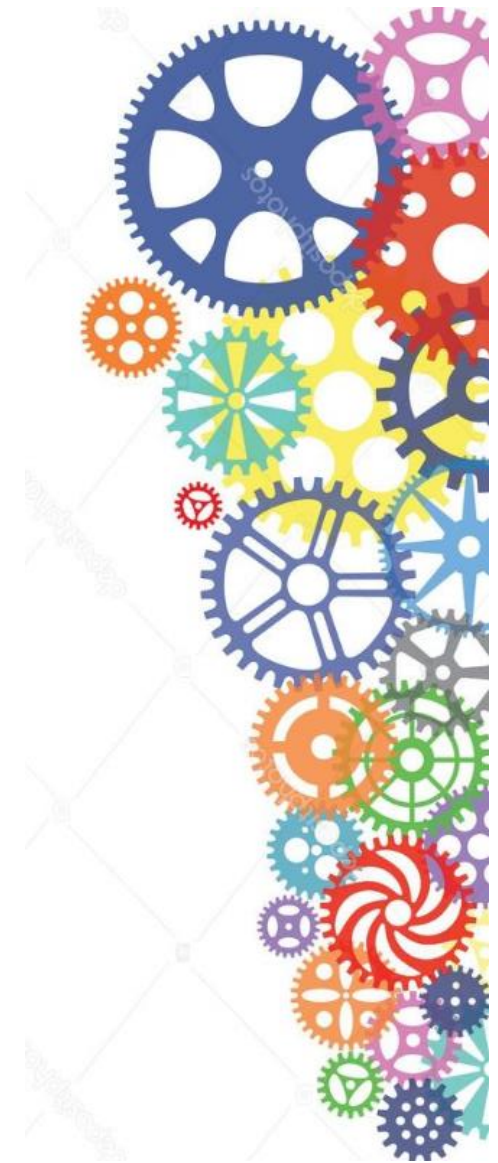


euro | guidance | magazine

Rivista del Centro Nazionale Euroguidance Italia
2018



Euroguidance Magazine

2018

Rivista del Centro nazionale Euroguidance Italia

ANPAL

Via Fornovo, 8 - 00192 Roma

Euroguidance_Italia@anpal.gov.it

Il Magazine è stato realizzato dal Centro nazionale Euroguidance Italia (responsabile Monica Lippolis), nell'ambito del progetto "Italian Cooperation 4 Transparency of Skills & Mobility" cofinanziato dall'Unione Europea tramite il programma Erasmus+.

Sono autori dei testi: Valentina Benni, Alessandra Biancolini, Gianluca Calzolari, Alessandro Catozi, Giovanna de Mottoni, Gabriella Falzacappa, Monica Lippolis, Sylvia Liuti, Isabella Pitoni, Anna Rita Racioppo, Paola Rampini, Claudio Vitali.

Coordinamento editoriale: Giovanna de Mottoni

Elaborazioni grafiche: Giovanna de Mottoni

editing: Joanna Busalacchi, Giovanna de Mottoni

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Agenzia.

Alcuni diritti riservati [2018] [Anpal]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale

Condividi allo stesso modo 4.0. Italia License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2785-3128

Euroguidance è la rete europea creata dalla Commissione europea nel 1992 con un duplice obiettivo: proporre, sostenere e coordinare iniziative in materia di mobilità e favorire lo scambio di informazioni e conoscenze sui sistemi nazionali di istruzione e formazione e sulle opportunità di apprendimento in ambito europeo.

La Rete Euroguidance è composta dai Centri nazionali dei paesi dell'Ue, dai paesi dello Spazio Economico Europeo (SEE), da alcuni paesi in preadesione e dalla Svizzera.

I principali destinatari di Euroguidance sono insegnanti, docenti, formatori, operatori ed esperti che si occupano di orientamento in tutti i paesi europei, ma anche studenti, neodiplomati e neolaureati e quanti si interessano ai temi dell'orientamento e della mobilità internazionale per motivi di studio e formazione.

Il **Centro nazionale Euroguidance Italia** istituito presso l'ANPAL, è un organismo promosso dalla Commissione europea al fine di promuovere la mobilità per motivi di studio e formazione tra i paesi aderenti alla Rete.

Euroguidance Italia svolge principalmente tre tipi di attività:

- organizzazione e partecipazione ad eventi nazionali e internazionali sull'orientamento e la mobilità
- elaborazione di materiali informativi sui temi dell'orientamento a livello nazionale e internazionale
- collaborazione con altre reti, strumenti e portali europei di orientamento (quali EURES, EUROPASS, EQF, EPALE, ecc.).

La diffusione delle informazioni avviene principalmente attraverso:

- il [sito](#), mediante news su eventi e pubblicazioni sui temi di interesse;
- la distribuzione di brochure e materiali presso fiere e eventi di settore;
- l'attività di helpdesk sulle possibilità di studio e formazione esistenti in Europa;
- la gestione di una casella di posta dedicata euroguidance_italia@anpal.gov.it;
- il raccordo con la Rete europea;
- il coordinamento e l'animazione della Rete Nazionale di Diffusione (RND).

Indice

EDITORIALE

di Raffaele Ieva, ANPAL

EUROPASS TRA RISULTATI RAGGIUNTI E PROSPETTIVE FUTURE: LA NUOVA DECISIONE 646/2018/CE

3

di Alessandra Biancolini e Alessandro Catozi, ANPAL

L'IMPLEMENTAZIONE IN ITALIA DELLA RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO EUROPEO PERCORSI DI MIGLIORAMENTO DEL LIVELLO DI COMPETENZE: NUOVE OPPORTUNITÀ PER GLI ADULTI

5

di Claudio Vitali, INAPP

IL FUTURO DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE IN EUROPA: GLI ESITI DELLA CONFERENZA DI VIENNA

10

di Giovanna de Mottoni e Monica Lippolis, ANPAL

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO FRA OBBLIGO E OPPORTUNITÀ: UN CASO ITALIANO

13

di Paola Rampini, ANPAL Servizi

IL CORPO EUROPEO DI SOLIDARIETÀ: IL PROGETTO DELL'ANPAL E GLI SVILUPPI DELL'INIZIATIVA PER IL PERIODO 2018 - 2020

15

di Gianluca Calzolari, ANPAL

LO STANDARD MINIMO EUROPEO SULLE COMPETENZE DI GENERE (European Minimum Standard of Competences - EMSC)

17

di Sylvia Liuti, FORMA.Azione

DA ERASMUS + AD ERASMUS 2021 - 2027: UN PERCORSO IN COSTANTE SVILUPPO E CON STRAORDINARIE PROSPETTIVE

19

di Isabella Pitoni, INAPP

LA GUIDA PER OPERATORI A SUPPORTO DELLA MOBILITÀ "MOBILITY ADVICE INTERVIEW"

21

di Valentina Benni, ANPAL

L'UTILIZZO DELLA CLASSIFICAZIONE EUROPEA DELLE OCCUPAZIONI E DELLE COMPETENZE (ESCO). IL PROCESSO NAZIONALE DI IMPLEMENTAZIONE DELLO STRUMENTO

24

di Gabriella Falzacappa e Anna Rita Racioppo, ANPAL

Editoriale

Nel corso del 2018 ANPAL - Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro - ha dato avvio ad una nuova fase di gestione dei **Punti di Contatto Nazionali Euroguidance, Europass ed EQF**, che coprirà il periodo di **programmazione 2018-2020**.

I Punti di Contatto Nazionali (PCN) rappresentano il primo riferimento per ogni persona o ente interessato ad informarsi o utilizzare gli strumenti europei che orientano e supportano la messa in trasparenza delle competenze acquisite in percorsi educativi e di lavoro formali, non formali ed informali.

