal momento che la loro presenza risulta indispensabile nei molteplici contesti di cui, oggi, si compone la realtà occupazionale.

Pur dovendo registrare un approccio ormai diffuso nel nostro sistema rispetto al tema dell'orientamento, appare significativo, sotto un profilo valoriale, che elementi ulteriori possano provenire da situazioni sperimentate all'interno del programma.

III.6 I saperi del formatore

Abbiamo, dunque, piena consapevolezza di quanto discutibile e riduttivo possa essere ogni tentativo di classificazione dei temi trattati, in particolare all'interno di una dimensione in piena evoluzione,.

Tuttavia, riteniamo opportuno, proprio nel tentativo di porci in un'ottica pienamente euristica, proporre una selezione di conoscenze e competenze ritenute essenziali per il formatore, immaginando uno tra i percorsi possibili che il nuovo scenario suggerisce e pare pre-figurare.

La mappatura delle possibili conoscenze e competenze del formatore in un ipotetico percorso sono scandibili, a nostro avviso, secondo tre direttrici fondamentali³¹:

<p>Elementi di contesto</p> <ul style="list-style-type: none">il mercato del lavoro e delle professioni in riferimento agli obiettivi necessari per l'implementazione delle strategie formativela dimensione della progettazione dello sviluppo localela dimensione organizzativa <p>Metodologie e approcci formativi</p> <ul style="list-style-type: none">metodologie e strumenti da formazione continuacaratteristiche cognitive e organizzative dell'apprendimentocomprensione delle esigenze e dei bisogni del contraente e del personale a cui è rivolta la formazione <p>Competenze di ruolo:</p> <ul style="list-style-type: none">competenze didattico metodologichecompetenze comunicativo – relazionalicompetenze tecnico-specialistiche sui contenuti della formazione
--

Il contesto di riferimento deve, secondo il presente approccio, prevedere la conoscenza generale delle dinamiche di crescita e di sviluppo del mondo del lavoro, dell'evoluzione relativa ai materiali ed alle tecnologie di riferimento, oltre che delle esigenze delle specifiche professionalità emergenti.

Le metodologie e gli approcci formativi riguardano, in particolare, le conoscenze teorico-pratiche riconducibili tutte alla gamma disponibile di metodologie formative e di strumenti didattici efficaci, nella Formazione Continua (tassonomie, modelli espositivi o euristici, ecc.).

Ulteriori elementi da non trascurare paiono essere, tra gli altri, la conoscenza generale delle situazioni di apprendimento insite nelle organizzazioni, con particolare riferimento alle situazioni non dichiaratamente ed istituzionalmente formative, ma che incidono sui processi di sviluppo delle risorse umane per il miglioramento dei fattori produttivi (es. apprendimento organizzativo, lavoro di gruppo) ed, infine, la conoscenza dei modelli e delle tecniche di analisi dei fabbisogni

³¹ Su questo tema, posto come elemento di riflessione nel corso dell'intervista immersiva, i partecipanti hanno dimostrato piena adesione.

relativamente alle componenti organizzative e funzionali dell'impresa e dei soggetti a cui è rivolta la formazione.

Le competenze di ruolo si esplicitano in:

- competenze didattico-metodologiche generali (es. analisi dei bisogni, programmazione della formazione, utilizzo di strumenti e supporti didattici, valutazione dell'efficacia della formazione e dell'apprendimento);
- competenze relazionali nel contesto del *setting* d'aula (rapporto formatore-partecipante, rapporto formatore-imprenditore o manager del "personale", gestione delle dinamiche di gruppo);
- competenze tecnico specialistiche in merito ai contenuti o ai processi inerenti alla formazione da erogare.

III.6.1 Elementi di contesto

Gli organismi sono presenti sul mercato del lavoro si caratterizzano secondo diverse dimensioni (economiche, di mercato e culturali).

Dunque la consapevolezza delle caratteristiche che denotano l'interazione organizzazione-ambiente sono un fattore essenziale anche rispetto alle logiche di sviluppo organizzativo e quindi relativo alla sfera della formazione.

E' doveroso, pertanto, focalizzare l'attenzione intorno alla necessità che i formatori posseggano anche una reale conoscenza delle dinamiche del mondo del lavoro, caratterizzate oggi da forti turbolenze e discontinuità: una "cultura" del lavoro che, ad esempio, postula la crescita di responsabilità diffusa, un ampliamento delle *abilità-competenze*, ovvero una diversa distribuzione dei compiti e delle mansioni in rapporto al cambiamento dei modelli organizzativi.

Considerando il fatto che le trasformazioni economiche e sociali sono i fattori che incidono maggiormente sull'articolazione e definizione della professionalità, sul dimensionamento delle strutture produttive, e sui fenomeni organizzativi, si comprende che la capacità di interpretare ed analizzare le macro-tendenze, si traduce dunque in una pre-condizione perché il formatore possa progettare e realizzare azioni formative contestualizzate in relazione allo scenario organico ed in riferimento alle istanze socio-economiche emergenti.