L'utilizzo dei *tool* europei permette infatti a studenti, ricercatori, lavoratori e cittadini in genere di scegliere più facilmente dove studiare o lavorare; consente agli istituti di istruzione, ad enti di formazione e imprese di posizionarsi meglio nel mercato e migliorare le proprie strategie di sviluppo e prestazioni; e, infine, sostiene i policy maker nell'effettuare scelte strategiche rispetto ai sistemi di istruzione, formazione e occupazione dei cittadini.

A partire dalla coesistenza delle tre strutture presso l'Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro, la scelta strategica dell'Italia è stata quella di adottare un modello operativo basato su un approccio integrato: a fronte della specificità degli obiettivi e delle azioni di ciascun PCN, una serie di attività, eventi e prodotti sono infatti progettati e realizzati congiuntamente, con l'obiettivo di aumentare l'impatto su sistemi, operatori e utenti finali (studenti, insegnanti, formatori, tutor, ecc.), nonché la visibilità e l'efficacia dell'operato dei Punti di Contatto Nazionali.

Il piano di lavoro comune dei PCN 2018-2020 prevede quindi una serie di attività condivise quali, ad esempio, seminari sui *transparency tool* e workshop nelle più importanti fiere nazionali di orientamento, e, parallelamente, eventi e prodotti realizzati dai singoli PCN e diversificati a seconda delle tipologie di utenza. L'obiettivo ultimo è migliorare la consapevolezza delle opportunità offerte dagli strumenti europei per la trasparenza, rendendo gli organismi interessati più competenti nel promuoverne l'utilizzo e gli utenti finali in grado di cogliere in pieno le opportunità di apprendimento e mobilità associate a Euroguidance, Europass ed EQF.

Al fine di garantire la visibilità delle azioni intraprese, nonché una panoramica delle questioni chiave in discussione sul tema a livello comunitario e nazionale, l'**e-magazine Euroguidance**, già giunta alla sua seconda edizione ANPAL, intende fornire un contributo informativo e di approfondimento per tutti gli operatori del settore, così come per un pubblico più vasto. A complemento dell'attività informativa, la **newsletter Euroguidance**, a cadenza bimestrale, integra le informazioni con una scelta editoriale più sintetica e di facile consultazione.

Grazie alla realizzazione delle attività previste nel triennio, ANPAL auspica che i PCN diventino un partner conosciuto e apprezzato a livello nazionale ed europeo.

Con l'augurio di una buona lettura

Raffaele Ieva

Dirigente Divisione 4 ANPAL

EUROPASS TRA RISULTATI RAGGIUNTI E PROSPETTIVE FUTURE: LA NUOVA DECISIONE 646/2018/CE

di Alessandra Biancolini e Alessandro Catozi, ANPAL

Parole chiave: interoperabilità, e-portfolio, sinergie

Europass, il Portafoglio di documenti europei per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche, rappresenta una tappa saliente dell'impegno delle istituzioni comunitarie nell'ideazione di strategie e strumenti di sostegno alla mobilità geografica e professionale dei cittadini europei.

Concepito nella *Decisione 2241/2004/CE*¹ come un Quadro Unico per la trasparenza delle competenze, Europass ha rappresentato negli ultimi 14 anni un caposaldo della cooperazione europea nell'ambito del processo di Bruges-Copenaghen² e un prezioso strumento di interfaccia tra sistemi, nonché un virtuoso esercizio di governance generale delle politiche di valorizzazione delle competenze dei cittadini europei. Inoltre, come evidenziato dalla Commissione UE nella relazione al Parlamento europeo e al Consiglio del 19 dicembre 2013 relativa alla valutazione di Europass, la rete europea che riunisce i Centri Nazionali Europass attivi in ogni Paese UE, EFTA, SEE e alcuni Paesi candidati, ha svolto un ruolo essenziale non solo nella sensibilizzazione dei destinatari rispetto alle opportunità

¹ Europass è stato adottato con la *Decisione 2241/2004/EC* del 15 dicembre 2004.

² il processo di Bruges-Copenaghen all'inizio degli anni 90 segna l'avvio della cooperazione rafforzata a livello UE in materia di istruzione e formazione professionale. A partire da tale cooperazione, numerose iniziative sono state varate anche in concomitanza con l'iniziativa Europass, quali gli altri strumenti e strategie per la visibilità e spendibilità delle competenze sono stati varati ed implementati nell'UE e nello Spazio Economico Europeo, ovvero il Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF), il Sistema europeo di Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET), la tassonomia delle competenze e delle occupazioni (ESCO) che offre un portale multilingue e multifunzione.

offerte dal Portafoglio Europass, ma anche nella sperimentazione di un modello di dialogo tra reti europee e reti nazionali, nonché tra reti settoriali e intersettoriali.

La valutazione sopra menzionata ha messo bene in luce che, pur non avendo raggiunto tutti i potenziali target di utenti, la diffusione degli strumenti Europass è stata efficace a livello europeo; inoltre, un migliore coordinamento delle politiche di cooperazione e una maggiore integrazione dei servizi per l'orientamento e la mobilità avrebbero consentito di massimizzare il risultato delle attività di comunicazione e di diffusione.

Invero, i limiti rappresentati dalla frammentazione dei servizi destinati alle competenze ed alla valorizzazione delle qualificazioni nell'UE hanno determinato un completo cambio di passo e l'affermazione di una nuova visione di Europass.

A partire dall'adozione della *Skills Agenda*³, Europass inizia un profondo percorso di revisione e si inserisce pienamente nell'alveo delle politiche di *skills intelligence* dell'UE. Oltre a sperimentare una sua profonda razionalizzazione, non tanto delineata dalla creazione di nuovi dispositivi del Portafoglio, quanto invece nel tentativo di modernizzare l'approccio di fondo, Europass viene ridisegnato come strumento unico di valorizzazione della dimensione di rete e della necessità di erogare servizi integrati ai cittadini.

Se si guarda al sistema Europass, nato nel 2004 come un portfolio cartaceo di cinque modelli di documenti standardizzati a livello europeo, si intuisce che l'asse portante dell'iniziativa era e continuerà ad essere il Curriculum Vitae, il documento che racchiude in maniera organica tutte le esperienze documentate negli altri 4 documenti del portfolio.

Attorno al dibattito europeo sull'efficacia di tale formato sono nate iniziative di valorizzazione non solo dello standard ma anche dei potenziali vantaggi che derivano dall'utilizzo di un formato standardizzato in tutta l'UE. Dalla

³ La Nuova Agenda per le competenze per l'Europa, adottata dalla Commissione UE il 10 giugno 2016, (COM/2016/0381) individua e lancia 10 linee di azione di riforma di varie iniziative e strumenti per le competenze, fra cui la revisione dell'iniziativa Europass.

creazione degli *editor* online accessibili dal portale europeo ai servizi offerti alle imprese che vogliono usufruire dell'interoperabilità, il CV EUROPASS è il documento maggiormente conosciuto; le statistiche del portale europeo rivelano infatti che dal suo lancio ad oggi sono stati creati online più di 100 milioni di Curriculum Vitae.

La logica dei descrittori comuni e standardizzati delle competenze, nonché l'accesso a strumenti di orientamento quali gli *editor* online, hanno riguardato anche il Passaporto delle Lingue, un altro formato del Portafoglio Europass dedicato alle competenze linguistiche. L'EUROPASS MOBILITÀ, il documento di trasparenza delle competenze e alle abilità acquisite all'estero (Paesi UE, EFTA, SEE e alcuni Paesi candidati) rilasciato in esito a percorsi di apprendimento in ambito formale e non formale ha rappresentato negli anni un ottimo strumento di trasparenza di *soft skills* che complementano oggi numerosi titoli dell'istruzione secondaria e terziaria in Italia.

Rispetto ai due supplementi ai titoli del Portafoglio, il SUPPLEMENTO AL CERTIFICATO (Istruzione secondaria) ed il SUPPLEMENTO AL DIPLOMA (Istruzione terziaria, accademica, tecnica ed AFAM), il livello di implementazione nazionale ha visto numerose azioni di sistema che hanno portato alla creazione di strumenti di sostegno nell'ambito dell'Istruzione e formazione professionale, con riferimento in particolare a *libraries* precompilate per i documenti di trasparenza "di filiera" e buone pratiche per il mondo dell'istruzione superiore nel rilascio del *Diploma Supplement*.

Per quanto riguarda la composizione dei documenti del Portafoglio, con la nuova *Decisione* non vi saranno cambiamenti sostanziali se non la digitalizzazione di tutti i documenti cartacei, l'apposizione di "*digitally signed credentials*" in un'ottica integrata di e-portfolio.

Tra le principali considerazioni che hanno ispirato la nuova *Decisione* si può certamente includere l'attenzione crescente verso la mobilità dovuta a motivi professionali e non esclusivamente legata a percorsi di studio e/o approfondimento, come negli anni '90.

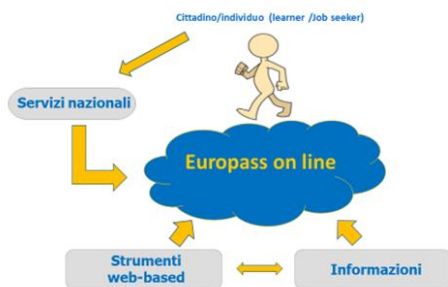
Oggi, moltissimi giovani sono cittadini che cercano lavoro e opportunità di carriera e qualificazione all'estero in un mondo globalizzato di economia ma anche di società dell'informazione. Appare evidente l'emergere di un fabbisogno di strumenti di lettura e trasparenza degli apprendimenti in contesti nazionali diversi: parallelamente, i processi volti alla razionalizzazione degli strumenti attualmente esistenti nonché al superamento della frammentazione delle iniziative sin qui condotte si confermano un tema non più prescindibile.

A ciò si aggiunga che l'uso degli strumenti di valutazione e autovalutazione delle competenze, nonché l'accesso alle informazioni correlate, comprese quelle relative alle opportunità di convalida delle competenze acquisite in contesti informali e pregressi, sono oggi un tema legato alla modernità che vede studenti e lavoratori proiettarsi in sistemi e subsistemi di istruzione e lavoro sempre più mutevoli ed in rapida evoluzione.

In questa prospettiva la nuova *Decisione* trasforma Europass da meccanismo basato sui documenti a piattaforma incentrata sui servizi, con caratteristiche che la Commissione stessa definisce in modo chiaro:

“Europass will offer open, accessible, multi-lingual web-based tools that support documentation and communication of information on skills and qualifications. Europass will also offer information to enhance the use of the web-based tools and support career management and lifelong learning choices.”

REVISIONE DELLA DECISIONE 2241/2004/CE: Nuova Decisione 646/2018/CE del 12 aprile 2018



La *Decisione* pertanto, istituisce un quadro europeo «Europass» a sostegno della trasparenza e della comprensione delle competenze e delle qualifiche acquisite in contesti formali, non formali e informali, oltre che tramite esperienze pratiche, di mobilità e volontariato; il quadro comprende strumenti basati sul web e informazioni utili, incluse le informazioni a sostegno della dimensione europea dell'orientamento, fornite attraverso una piattaforma online e supportate dai servizi nazionali, il cui scopo è consentire agli utenti di comunicare e presentare meglio le loro competenze e qualifiche e metterle a confronto.

Nuove funzionalità e servizi



Si prevede dunque l'allestimento di una nuova piattaforma online, gestita a livello centrale dalla Commissione UE dove i servizi sopra citati saranno garantiti a tutti i Paesi UE, EFTA, SEE e Paesi candidati. La nuova piattaforma Europass gestirà i Portfolio digitali creati dagli utenti cittadini e studenti europei e li supporterà con strumenti innovativi, quali i collegamenti alle informazioni sulle opportunità di apprendimento e l'accesso alle principali informazioni riguardanti i sistemi nazionali di qualificazione, i corrispettivi quadri nazionali delle qualifiche referenziati nell'ambito dell'EQF, le opportunità di convalida dell'apprendimento non formale e informale, nonché gli strumenti di promozione e sostegno della mobilità transnazionale a fini di apprendimento e lavoro.

L'apertura verso il *career management* e l'orientamento più definito verso il mercato del lavoro rendono il nuovo Europass uno strumento con un potenziale target di utenti di gran lunga superiore a quello gestito fino ad ora. In un contesto così fortemente caratterizzato da fabbisogni differenziati e multipli, i servizi offerti da Europass dovranno tenere in considerazione non solo i progressi resi disponibili dalle nuove tecnologie e dalla digitalizzazione dei servizi, ma anche la necessità di un sostegno mirato a tutti i cittadini che, per motivi legati alle transizioni scuola-lavoro o lavoro-lavoro, si trovino ad utilizzare la piattaforma online. Le sinergie tra gli strumenti e servizi, nonché l'integrazione di dati pertinenti ma provenienti da altre iniziative, a livello UE e nazionale, sarà resa possibile mediante interoperabilità delle banche dati. A tale fine, il nuovo Europass tratterà dati in modalità *open standard and technologies* assicurando la piena operatività dell'intero impianto previsto dalla *Decisione*.

E' evidente che l'obiettivo finale riguarda sia il miglioramento delle prestazioni per il singolo cittadino, sia la crescita di un ecosistema nazionale e europeo che migliori la governance delle politiche di supporto alle transizioni, garantisca il buon *matching* tra domanda e offerta di lavoro e promuova crescenti sinergie tra il mondo dell'*education* ed il mondo del lavoro, laddove i fabbisogni di competenze del mercato siano tenuti in considerazione nella progettazione dell'offerta formativa, evitando nel lungo periodo intensi fenomeni di *skills mismatches and shortages*.

L'IMPLEMENTAZIONE IN ITALIA DELLA RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO EUROPEO PERCORSI DI MIGLIORAMENTO DEL LIVELLO DI COMPETENZE: NUOVE OPPORTUNITÀ PER GLI ADULTI

di Claudio Vitali, INAPP

Parole chiave: adulti, competenze, riqualificazione

I risultati dell'indagine PIAAC-OCSE¹ hanno disegnato un quadro estremamente preoccupante per quanti ritengono che bassi livelli di competenze non possano accompagnare processi di sviluppo occupazionale e di inclusione sociale. In molti Paesi considerati dallo studio, un adulto su cinque ha scarse capacità di *literacy*² e uno su quattro di *numeracy*³. In Italia il fenomeno dei *low skilled* caratterizza poco meno del 30% della popolazione: in termini numerici, nell'UE, si trovano in questa condizione 70 milioni di persone, di cui 13 sono italiani.

Si tratta quindi di una parte significativa della popolazione esposta al rischio di scontare svantaggi economici e sociali, con retribuzioni basse o insufficienti (spesso ottenute in situazione di precarietà occupazionale), con più alta probabilità di disoccupazione e una maggiore

¹ The Survey of Adult Skills (PIAAC) Round 1 (2008-2013): Australia, Austria, Belgium (Flanders), Canada, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Japan, Korea, Netherlands, Norway, Poland, Russian Federation, Slovak Republic, Spain, Sweden, United Kingdom (England and Northern Ireland), United States.

² La *literacy* è definita come "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale".