La dimensione locale, inoltre, costituisce il “basso continuo” dell’effettiva operatività del formatore, coerentemente con lo sviluppo e l’articolazione delle offerte formative che, per lo più, originano da un’ interazione e da un’interdipendenza con il contesto territoriale.

Tale conoscenza del contesto, inoltre, può essere correttamente sviluppata anche attraverso un dialogo continuo con istituzioni, realtà economiche, mondo scolastico, cittadini.

Per il formatore è proprio questo, dunque, il campo dell’*analisi dei bisogni dell’utenza* dei modelli culturali e di apprendimento che si sviluppano all’interno del contesto dell’azione, per realizzare azioni formative realmente efficaci e significative.

Il formatore, smessi i panni del docente, deve necessariamente divenire un *facilitatore dell’apprendimento*, un mediatore discreto tra l’allievo, l’ambiente e gli strumenti e gli oggetti dell’apprendimento, che opera tramite l’analisi e l’evidenziazione dei processi già attivi, pur se a livello implicito, all’interno dei più variegati contesti.

III.6.2 Le competenze del formatore

Con il termine di competenze di ruolo intendiamo riferirci, sostanzialmente, a quel complesso intreccio di competenze che fa riferimento al *sapere di base* e che caratterizza, per tanto, la professionalità del formatore in quanto tale.

Le competenze didattico-metodologiche consentono l’ottimale gestione delle situazioni formative, anche attraverso l’utilizzazione sia di strumenti sia di tecniche precisi.

Anche chi non svolge un’azione diretta con gli utenti della formazione, deve poter padroneggiare gli elementi metodologici degli interventi, per progettare analoghe azioni o per valutarne e monitorarne lo svolgimento.

Possiamo raggruppare le competenze didattico-metodologiche in quattro macro contenitori:

a) area della formazione degli adulti

- modelli teorici di apprendimento
- educazione degli adulti
- teorie della personalità
- teorie dell’apprendimento organizzativo
- teorie didattiche
- teorie della leadership
- counseling
- gestione delle risorse umane

b) area della progettualità

- analisi dei fabbisogni
- teorie e tecniche di progettazione
- programmazione didattica
- teorie e tecniche della valutazione
- tecniche di gestione dei progetti

c) area tecnologica

- ambienti multimediali
- ambienti per l'auto-formazione
- tecniche di gestione di didattica on-line

d) area della comunicazione

- comportamento assertivo
- teoria e tecnica della comunicazione

Le *competenze comunicazionali e relazionali*, nello specifico, si identificano nella capacità di "gestire" processi di apprendimento relativi a gruppi di partecipanti agli interventi di formazione, trattando dinamiche psico-sociali e fattori di criticità.

La competenza comunicativa gioca un ruolo decisivo all'interno dei processi legati alla *leadership*, alla creazione di gruppi informali all'interno delle organizzazioni e alle dinamiche socio-organizzative.

Le *competenze tecnico-specialistiche* riguardano il complesso di saperi specialistici che il formatore possiede ed è in grado di trasferire su aspetti direttamente legati ai processi di lavoro ed alle dimensioni procedurali a questi connesse.

Un tale percorso, è bene ribadirlo, è soltanto uno dei percorsi che è possibile delineare a favore della "famiglia dei formatori". A questo punto non resta, perciò, che operare concretamente per consentire il passaggio dalla teoria alla prassi attraverso l'implementazione di nuove azioni di formazione dei formatori. Proprio su questa traccia sarà legittimo articolare nuove azioni di ricerca e di sperimentazione quanto mai necessarie per compiere ulteriori significativi progressi in questo delicato settore.

Ci si augura, per tanto, in conclusione, che le istituzioni deputate possano concretamente dimostrare un'adeguata sensibilità al fine di accompagnare lo sviluppo di questo complesso ed articolato settore.

SITOGRAFIA ESSENZIALE

Istituzionali:

Presidenza del Consiglio dei Ministri <http://www.palazzochigi.it>

Parlamento <http://www.parlamento.it>

Senato della Repubblica <http://www.senato.it>

Camera dei Deputati <http://www.camera.it>

Ministero della Pubblica Istruzione <http://www.istruzione.it>

Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica <http://www.murst.it>

Ministero degli Affari Esteri <http://www.esteri.it>

Centro Europeo dell'Educazione <http://www.cede.it>

Biblioteca di Documentazione Pedagogica <http://www.bdp.it>

Commissione Europea DGXXII <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo.html>

Unione Europea <http://www.europa.eu.int>

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale <http://www.europalavoro.it>

ANCI <http://www.ancitel.it>

GAZZETTA UFFICIALE <http://connect.it/gazzetta/>

CENSIS <http://www.censis.it>

CNEL <http://www.cnel.it>

ISTAT <http://www.istat.it>

ONU <http://www.un.org>

CNR - ISTITUTO TECNOLOGIE DIDATTICHE <http://www.itd.ge.cnr.it>

Ministeri della Pubblica Istruzione in Europa

AUSTRIA, ÖSTERRECHISCHES BUNDEMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN <http://www.bmuk.gv.at>

BELGIO, MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE - ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

<http://www.agers.cfwb.be/index.asp>

BELGIO, MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP. DEPARTEMENT ONDERWIJS

<http://www.vlaanderen.be/ned/sites/onderwijs/index.html>

DANIMARCA, UNDERVISNINGSMINISTERIET (ANCHE IN INGLESE)

<http://www.uvm.dk/index.html>

FINLANDIA, OPETUSMINISTERIÖ - MINISTRY OF EDUCATION

<http://www.minedu.fi>

FRANCIA, MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

<http://www.education.gouv.fr>

GERMANIA, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG

<http://www.bmbf.de/home.htm>

GRECIA, MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION AND RELIGIOUS AFFAIRS

<http://www.ypepth.gr>

IRLANDA, AN ROINN OIDEACHAIS - DEPARTMENT OF EDUCATION

<http://www.irlgov.ie/educ>

LUSSEMBURGO, MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

<http://www.men.lu>

NORVEGIA, ODIN/ KIRKE- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET - MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND CHURCH

<http://www.dep.no/kuf>

OLANDA, MINISTERIE VAN ONDERVIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPEN

<http://www.minocw.nl>

PORTOGALLO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

<http://www.min-edu.pt>

REGNO UNITO, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT

<http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

SPAGNA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

<http://www.mec.es>

SVEZIA, UTBILDNINGSDEPARTEMENTET - MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE

<http://www.utbildning.regeringen.se/index.htm>

Sindacati scuola-formazione-ricerca:

CGIL Scuola <http://www.cgilscuola.it>

CISL Scuola <http://www.cislscuola.it/index1.html>

UIL Scuola <http://www.uil.it/uilscuola/default.html>

SNALS <http://www.snals.it>

Gilda degli Insegnanti <http://www.gildains.it>

Comitati di Base della Scuola <http://www.cobas-scuola.org>

Unicobas <http://www.unicobas.org>

Associazione Nazionale Presidi <http://www.anp.it>

Federazione Nazionale Coordinatori Amministrativi <http://www.fnaca.it>

Editoria e informazione:
ANICIA <http://www.members.it.tripod.de/anicia>

AGENZIA ASCA <http://www.asca.it>

AGENZIA ITALIA <http://www.agenziaitalia.it>

ANSA <http://www.ansa.it>

ADNKRONOS <http://www.adnkronos.it>

CORRIERE DELLA SERA <http://www.corriere.it>

Il Sole24ore Scuola <http://www.ilsole24ore.it/scuola/>

Italia Oggi <http://www.italiaoggi.it>

La Repubblica <http://www.larepubblica.it>

La Stampa <http://www.lastampa.it>

L'Espresso <http://www.espressoedit.it>

Panorama <http://www.mondadori.com/panorama>

El Pais <http://www.elpais.es>

Liberation <http://www.liberation.fr>

NEW YORK TIMES <http://www.nytimes.com>

Formazione Professionale
PROGRAMMA LEONARDO DA VINCI 2 <http://www.programmaleonardo.net>

ISFOL <http://www.isfol.it>

OKKUPATI <http://www.okkupati.lavori.net>
IMPRENDITORIA GIOVANILE <http://www.igol.it>
BANCALAVORO <http://www.bancalavoro.net>
MONDOLAVORO <http://www.mondolavoro.com>
CORRIERE LAVORO <http://www.corriere.it/lavoro.html>

Altri interessanti:

NETTUNO <http://www.nettuno.stm.it>
RAI EDUCATIONAL <http://www.educational.rai.it>
MONDO SCUOLA <http://www.mondoscuola.org>
QUIPO - INTERNET SCUOLA <http://www.quipo.it/internetscuola>
SCUOLA ITALIA <http://scuolaitalia.com>
SCUOLA ON LINE <http://www.scuolaonline.it>
WEBSCUOLA <http://www.webscuola.tin.it>
Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti <http://www.cidi.it>
Educazione e Scuola <http://www.edscuola.com>
INTERNET SCUOLA <http://www.ips.it/scuola/home.html>
ITALICA <http://www.italica.org>
SCUOLA ON LINE <http://www.scuolaonline.it>
Motori di ricerca:
ALTAVISTA <http://www.altavista.com>
ARIANNA <http://www.arianna.it>
EXCITE <http://www.excite.com>
LYCOS <http://www.lycos.com>
YAHOO <http://www.yahoo.com>
VIRGILIO <http://www.virgilio.it>