³ Con *numeracy* si intende la competenza di base di ogni individuo alfabetizzato ed è costituita generalmente dalle conoscenze matematiche necessarie per i compiti affrontati, e i processi che consentono a un individuo di risolvere problemi e quindi di collegare il contenuto e il contesto.

predisposizione a subire problemi di salute. I cittadini con bassi livelli di competenze partecipano tendenzialmente in misura minore alla vita sociale, con gravi ripercussioni sul pieno esercizio della cittadinanza attiva e sulla qualità della coesione sociale. Tale fenomeno caratterizza tutta la popolazione e tutte le fasce anagrafiche e non solo quanti sono soggetti ad una maggiore obsolescenza delle competenze per via dell'avanzare dell'età e/o della fuoriuscita dal mondo del lavoro o dell'istruzione.

Le percentuali rilevate nelle fasce più giovani della popolazione sono tutt'altro che irrilevanti: il 9,6% dei *low skilled* ha un'età compresa fra i 16-24 anni e quasi il 15% appartiene alla fascia 25-34 anni⁴.

⁴ Su questo tema insiste INAPP: "[...] La combinazione di particolari condizioni socio-demografiche può comportare una maggiore probabilità di essere *low skilled*: ad esempio, gli adulti che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore hanno un rischio molto elevato di ritrovarsi nei più bassi livelli di competenza; questo svantaggio derivato da un titolo di studio basso può essere ulteriormente accresciuto dalla combinazione con altre variabili legate alle condizioni di vita (quali il background socio economico svantaggiato). [...] In Italia gli adulti con bassi livelli di istruzione (al di sotto del diploma), i cui genitori hanno anch'essi un basso livello di istruzione, hanno una probabilità 5 volte maggiore di stare ai più bassi livelli di competenza sulla scala di *literacy* rispetto a coloro i quali hanno un titolo di studio pari al diploma o superiore ed almeno un genitore con un titolo di studio pari o superiore al diploma. [...] Il 75% delle persone con bassi livelli di competenze ha un titolo di studio inferiore al diploma; ma ancora più allarmante risulta il dato che il 20.9% possiede un diploma e il 4.1% addirittura una laurea. [...] L'analisi delle tipologie occupazionali dei lavoratori segnala quanto i lavoratori con qualifica occupazionale più bassa siano le categorie più a rischio di condizione *low skilled*. In media in Italia i lavoratori occupati in occupazioni *low* o *semi-skilled* che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore presentano un elevato rischio di stare ai livelli più bassi di competenza nella scala di *literacy* – 5 volte maggiore – rispetto ai lavoratori impiegati in occupazioni *high-skilled* in possesso di un diploma [...]" INAPP, "I *low skilled* in Italia: profilo degli adulti a rischio di esclusione sociale", Research paper, Roma, 2017



Nel disegnare strategie di contrasto adeguate a tale emergenza, i policy maker devono considerare l'opportunità di investire su interventi di alfabetizzazione funzionale per le categorie svantaggiate (quali disoccupati, NEET o chi non è in possesso di un titolo di istruzione secondaria) e, parimenti, valutare i bisogni di un numero considerevole di adulti che non necessariamente ricadono all'interno di target chiaramente definiti e circoscritti. La definizione di target specifici per le policy implica certamente approcci *tailor made* in funzione di stili cognitivi, vincoli e opportunità dei diversi destinatari, sebbene nei percorsi di *upskilling* alcuni step operativi sembrano assumere il valore di precondizione e propedeuticità.

La Raccomandazione Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti⁵, adottata nel dicembre 2016, costituisce una delle principali proposte legislative della Nuova agenda per le competenze per l'Europa ed è basata sul principio secondo cui tutti hanno diritto all'istruzione e alla formazione in un quadro di apprendimento permanente inclusivo e di qualità. La finalità è garantire agli adulti con un basso livello di competenze l'accesso a percorsi di miglioramento delle stesse per acquisire un livello minimo di competenze alfabetiche, matematiche, digitali e/o competenze chiave per il conseguimento di una qualifica di livello EQF 3 o 4. Per conseguire tale obiettivo, si ritiene necessario adottare un approccio strategico, capace di integrare funzionalmente tre fasi di intervento (cd. "three steps strategy"):

⁵ Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01)

1. individuazione e valutazione delle competenze: a ciascuno deve essere offerta e garantita la possibilità di accedere ad un processo di valutazione per individuare le competenze possedute, acquisite indipendentemente dai contesti nei quali è avvenuto l'apprendimento. Il processo si dovrebbe concludere con la definizione dei bisogni di miglioramento;
2. progettazione e erogazione di un'offerta formativa personalizzata e flessibile: sulla scorta degli esiti della fase precedente, andrebbe predisposta e resa disponibile una proposta formativa articolata in unità e moduli, basata sui risultati di apprendimento - anche al fine di rendere agevole la valutazione dei progressi - e sulla domanda del mercato del lavoro locale, regionale e nazionale. La cooperazione e il coinvolgimento diretto degli stakeholder rilevanti nelle fasi di costruzione ed erogazione di tali opportunità formative è, evidentemente, strategica;
3. convalida e riconoscimento: è fondamentale che il percorso avviato si concluda con una certificazione funzionale al conseguimento di qualifiche.

La *Raccomandazione* individua anche alcune azioni trasversali e tutt'altro che ancillari: il coordinamento tra i principali stakeholder; le misure di orientamento, sensibilizzazione e sostegno (tra cui anche formazione dei formatori); il monitoraggio e la valutazione.

Nell'invitare gli Stati membri ad individuare i destinatari dei percorsi di miglioramento delle competenze "in funzione delle circostanze nazionali e delle risorse disponibili", il testo chiede che vengano definite le misure per la sua attuazione al livello nazionale "basandosi sui pertinenti meccanismi nazionali vigenti e sui quadri finanziari esistenti".

Nel corso del 2017 e nei primi mesi del 2018 diverse sono state le occasioni per riflettere sul contenuto della *Raccomandazione* e sulle modalità adottabili per rispondere efficacemente alle sue sollecitazioni. Appare evidente come tali riflessioni sono condizionate dal fatto

che, in Italia, la platea dei destinatari della strategia proposta è estremamente ampia, articolata e complessa.

La fotografia che viene oggi offerta dalle indagini internazionali e nazionali sulla cultura della popolazione italiana evidenzia, infatti, due problemi: il persistere di bassi livelli di qualificazioni e di titoli di studio (cui corrisponde la limitatezza di competenze) e la quota estremamente ridotta di adulti impegnati in attività di studio e formazione.

In relazione al primo aspetto, secondo l'indagine OCSE PIAAC, nel 2012, sui 16-65enni di 28 paesi, il 54% della popolazione italiana ha un titolo di studio sotto il diploma, il 34% ha un diploma e il 12% un titolo post diploma (la media OCSE è rispettivamente il 27%, 43% e 29%).

Il concetto di *low skilled* è associato a quello di analfabetismo funzionale, la cui diffusione in Italia si attesta su livelli estremamente elevati. Con le competenze di *numeracy* e di *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati, la *literacy* è una delle tre *information processing skill*.

I dati PIAAC evidenziano inoltre che i cittadini di età compresa tra i 16-65 anni, con livelli molto bassi di *literacy*, sono poco meno di 11 milioni, il 27,9% della popolazione di riferimento. Si tratta di persone che leggono con difficoltà testi brevi su argomenti familiari, che a stento individuano informazioni specifiche e, soprattutto, non sono in grado di associare testo e informazioni.