REPERTORIO DEI PRINCIPALI ENTI DI FORMAZIONE DEI FORMATORI

Associazione Italiana Formatori-AIF via V Monti, 4 - 20123 Milano tel. 02878201;

Centro europeo dell'educazione-CEDE Villa Falconieri - Frascati (Rm) tel. 06941851;

Confederazione nazionale formazione aggiornamento professionale-CONFAP
via della Pigna, 13/a - 00186 Roma tel. 066798240;

Confederazione Italiana della piccola e media industria-CONFAPI
via della Colonna Antonina, 52 - 00186 Roma tel. 066787071;

Confederazione generale dell'industria italiana-CONFINDUSTRIA
viale dell'Astronomia, 30 - 00144 Roma tel. 0659031;

Ente nazionale Acli istruzione professionale-ENAIIP via G. Marcora, 18/20 - 00153 Roma tel.
065880923;

Ente nazionale formazione addestramento professionale-ENFAP-UIL
largo Ascianghi, 5 - 00153 Roma tel. 065884215;

Istituto per la formazione professionale - IAL-CISL via Trionfale, 101 - 00100 Roma tel.
0639728172;

Istituto nazionale di formazione cooperativa - INFORCOOP
via G. Tomassetti, 12 - 00161 Roma tel. 0644236742;

IRI Management via Piemonte, 60 - 00187 Roma tel. 06478031;

Istituto Superiore per la Formazione via L. Serra, 19 - 00100 Roma tel. 0658548410.

L'elenco ha valore indicativo di una realtà ben più vasta di quella descritta. Per un approfondimento sugli istituti che operano nella formazione dei formatori si faccia riferimento alla rilevazione degli istituti di formazione professionale dell'ISFOL (volume e banca dati).

BIBLIOGRAFIA

- Ajello, A., M., Meghnagi, S., (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Agostini M., (1995), Il formatore nei corsi per adulti: dalle 150 ore alla riqualificazione professionale, in "Professionalità", n. 15, pp. 79- 83.
- Alessandrini, G., (1991), *Formazione e tecnologia nell'impresa*, Milano, Mondadori.
- Alessandrini, G., (1994), *La formazione continua nelle organizzazioni*, Napoli, Tecnodid.
- Alessandrini, G., (1995), *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Milano, Unicopli.
- Alessandrini, G., (1996), *Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa*, Roma, SEAM.
- Alessandrini, G., (1998), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci.
- Alessandrini, G., (2000), (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Guerini & Associati.
- Arcuri F. P., Santarsiero C. C., (1997), Nuove vie per la formazione. L'esperienza del "laboratorio permanente dei formatori" della scuola superiore della pubblica amministrazione, in "FOR. Rivista AIF per la formazione", n. 11, pp. 7-19.
- Authier, M., Lévy, P., (2000), *Gli alberi di conoscenze*, Milano, Feltrinelli.
- Baldassarre S., De Feo G., Parmeggiani B., (1995), *Evoluzione aziendale e mutamento delle competenze dei formatori: il caso BT*, in "FOR: rivista AIF per la formazione", p. 279.
- Bandura, A., *Social formation of thought and action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1986.
- Benedetti, F., Guspini, M., (1999), *La Formazione delle abilità trasversali e di base*, Roma, Anicia.
- Benedetti, F., Guspini, M., (2000) *La didattica modulare: un approccio sistemico e integrato*, Roma, Anicia.
- Bertoli G., (1996), *Apprendere cooperando. Apprendere a cooperare. I formatori in gruppo sperimentano una nuova metodologia formativa*, in "Forma & Informa", n. 1, p. 5.
- Bertoldi E., (2000), *La personalità dell'educatore dalla scuola alla f.p.*, in "Professionalità", n. 20, 2000, pp. 39-43. Betta, G., (1996), *Fabbisogni professionali e richiesta di competenze da parte delle imprese trentine*, in "Osservatorio del mercato del lavoro", Trento, novembre 1996, pp.13-25.
- Bifulco, L., De Leonardis, O., (1997), (a cura di), *L'innovazione difficile*, Milano, Angeli.
- Bocca, G., (1997), *La cultura del lavoro nel progetto di riordino dei cicli scolastici*, in "Rassegna CNOS", 13, n.2, 1997, pp.61-68.

Bosco, N., (1996), *Istruzione e formazione professionale*, in Negri, N., Saraceno, C., *Le politiche contro la povertà in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 207-241.

Boutin, A., *Formation et developpements*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.

Braga A., (1996), Un progetto per il sindacato. La nuova figura del "formatore sindacalista" apre inedite prospettive alle organizzazioni confederali, in "Nuova rassegna sindacale", n. 42, pp. 21-22.

Bresciani, P.O., Selvatici, A., (1997), *I servizi per l'impiego*, in "Professionalità", 17 n.37, 1997, pp.23-36.

Bresciani, P.O., (1997), (a cura di), *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, in "Professionalità", 17 n.38, 1997, pp. I-XXXL.

Brumhard, H., (1991), *Il personale addetto alla formazione: colonna portante del successo*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", n. 1, 1991, pp.2-5.

Bruner, J., S., (1995), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1998.

Bruner, J., S., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1987.

Bruner, J., S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1996.

Bruscaglioni M., (1997), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli.

Borgogni, L., (1999), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli.

Borselli, G., (1991), *Postprogrammazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Butera, F., (1997), *Il castello e la rete*, Milano, Angeli.

Butera, F., (1998), *La Formazione Tecnico-Professionale Superiore Integrata (FIS)*, in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 82, Firenze, Le Monnier, pp.173-245.

Cacioppo, G., (1998), (a cura di), *Costruire competenze per la valutazione scolastica*, Vol. II, Caltanissetta-Roma.

Calaminici P., (1997), *I cambiamenti in atto*, in "Percorsi" n. 10, p. 3.

Callini, D., Montaguti, L., (1993), *Cambiamento organizzativo e formazione*, Milano, Angeli, 1993.

Cambi, F., (1998), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.

Carnoy, M. et alii, (1993), *Reflections on the New World Economy in the Information Age*, University Park Pennsylvania, Pennsylvania State University Press.

Cartoccio A., (1999), *Sistemi di competenze e strategie*, in "FOR", pp. 18-28.

- Castoldi, M., (1995), *Verso una scuola che apprende*, Roma, SEAM.
- Catalano, L., (1998), *L'autonomia scolastica*, in "ITER", n. 1, 1998.
- Cecconi L., (1995), Come cambiano le figure professionali della formazione. La formazione a distanza come sistema di istruzione, in "Formazione domani", n 22, pp 23-29.
- Ceglie A., (1996), *Sistema formativo e "standard qualitativo"*, in "Forma & Informa", n. 1, p. 2.
- CENSIS, (1989), XXIII rapporto 1989 sulla situazione sociale del paese, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1990), XXIV rapporto/1990 sulla situazione sociale del paese, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1991), XXV rapporto sulla situazione sociale del paese, 1991, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1992), XXVI rapporto sulla situazione sociale del paese, 1992, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1993),XXVII rapporto sulla situazione sociale del paese, 1993, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1994), XXVIII rapporto sulla situazione sociale del paese, 1994, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1995), XXIX rapporto sulla situazione sociale del paese, 1995, Milano, Angeli.
- CENSIS, (1996), XXX rapporto sulla situazione sociale del paese, 1996, Milano, Angeli.
- Coffele L., (1999), Colombo S., *Il Progetto Leonardo FADNet*, in "Rassegna Cnos", n. 15, p. 117.
- Commissione Europea, (1993), *Libro Bianco Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, Bollettino delle Comunità europee, Supplemento 6/93.
- Commissione Europea, (1995), *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Direzione Generale XXII Istruzione, Formazione e Gioventù, Direzione Generale, Occupazione,Relazioni Industriali e Affari Sociali.
- Crispoliti B. G., (1995), *La formazione continua" e la certificazione della professionalità dei formatori*, in "Presenza Confap", p. 54-55.
- Cornoldi, C., (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT. (1993), *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Centro Studi Erikson.
- Dei, M., (2000), *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- De Landsheere, G., (1998), *Il pilotaggio dei sistemi educativi*, Roma, Armando.
- Del Campo M., (1996), *Il programma formativo del '96. Per conoscerlo un libro e dei lucidi nella rete telematica Cisl*, in "Forma & Informa", n. 1, p. 7.