In Italia non si rilevano evidenti differenze di genere fra i cittadini *low skilled*: il 52,6% sono uomini, il 47,4% sono donne. In tutte le classi d'età - fatta eccezione per gli over 55 dove troviamo una prevalenza di donne (51,5%) -, la percentuale di presenza maschile è più elevata rispetto a quella femminile. Un evidente scarto fra uomini e donne *low skilled* si rileva, inoltre, tra i giovani di età compresa fra i 16-24 anni, dove il 72,9% sono maschi.

Per di più, l'indagine PIAAC ha evidenziato una forte correlazione fra competenze ed età, evidenziando in media e nella maggior parte dei Paesi, che il livello di

competenze raggiunge il suo picco intorno ai 30 anni, per poi diminuire gradualmente con l'età. Analogamente si può rilevare come le distribuzioni degli individui *low skilled* cambino in funzione dell'età e tendano a concentrarsi nelle fasce d'età più avanzate (il 31,8% ha un'età compresa tra i 55-65 anni), mentre le percentuali decrescono con il diminuire delle fasce di età.



Il secondo elemento di complessità e criticità è dato dalla scarsa partecipazione, in Italia, degli adulti alle opportunità

educative e formative esistenti.

Al momento della rilevazione PIAAC, gli adulti impegnati in attività di istruzione/formazione erano il 24% contro il 52% del dato OCSE. Questa partecipazione, già scarsa, tende a decrescere con l'età (i 25-34enni sono il 31%, solo il 10% appartiene alla fascia dei 55-64enni) ed ha inoltre una distribuzione molto diversa nelle varie aree del nostro paese. Nonostante i dati relativi alla partecipazione degli adulti siano in lenta ma continua crescita e vi sia, tra gli adulti, una consapevolezza maggiormente diffusa sull'importanza strategica dell'apprendimento, l'Italia appare lontana dal raggiungimento del benchmark prefissato (15%) relativo alla partecipazione.

Rispetto alle persone con competenze migliori e qualifiche più elevate, un'attenzione particolare deve essere posta sulle motivazioni che ostacolano l'accesso alle opportunità formative ed educative esistenti degli adulti con basse competenze. Sono costoro, infatti, che partecipano in misura minore ai percorsi di apprendimento e appaiono meno motivati a prendere parte ad attività di istruzione e/o formazione. Ciò non è necessariamente legato a problematiche di natura

economica o di natura familiare. La mancanza dei prerequisiti di accesso, che riguardano prevalentemente il possesso di determinati titoli di studio o qualificazioni formali, rappresenta un ostacolo per il 12% dei rispondenti con basse competenze.

La mancanza di interesse, e la conseguente scarsa motivazione ad investire sulle proprie competenze dopo il periodo educativo formale, può essere un atteggiamento che tende a stabilizzarsi nel tempo, indipendentemente dalla forte presenza di messaggi nella comunicazione sociale e istituzionale (soprattutto da parte di quelle amministrazioni che intensificano gli investimenti per ampliare l'offerta istruttiva e formativa e renderla massimamente accessibile).



I dati PIAAC e Eurostat sulla partecipazione degli adulti sembrano confermare l'esistenza del paradosso circa il fatto che una popolazione "a rischio" preferisca ricorrere a strategie, talora molto complesse, per nascondere la scarsa o nulla familiarità con la comunicazione scritta piuttosto che affrontare il peso che comporta il trovarsi, da adulto, in contesti di apprendimenti e di studio⁶.

⁶ "Apprendere in età adulta è un atto volontario, una scelta che sicuramente coinvolge aspetti importanti delle dimensioni emotive, prima che cognitive, dell'individuo, ma proprio per questa ragione si sostanzia dei molti elementi che strutturano contesti lavorativi, familiari, sociali in senso complessivo. Questo significa che il problema dell'incremento della partecipazione ad attività istruttiva/formativa in età adulta chiede di essere affrontato non solo attraverso politiche di offerta e di sostegno alla domanda

Altrettanto ampia ed articolata è la composizione del gruppo degli attori che concorrono, a pieno titolo, alle fasi di definizione e implementazione delle politiche e dei loro dispositivi di attuazione che presidiano gli step individuati nella "strategia dei tre passi". L'implementazione della Raccomandazione è, infatti, un compito di tutte le istituzioni responsabili dell'innalzamento del livello di competenze degli adulti, ovvero MIUR, MLPS, Regioni/Province Autonome e ANPAL, nonché, in una prospettiva di coordinamento dei diversi stakeholder, anche le parti sociali e gli organismi del terzo settore.

Le azioni connesse all'implementazione sono state svolte principalmente lungo due direttrici:

la prima ha riguardato un'azione di disseminazione e sensibilizzazione circa i messaggi e le indicazioni della Raccomandazione, avviata con comunicazioni al Comitato Politiche Attive del Lavoro e nel Gruppo Istruzione. Analoga comunicazione è stata anche data ai componenti del Sottocomitato Risorse Umane dell'Accordo di Partenariato 2014-2020 dei Fondi Strutturali;

la seconda direttrice ha invece riguardato la procedura per la redazione del rapporto nazionale sull'implementazione della Raccomandazione Upskilling Pathways entro i termini indicati dalla Raccomandazione stessa.

Il tema è stato affrontato nel corso della Riunione del Tavolo inter istituzionale apprendimento, tenutasi nel maggio del 2018, giungendo a definire una prima ipotesi di indice e di percorso per la sua redazione.

L'impostazione generale rispetto a quanto richiesto dalla Raccomandazione è che, nonostante il Paese non abbia

specificamente rivolta alla istruzione/formazione, ma soprattutto attraverso politiche di welfare capaci di intervenire sulla qualità dei contesti sociali di riferimento e di rafforzare nell'adulto il senso e il valore dei diritti di cittadinanza." in Gallina V., Bisogni, motivazione, domanda e offerta di istruzione e formazione in età adulta: una indagine in tre Province della Regione Campania, Progetto SAPA, Cap. 1, Il contesto della Ricerca – Azione.

disegnato una *policy* specifica e individuato una sede di coordinamento espressamente dedicata all'implementazione della Raccomandazione, l'Italia copre adeguatamente le diverse fasi previste, grazie ad un *framework* normativo ed un insieme di infrastrutture in grado di garantire alla popolazione adulta, con basse competenze, l'accesso a servizi personalizzati di adeguamento delle stesse. Il sistema di apprendimento permanente attraversa, infatti, la fase del suo definitivo consolidamento. Segnali evidenti provengono sia dal mondo dell'istruzione scolastica (con più di 280.000 patti formativi individuali sottoscritti nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti - CPIA - nel corso dell'ultimo anno scolastico), sia da quello della formazione continua nelle imprese (con nuovi accordi siglati tra Parti Sociali e con l'emanazione di nuove Linee guida per l'uso dei Fondi interprofessionali per la riqualificazione del capitale umano nelle aziende).

Negli oltre 500 Centri per l'Impiego vengono erogati servizi a favore di disoccupati che appaiono pienamente in linea con le finalità della Raccomandazione (dalle fasi di accoglienza, identificazione e validazione delle competenze, fino al supporto offerto all'utenza in materia di definizione di strategie di inserimento professionale o sviluppo di carriera). Appare, d'altro lato, urgente concentrare l'attenzione sul tema della governance di un sistema che coinvolge una pluralità di attori istituzionali e socio-economici particolarmente articolata, una sfida peraltro già evidenziata dall'OCSE nel Rapporto Skills Strategy per l'Italia.

In attesa di rendere conto dei contenuti del Rapporto nazionale e, soprattutto, di ricevere da parte della Commissione l'analisi comparativa di tutti i Rapporti nazionali, si ritiene che almeno due siano le aree sulle quali intensificare l'azione di policy e di programmazione dell'uso delle risorse. La prima riguarda il rafforzamento della governance inter-istituzionale, ampliando e consolidando le reti territoriali per l'apprendimento.

E' evidente come l'evoluzione della normativa abbia subito un'importante accelerazione, sanando "vuoti" preoccupanti e colmando altrettanto preoccupanti ritardi. In sintesi, dalla formalizzazione di un sistema di apprendimento permanente nella L.92, sino all'adozione del D.Lgs. 13/2013 e alla Riforma dei CPIA, negli ultimi anni il Paese è andato nella giusta direzione, creando alcune importanti precondizioni operative. L'autorevole Rapporto OCSE sulla *National Skills Strategy*, nell'individuare alcune importanti sfide per l'Italia, sottolinea in più passaggi proprio questo elemento di positività.

E' tuttavia altrettanto evidente come sia necessario accelerare l'implementazione di alcuni dei meccanismi individuati nell'apparato normativo, in primis quelli che hanno impatto sui miglioramenti dell'efficacia della governance (ad es. reti territoriali e relazioni scuola-impresa per l'alternanza e il duale). In merito al rafforzamento degli investimenti su identificazione, valorizzazione e validazione degli apprendimenti, ciò che preme sottolineare non è tanto l'obiettivo esplicito del processo di definizione di questo accordo strategico tra allievo e istituzione educativa, quanto il suo valore simbolico e cognitivo, acquisito durante il processo di formalizzazione del patto.

In realtà, per il potenziale allievo che abbia già compiuto una scelta di investimento su di sé, il percorso di validazione e certificazione proposto porta, da un lato, alla stesura di un documento nel quale vengono definiti i margini di flessibilità nella quantificazione e nei contenuti del successivo impegno nell'apprendimento (la cosiddetta flessibilizzazione e personalizzazione del percorso formativo) e, dall'altro, - soprattutto durante la fase esplorativa e di dialogo tra allievo e operatore educativo - al rinforzo della motivazione ad apprendere, all'incremento della consapevolezza e fiducia in sé, allo sviluppo di quelle capacità riflessive che saranno preziose nella fase successiva (ossia quella dell'apprendimento vero e proprio). La valorizzazione delle competenze

segue, dunque, la fase dell'identificazione delle stesse ed è prodromica a quella della validazione e certificazione. Ad ognuno di questi step processuali si accompagnano strumenti, dispositivi e competenze specifiche che debbono e possono essere utilizzate per perseguire, anche in modo diversificato, almeno quattro finalità comuni della validazione:



1. incrementare il valore d'uso delle competenze nel mercato del lavoro. Validare le competenze, comunque e dovunque acquisite, serve ad incrementarne il valore d'uso e di scambio nel mercato del lavoro. Dispositivi di messa in trasparenza, con finalità descrittive o narrative, spesso gestiti direttamente e in autonomia dall'adulto, mostrano tutti i propri limiti in termini di efficacia in un mercato del lavoro che permane ancorato, nelle fasi di reclutamento, all'accertamento del possesso di titoli e qualifiche formali. D'altra parte, appare evidente come, soprattutto per quanto riguarda i processi di valorizzazione delle *skill* acquisite al di fuori dei contesti di istruzione formali, il *matching* tra validazione delle competenze e mercato del lavoro appaia sempre più marcato, essendo le soluzioni strategiche individuate principalmente per perseguire l'obiettivo di una maggiore occupabilità dei destinatari;
2. valorizzare per motivare. A giudicare dai bassi tassi di partecipazione degli adulti alle opportunità formative ed educative esistenti per l'acquisizione di titoli e conoscenze (anche non necessariamente di livello elevato, ma adatte e pertinenti rispetto alle proprie strategie di vita e lavoro), scegliere di investire sulle proprie competenze richiede un'intenzionalità e una motivazione molto spesso troppo elevate. Scarsa autostima, precedenti esperienze di fallimento, cronicizzazione della precarietà, progressiva perdita della fiducia nel valore della conoscenza e della competenza, impattano sulla capacità di riflettere sui propri punti di forza. Accompagnare gli individui nelle fasi di identificazione e valorizzazione di questi punti di forza è un'attività che deve concludersi con il raggiungimento dell'obiettivo della validazione. In questo senso, la validazione può assumere valore strategico, come risultato atteso, attrattivo e potenzialmente utile, per tutti coloro che non accedono agli esistenti servizi di orientamento e *counselling*;
3. orientare gli investimenti dell'adulto nella propria formazione. La valorizzazione delle competenze possedute produce informazioni utili a suggerire, nonché mettere a fuoco, strategie relative ad entrambe le "attorialità" in gioco. Consente quindi all'adulto di riposizionare le proprie idee e progetti rispetto a punti di partenza, che potrebbero essere variati rispetto al momento della decisione di riavviare o avviare il proprio percorso di riqualificazione. Al contrario, una migliore individuazione dei bisogni consente a docenti, formatori e progettisti di strutturare un'offerta educativa e formativa "*depurata da ridondanze contenutistiche*" e maggiormente rispondente, (in termini di registri comunicativi, ritmi di insegnamento, *setting* di apprendimento, ecc.) a bisogni maggiormente distinti. In altri termini,

valorizzare significa creare premesse per razionalizzare, gestire meglio tempo e risorse, concentrarsi sul “sapere che serve”;

4. accompagnare i processi di innovazione nella progettazione formativa. Si tratta di una finalità strettamente connessa a quella precedente. Valorizzare e validare significa accettare la sfida del rinnovamento sul piano della didattica, da un lato agendo sui contenuti, ad esempio, adottando definitivamente l'approccio della progettazione per competenze e della valutazione dei risultati di apprendimento; dall'altro, agendo sui meccanismi di implementazione, ovvero sulle metodologie e sui linguaggi da utilizzare nei vari contesti di apprendimento proposti alle “persone”. In altri termini, la valorizzazione delle competenze pregresse sostanzia l'obiettivo di rimettere al centro la persona, spesso rimasto troppo solo su un piano “dichiarativo”.

IL FUTURO DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE IN EUROPA: GLI ESITI DELLA CONFERENZA DI VIENNA

di Giovanna de Mottoni e Monica Lippolis, ANPAL

Parole chiave: cooperazione europea, programmazione Ue 2021-2027, VET

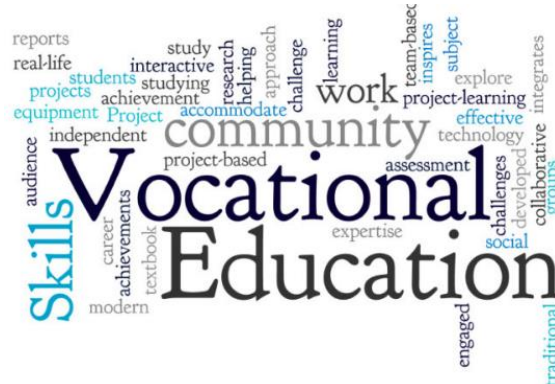
Il futuro dell'istruzione e della formazione professionale (*Vocational Education and Training*, di seguito VET) in Europa è stato il tema della conferenza inaugurale del semestre di Presidenza austriaca svoltasi a Vienna nel luglio scorso. A partire da un'analisi approfondita delle attuali sfide della VET, attori chiave, funzionari ed esperti sono stati invitati a confrontarsi su tre quesiti rilevanti ai fini dello sviluppo di una visione comune della VET in Europa dopo il 2020.

1. Quali sono i fattori esterni che incidono sui sistemi di istruzione e formazione professionale europei e in che modo potrebbero modificare le priorità di policy e gli approcci educativi?
2. In quale misura gli attuali sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale sono di ostacolo ai sistemi VET europei? Qual è la visione comune, post 2020, della VET in Europa?
3. In che modo la cooperazione politica tra Paesi Ue può creare valore aggiunto e sostegno ai sistemi VET nazionali dopo il 2020?