- Dell'Aquila, D., (1995), *Insegnare per moduli*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- Delors J., et alii, (1996), *L'education. Un tresor est cacht dedans*, Paris, Editions Unesco/Edizioni Odile Jacob.
- De Masi, D., (1993), *Verso la formazione post-industriale*, Milano, Angeli.
- Demetrio, D., (1998), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari,.
- Demetrio D., (1998), *Fisica e metafisica del lavoro educativo*, in "Animazione Sociale", n. 28, pp. 70-75.
- Dewey, J., (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey, J., (1949), *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi.
- Di Grado D., (1999), Comunicazione e relazione: una proposta di formazione per formatori, in "Professionalità", n. 19, pp. 35-36.
- Di Grado D., (1998), Il formatore e la sua formazione. Le competenze comunicativo-relazionali, in "Professionalità", n. 18, pp. 13-24.
- Di Grado D., (1998), La comunicazione formativa competenze di base, relazionali e metacomunicative, in "Professionalità", n. 18, pp. 22-32.
- Distretto scolastico 12 di Firenze, (1996), (a cura di), *Gente che ha voglia di fare. Indagine conoscitiva sulla realtà giovanile e le agenzie formative che operano sul territorio*, Firenze, Regione Toscana.
- Domenici, G., (1999), (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Napoli, Tecnodid.
- Drago, R., (1996), *Carta dei servizi e innovazione*, Trento, Erickson.
- Drago, R., (1998), (a cura di), *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti scolastici e staff di direzione*, Trento, Erickson.
- Dunn, K., e R., (1984), *Programmazione individualizzata. Nuove strategie pratiche per tutti*, Roma, Armando.
- Dutto, M., (1992), *Cultura organizzativa e governo della scuola*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 38, n.4, pp.409-427.
- EURISPES, (1993), *Rapporto Europa*, Roma, koinè.
- Fiordelli A., Nugnes G., (1998), Servizi all'impiego e formazione degli operatori: l'esperienza in Lombardia, in "Professionalità", n. 18, pp. 63-80.
- Fitzpatrick, J. L., (1988), Roles of the Evaluator in Innovative Programs: A Formative Evaluation, in "Evaluation Review", A.12, n. 4.

- Fressura, N, Sampietro, M., (1994), *I sistemi di formazione professionale in Italia*, Berlin, CEDEFOP.
- Furioso, F., (1999), Quali scelte tra scuola superiore, formazione professionale e strutture assistenziali. Quale indice di dispersione?, in "Handicap & Scuola", a. 14, n. 82, gennaio 1999, pp. 19-22.
- Gardner, H., (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner, H., (1993), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- Gatti, M., Tagliaferro, C., Taronna, P., (1992), *Qualifiche e formazione. Quattro studi di caso*, Milano, Angeli.
- Galgano, A., (1992), *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole-24 ore.
- Geers, F., Van Weydeveldt, R., (1995), *I sistemi di formazione professionale*, in Belgio, Berlino, CEDEFOP,.
- Germe, J.F., (1991), *Les methiers de la formation en entreprise*, Berlin, CEDEFOP.
- Giordano, C., Misino, M. N., (1998), *Gestione manageriale e sviluppo per progetti*, Napoli, Liguori.
- Ghiotto, G., (1996), *La formazione per d'impresa*, Milano, F. Angeli.
- Graham, A., (1991), *Il Regno Unito stabilisce nuovi standard e qualifiche per i formatori*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", 1991, pp.13 16.
- Gramsci, A., (1974), *La formazione dell'uomo*, Roma, Editori Riuniti.
- Hameyer, U., Loucks-Horsley, S., (1996), *Designing school improvement strategies*, in Ceriani, A. (a cura di), *Processi di innovazione e miglioramento della scuola*, Milano, Unicopli.
- Hilgard, E., R., Bower, G. M., (1987), *Teorie dell'apprendimento*, Milano Franco Angeli.
- Hulshoff, T., (1991), *La formazione dei formatori nell'Istituto federale della formazione professionale*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", , n.1, pp.33-37.
- Husen, T., Tuijnman, A., Halls W.D., (1992), *Schooling in Modern European Society*, Oxford, Pergamon Press.
- Irace M., (1996), *L'Europa in aula Due manuali per il formatore europeo e non solo*, in "Forma & Informa", p. II.
- ISFOL, (1976), *Formazione di formatori in agricoltura. Progetto realizzato dalla Regione Emilia Romagna e dall'Isfol*, Roma, Detti Dario.
- ISFOL, (1986), *Rapporto ISFOL*, 1986, Milano Angeli.
- ISFOL, (1988), *Rapporto ISFOL*, 1988, Milano, Angeli.

ISFOL, (1990), *Rapporto ISFOL*, 1990, Milano Angeli.

ISFOL, (1991 a), *Repertorio delle professioni*, Milano, Angeli.

ISFOL, (1991b), *Rapporto ISFOL*, 1991, Milano, Angeli.

ISFOL, (1992a), *I formatori*, Milano, Angeli.

ISFOL, (1992b), *Rapporto ISFOL*, 1992, Milano, Angeli.

ISFOL, (1993a), I progetti per le riforme, Scuola secondaria e formazione professionale, Milano, Angeli.

ISFOL, (1993b), *Rapporto ISFOL*, 1993, Milano, Angeli. ISFOL, (1994a), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Milano, Angeli.

ISFOL, (1994b), II rinnovamento dei sistemi di istruzione e formazione professionale in Spagna e in Inghilterra. due riforme a confronto, Milano, Franco Angeli.

ISFOL, (1994c), *Rapporto ISFOL*, 1994, Milano, Angeli.

ISFOL, (1995a), *Rapporto ISFOL*, 1995, Milano, Angeli.

ISFOL, (1995b), Struttura di valutazione Fse, Percorsi di valutazione nelle regioni italiane.

ISFOL, (1996a), *Apprendimento continuo e formazione*, Milano, Franco Angeli.

ISFOL, (1996b), *Progettando ... Now*, Milano, Franco Angeli.

ISFOL, (1996c), Formazione orientamento occupazione nuove tecnologie professionalità. Rapporto 1996, Milano, Angeli.

ISFOL, (1997a), Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali, Milano, Franco Angeli.

ISFOL, (1997b), *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, Franco Angeli.

ISFOL, (1997c), Formazione e occupazione in Italia e in Europa. Rapporto 1997, Milano, Angeli.

ISFOL, (1998a), *Modelli di formazione dei formatori*, Roma, ISFOL.

ISFOL, (1998b), *Il monitoraggio. Approcci, metodi, strumenti*, ISFOL, Roma.

ISFOL, (1998c), Formazione e occupazione in Italia e in Europa. Rapporto 1998, Milano, Angeli.

ISFOL, (1998d), Standard Formatori per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITamento professionale, Milano, Angeli.

ISFOL, (1999a), *Guida alla progettazione dello sviluppo locale. Dall'analisi del contesto locale alla costruzione del partenariato: percorsi per piani di sviluppo territoriale*, Milano, Franco Angeli.

ISFOL, (1999b), Istanza Nazionale di coordinamento Programma Leonardo da Vinci, *Guida alla gestione dei Progetti Leonardo da Vinci*, Roma, ISFOL.

ISFOL, (1999c), *Formazione e occupazione in Italia e in Europa. Rapporto 1999*, Milano, Angeli.

Izzo, D., Tassinari, G., (1994), *L'autonomia delle scuole in Europa: realtà e prospettive*, Roma, Armando.

Kallen, D., (1997), *Secondary Education in Europe. Problems and Prospects*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Libelli M., (1995), *Un ruolo da consumatore ne/futuro del formatore*, in "L'impresa", pp. 44-49.

Lo Faso U., (1998), *Multimedialità, didattica e formazione dei docenti*, in "Informatica & Scuola", n. 6, pp. 10-12.

Lombardi, G., (1988), *La risorsa scuola. Università, scuola e formazione professionale nelle proposte dell'industria*, Milano, Edizioni del Sole 24 ore.

Luciano A. (1995), *La formazione universitaria dei formatori: una scommessa*, in "For: rivista AIF per la formazione", n. 9, p. 123.

Malizia, G., Frisarco, R., Pieroni, V., (1996), *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della FP*, Roma, CNOS-FAP.

Malizia G., Pieroni V., Salatin A., (1998), *Verso un modello standard di competenze di formatori*, in "Rassegna Cnos", n. 14, pp. 32-51.

Maragliano, R., (1992), *La tecnologia fa scuola*, Edizioni Anicia, Roma.

Maragliano, R., (1998), *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Maragliano, R., Martini O., Penge S., (1994), *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.

Marcon P., (1999), *Università, istruzione superiore formazione degli educatori professionali*, in "Rassegna di Servizio Sociale", n. 38, pp. 61-74.

Margiotta, U., *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, CLUEB, Bologna, 1997.

Marrafino E., (1996), *Una "joint venture" formativa. Il sapere nuovo e tradizionale del mestiere di formatore*, in "Forma & Informa", n. 1, pp. 6.

Melis, A., (1995), (a cura di.), *Teachers and Trainers in Vocational Training*, Vol. 1 e 2, Berlin, CEDEFOP.

Miles, M.B., Ekholm, M., (1996), What is school improvement?, in Ceriani, A. (a cura di), *Processi di innovazione e miglioramento della scuola*, Milano, Unicopli.

Milito, D., (1999), *Aggiornamento dei docenti e autonomia*, Trento, Erickson.

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, (1997), *Vademecum per la gestione ed il controllo delle attività di formazione professionale cofinanziate dal Fondo sociale europeo*, Roma, ISFOL.

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, (2000a), *Le buone pratiche nella formazione continua*, Roma, ISFOL.

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, (2000b), *Le buone pratiche nella formazione iniziale*, Roma, ISFOL.

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, (2000c), *Le buone pratiche nella formazione femminile*, Roma, ISFOL.

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, (2000d), *Le buone pratiche nella formazione per la creazione d'impresa, nella certificazione e nella formazione a distanza*, Roma, ISFOL.

Ministero del Lavoro, Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione, (2000), *Indagine Nazionale sui fabbisogni formativi*, Roma, s.e.,.

Ministero della Pubblica Istruzione, (1992), *Rapporto Isfol sulle attività di orientamento realizzate da Ministero del Lavoro, Ministero de/la Pubblica Istruzione, Regioni. Materiali 1991*, Rimini, Maggioli.