Il Commissario europeo per l'occupazione, gli affari sociali, le competenze e la mobilità dei lavoratori, Marianne Thyssen ha ricordato che istruzione e formazione professionale sono un *core business* delle politiche Ue e che la programmazione Ue 2021-2027 sta rinforzando programmi e strumenti esistenti per incrementare il numero di giovani che scelgono la VET e per favorire le opportunità di mobilità a lungo termine.

La Commissione ha inoltre richiamato l'attenzione sulla necessità di rendere la VET la prima scelta educativa in

tutti i Paesi e di ideare sistemi di istruzione e formazione professionale innovativi e centrati sulla diversificazione, la permeabilità e la flessibilità dei servizi offerti.



Le relazioni presentate a Vienna hanno illustrato contesti di riferimento e punti di vista diversi, sintetizzati come segue:

Gli IMPRENDITORI hanno rilevato come i continui sviluppi del mercato del lavoro, la crescente digitalizzazione e il ruolo formativo delle aziende rendono necessario dotare le persone di un mix di competenze che le rendano sempre più autonome e in grado di adattarsi ai cambiamenti in tempi rapidi. In relazione a questo aspetto si è fatto riferimento alle 10 competenze chiave per il 2020 individuate nel Rapporto *The future of jobs* del World Economic Forum ed elencate di seguito:

1. problem solving complesso (*complex problem solving*)
2. pensiero critico (*critical thinking*)
3. creatività (*creativity*)
4. gestione del personale (*people management*)
5. capacità di lavorare in equipe (*coordinating with others*)
6. intelligenza emotiva (*emotional intelligence*)
7. capacità decisionale e di giudizio (*judgement and decision making*)
8. orientamento ai servizi (*service orientation*)
9. capacità di negoziazione (*negotiation*)

10. flessibilità cognitiva (*cognitive flexibility*).

Per le PARTI DATORIALI è inoltre importante evidenziare il ruolo svolto dalle aziende nella proposta formativa. Le imprese, infatti, contribuiscono in modo significativo a formare i lavoratori e compensano la mancanza di personale qualificato nel mercato. Poiché la formazione è il catalizzatore che permette di attivarsi nei contesti produttivi, l'offerta deve rispondere al fabbisogno di ciascuno e deve essere composta da un 70% di esperienza on the job, un 20% di scambio/interazione con altri individui e un 10% di apprendimento formale.

L'intervento del CEDEFOP ha affrontato il tema del cambiamento del ruolo e della natura della formazione professionale in Europa. Se, da un lato, si è registrato un declino dei percorsi VET, dall'altro si evidenzia come le competenze tecnico-professionali continuano ad essere strategiche per la crescita economica, come dimostrano gli sviluppi della VET in Europa dagli anni '90 ad oggi.

Al riguardo l'agenzia Ue ha realizzato un progetto triennale *The changing nature and role of VET in Europe*¹ che si concluderà il prossimo dicembre e i cui risultati saranno condivisi al fine di fornire orientamenti e indicazioni per la futura cooperazione europea in ambito VET.

Secondo il CEDEFOP le statistiche Ue indicano che, soprattutto in Paesi come Francia e Germania, i percorsi di istruzione e formazione professionale sono diminuiti nell'ultimo periodo: dal picco del 60,7% registrato nel 2005, la percentuale di studenti delle scuole secondarie superiori impegnati nell'offerta VET è scesa, nell'arco di dieci anni, al 47%. Per quanto riguarda l'Italia, invece, la situazione è stabile.

¹ La Conferenza finale di presentazione della ricerca si è svolta il 7-8/11/2018.

<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/changing-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe>.

In particolare, per quanto riguarda l'istruzione e formazione professionale iniziale, non si ravvisano analogie con le dinamiche di cooperazione avviate dal processo di Bologna² in materia di istruzione superiore e la situazione nei Paesi Ue risulta estremamente diversificata:

- la maggior parte degli studenti europei partecipa a percorsi VET scolastici con modalità di apprendimento basate sulla pratica;
- una maggioranza significativa di studenti segue un modello duale basato sull'apprendistato;
- emerge con chiarezza una tendenza verso modalità di apprendimento permanente, con un mix di diversi approcci che consentono agli adulti di partecipare all'offerta formativa;
- vi è una tendenza verso modelli pluralistici, in cui l'offerta formativa dominante è integrata da forme alternative di apprendimento.

Inoltre, nonostante nei Paesi Ue le linee di indirizzo della VET siano emanate a livello nazionale, rispetto all'istruzione superiore si registra una "armonizzazione" ridotta delle strutture e delle qualifiche istituzionali formali.

Tuttavia, grazie al processo di Copenaghen³, negli ultimi due decenni la cooperazione e l'apprendimento reciproco sono aumentati in modo significativo, evidenziando una serie di orientamenti che influenzano direttamente politiche e pratiche nazionali.

² Per *Processo di Bologna* si intende il processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei avviato nel 1999 con l'obiettivo di creare un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e di promuoverla su scala mondiale per accrescerne la competitività internazionale.

³ Il *Processo di Copenaghen*, avviato nel 2002, intende migliorare la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e formazione professionale attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo, nonché promuovere l'utilizzo delle varie opportunità di formazione professionale nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Una tendenza in atto è quella per cui la VET viene collocata ai livelli più alti dell'EQF (5-8) e non solo ai livelli 3-4, dove solitamente si posiziona. Si tratta di un nuovo approccio al sistema VET, che non è più "limitato" alla componente professionale dell'istruzione secondaria superiore e alla formazione professionale di altro tipo (ad es. quella regionale, come nel caso dell'Italia) e per cui istruzione e formazione professionale sono sempre più considerate come un segmento di rilievo dell'istruzione e della formazione a tutti i livelli.

Sono stati infine presentati alcuni dati sulla percezione della VET da parte di esperti e stakeholder che, in prospettiva futura (2035), evidenziano una crescita della VET di livello elevato (7-8 EQF) e dell'apprendimento basato sul lavoro (*work based learning*), nonché della flessibilità e dell'individualizzazione dei percorsi. Per contro, si rileva una minore stabilità nelle modalità di inserimento nel mondo del lavoro e diminuzione delle strutture preposte all'offerta formativa.



Per concludere, in una prospettiva di evoluzione dei sistemi, secondo il CEDEFOP, la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale e la definizione di modelli di apprendimento più orientati alla VET sono i due concetti chiave del futuro.

I *practitioner* concordano sul fatto che i percorsi VET, orientati a principi di *lifelong learning*, devono essere centrati sul fabbisogno dell'individuo e delle imprese, tenendo conto delle esigenze di un mercato del lavoro

in continua evoluzione che richiede la massima flessibilità del personale. È altresì importante sviluppare costantemente le *competenze trasversali*, sia in una prospettiva di crescente digitalizzazione dei contenuti formativi sia, ad esempio, nell'ottica di gestire al meglio il rischio interculturale/intergenerazionale, nonché diffondere maggiormente approcci di *peer learning*. Infine, è stata sottolineata l'importanza di investire sulla crescita professionale dei formatori e, in generale, di sostenere la permeabilità tra sistemi e il riconoscimento di qualifiche VET tra settori differenti.