Monasta A. (1996), (a cura di), *La ricerca nelle scienze della formazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Monasta, A., (2000), *Le competenze dei dirigenti scolastici*, Roma, Carocci.

Montedoro C., Billi A., (1996), *Repertorio europeo "Formazione dei formatori: il caso italiano"*, in "Osservatorio ISFOL", n. 18, pp. 82-93.

Montedoro C., Spataro E., Malizia G., Meghnagi S., (1992), *I formatori. Caratteristiche. Motivazioni. Prospettive*, Milano, Franco Angeli.

Morin, E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Munch, J., (1991), *La formazione continua degli addetti alla formazione e alla formazione continua*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", pp.42-46.

Munch, J., (1995), *Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany*, Berlin, CEDEFOP.

Murphy, J., P., (1998), *Il pragmatismo*, Il Mulino, Bologna.

Nardiello, M. G., Pecorini, C., (1997), *Formazione post-secondaria*, Brescia, La Scuola.

- Notti, A. M., (1998), *Programmazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Anicia.
- OCSE - OCDE, (1994), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- OCSE - OCDE, (1997), *Analisi delle politiche dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Pagnoncelli, L., (1998), (a cura di), *Formazione e valutazione dell'apprendimento. Metodologie e strumenti*, Roma, Anicia.
- Pajno, A, Chiosso, Bertagna, G., (1997), *L'autonomia delle scuole*, Brescia, La Scuola.
- Panero G. C., (1996), Risorse, formazione e innovazione. E' tempo di fare i conti senza alibi, cogliendo tutte le opportunità per rispondere al/a domanda crescente, in "Forma & Informa", n. 1, pp. 1-2.
- Panzarani R., (1997), *Il formatore viaggia on line*, in "FOR. Rivista A.I.F. per la formazione", n. 11, pp. 1-5.
- Pellerey, M., (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS.
- Penner, F., Salatin, A., Spataro, E., Tramontano, I., *Ipotesi per una "Carta del Formatore"*, in "Osservatorio ISFOL, Anno XX, n. 4, luglio-agosto 1999.
- Pettinato L., (1996), Via First Class la socializzazione dei materiali didattici. Anche così la Fisascat "alimenta" la rete dei suoi formatori, in "Forma & Informa", n. 1, p. 5.
- Rinaldi U., (1995), Un cammino di ricerca: l'esperienza di un formatore dell'Enaip, in "Formazione & Lavoro", pp. 73-76.
- Romei, P., (1986), *La scuola come organizzazione*, Milano, Milano, Franco Angeli.
- Romei, P., (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Firenze, La nuova Italia
- Rotondi M., (1999), *Come apprende la comunità dei formatori*, in "FOR", pp. 75-78.
- Selvatici, A., D'Angelo, M.G., (1999), (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Milano, Franco Angeli.
- Scurati, C., Ceriani, A., (1994), *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, Brescia, La Scuola.
- Sich, S., (1998), *La frammentazione della ragione*, Il Mulino, Bologna.
- Spataro E., Formatore, AAVV., (1999), in *La formazione verso il terzo millennio*, (a cura di Montedoro C.), *Strutture e processi formativi*, Formello (RM), Edizioni Seam, pp. 125-132.
- Susi, F., (1977), *L'educazione permanente*, Firenze, Guaraldi.

Tavernese G., (1996), *Formazione di qualità per riqualificare le Amministrazioni locali*. Il Formez promuove un corso di specializzazione per i formatori degli Enti locali, in "Forma & Informa", n. 1, p. 14.

Tiriticco M., (1999), *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia.

Titone, R., (1988), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Bulzoni.

Valentino, A., (1998), *Il piano dell'offerta formativa tra servizio e progetto di istituto*, Firenze, La Nuova Italia.

Treré G., (1996), *La formazione verso l'Assemblea dei Quadri. Per rinnovare meglio la formazione un più ampio confronto tra strutture, dirigenti e formatori*, in "Forma & Informa", n. 1, p. 1.

Università degli studi di Roma "La Sapienza", (1992), *Scuola di formazione per Educatori di Comunità*, Roma, SEAM.

Vecchietti A., Fattore L., Gallo M., Spillari C., (1997), *Appunti di un'esperienza formativa*, in "Professionalità" n. 17, pp. 77-89.

Vertecchi, B., (1994), (a cura di), *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia.

Viganò M., (1996), *Sud: il viaggio, l'esplorazione, la scoperta. Percorso di formazione - formatori Fiba Cisl Nazionale*, in "Forma & Informa", n. 1, p. 6.

Villa, P., Marchetti, A., (1991), *Formazione continua in azienda e sviluppo della professione dei formatori in Italia Documento CEDEFOP*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali,.

Visalberghi, A., (1955) *Misurazione e valutazione nel processo formativo*, Milano, Comunità.

Visalberghi, A., (1990), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.