Per quanto riguarda la percezione della VET da parte dell'opinione pubblica, sono stati illustrati gli esiti del progetto del Consiglio europeo della ricerca "*Investire nell'educazione in Europa*" (*Investing in Education in Europe: Attitudes, Politics and Policies*), un'indagine sull'opinione pubblica riguardo le politiche di istruzione nell'Europa occidentale. Un'attenzione specifica è stata dedicata al settore della formazione professionale, ai fattori che influenzano il sostegno pubblico alla VET e alle implicazioni che ne derivano per i responsabili politici. Tra i punti chiave di interesse per i policy maker è stato evidenziato che:

- i cittadini europei sostengono fortemente ulteriori investimenti pubblici nell'istruzione/formazione;
- il sostegno alla VET come alternativa all'istruzione superiore generale accademica è molto più elevato di quanto comunemente si presume;
- è necessario fare pressione sugli imprenditori perché garantiscano opportunità di formazione professionale.

È, pertanto, considerato necessario dedicare una maggiore attenzione e risorse più consistenti alla VET e rendere visibili i vantaggi degli schemi VET che combinano la formazione scolastica e quella in impresa o *work based*.

Il tema della POLITICA DI COOPERAZIONE UE NELLA VET POST 2020 è stato affrontato dalla DG Occupazione, che ha

evidenziato che i dati VET fanno riferimento ad un sistema in continua trasformazione, caratterizzato da un generale invecchiamento della popolazione. Ciò comporta una ridefinizione dei potenziali beneficiari, che si possono raggruppare in due principali gruppi target:

1. studenti in percorsi di formazione professionale iniziale (13,4 mln in Europa) di cui 49,3% provenienti dalla scuola secondaria superiore. Sul totale degli iscritti si registra un tasso di occupabilità pari al 74,8%;
2. potenziali studenti adulti in formazione professionale continua. Dei 373 mln di europei in età superiore ai 25 anni, 329 mln sono in età lavorativa (15-64 anni) e 133 mln hanno partecipato ad attività di istruzione/formazione sul lavoro nel corso del 2016.

Secondo la Commissione inoltre, le nuove sfide dei sistemi di istruzione e formazione si caratterizzano in termini di:

- **eccellenza**, intesa come sostegno all'innovazione e allo sviluppo di strategie di crescita regionali;
- **inclusione**, volta ad ampliare l'accesso alla VET a tutti, a favorire la mobilità sociale, ad investire maggiormente sull'orientamento a tutti i livelli e a validare competenze e apprendimenti pregressi;
- **flessibilità e reattività**, orientata ad anticipare le competenze "utili", a fornire risposte rapide ai mutamenti e a prevedere nell'offerta formativa curricula e qualifiche modulari;
- **efficienza, basata su maggiori** investimenti, sulla condivisione dei costi e su finanziamenti basati sulla performance;
- **dimensione internazionale**, volta a promuovere la mobilità di discenti, docenti, formatori e dirigenti, il networking e la condivisione di dati/informazioni.

A supporto del raggiungimento di tali obiettivi vi è la necessità di lavorare con piattaforme transnazionali che coinvolgono anche partner locali.

Per quanto attiene il FUTURO DELLA VET POST 2020, sono state illustrate le principali linee strategiche, nonché gli obiettivi chiave di alcuni Fondi, con particolare riferimento agli obiettivi specifici FSE post 2020 e al Programma Erasmus 2021-2027.



Nel confronto sul futuro della cooperazione VET con stakeholder di diversi Stati membri, è stato sottolineato come la VET, se opportunamente strutturata, digitalizzata e in linea con i tempi, può rappresentare la risposta alle principali difficoltà di inserimento lavorativo e qualificazione/riqualificazione degli individui. Secondo gli interlocutori, un settore che potrebbe rappresentare un buon bacino di sperimentazione è quello della *green economy*. È stato anche evidenziato come i confini tra i differenti settori dovrebbero essere attenuati per garantire maggiori sinergie e un'ottimizzazione dei risultati.

I lavori si sono conclusi con una tavola rotonda volta a raccogliere la prospettiva di diverse istituzioni europee che hanno convenuto come, a fronte di una realtà in continuo divenire, sia necessario imparare a fronteggiare i cambiamenti, anche laddove questi si collochino in un quadro di incertezza.

In particolare, il significato stesso del lavoro si sta evolvendo e ciò comporta l'attivazione di processi di aggiornamento e riqualificazione continui, nonché la condivisione delle criticità incontrate e delle metodologie e approcci adottati: l'apprendimento dal confronto reciproco rappresenta infatti a tutt'oggi il principale valore aggiunto delle politiche e degli interventi europei, che nel prossimo decennio dovranno ripensare i contenuti e le modalità di erogazione della VET, coinvolgendo in misura sempre maggiore i datori di lavoro e garantendo un accesso alla formazione gratuito per tutti come diritto sociale.

L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO FRA OBBLIGO E OPPORTUNITÀ: UN CASO ITALIANO

di Paola Rampini, ANPAL Servizi

Parole chiave: alternanza, apprendimento, lavoro

L'alternanza scuola lavoro è un tema di grande rilievo nel dibattito attuale nel mondo della scuola.

Il Ministro dell'Istruzione, Marco Bussetti, sta infatti procedendo ad alcuni cambiamenti sostanziali che sicuramente incideranno sull'effettività dello strumento: recentemente, il Ministro ha infatti ha dichiarato “...ne stiamo definendo meglio gli obiettivi per dare indicazioni precise a tutti gli attori coinvolti, i tempi, il minimo delle ore, le funzionalità. È una forma di orientamento importante per i ragazzi, ma deve essere di qualità. Siamo già partiti con la revisione delle linee guida e procederemo via via introducendo nuove migliorie”. Più precisamente, con la L.108/2018 si indica che “Nelle more della revisione della disciplina dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, è stata differita dal 1 settembre 2018 al 1 settembre 2019 l'entrata in vigore dell'obbligatorietà della stessa per essere ammessi all'esame di maturità”.

Dal punto di vista normativo, l'apprendimento duale è stato introdotto nel sistema formativo italiano già dal 2005, con il D.lgs. 77, che definiva l'alternanza scuola-lavoro come una modalità di realizzazione di percorsi tecnico-pratici nell'ambito dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale; l'obiettivo era assicurare ai giovani che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro.

Tale metodologia didattica diviene obbligatoria con la L. 107/2015, nell'ottica di portare alla stabilizzazione la via italiana al sistema duale sulla base di buone prassi europee consolidate. L'alternanza mira ad avvicinare le specificità del tessuto produttivo al contesto socio-culturale e formativo italiano, per giungere ad un cambiamento culturale nel mondo della formazione secondaria superiore

e promuovere una scuola aperta al territorio e al mondo produttivo.

Fino all'anno scolastico 2014/2015 i ragazzi che svolgevano attività di alternanza, in modalità facoltativa, erano circa 273.000, pari al 20% degli studenti frequentanti l'ultimo triennio di scuola; già nell'annualità successiva, ossia nel primo anno dell'obbligatorietà - sono diventati il 300 % in più e nell'anno scolastico appena terminato (2017/2018) risultano pari a circa 1.500.000, ossia all'intera platea degli studenti del secondo ciclo.



I percorsi in alternanza hanno la caratteristica di dover essere progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, le associazioni di rappresentanza, le camere di commercio, gli enti pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento *work based* che non costituiscano rapporto individuale di lavoro.

Per supportare l'impatto di questa attività sull'organizzazione delle istituzioni scolastiche e formative la L.107/15 ha individuato specifiche risorse integrative agli ordinari stanziamenti di bilancio, per un

importo pari a 100 Mln/anno¹, destinate alle attività di progettazione ed attuazione dei percorsi in modalità duale; a questi fondi si aggiungono quelli derivanti dagli avvisi a valere sui fondi PON Istruzione per promuovere progetti di alternanza anche in mobilità nazionale ed internazionale².

Nell'ambito del sistema delle scuole secondarie di secondo grado, l'apprendimento in alternanza persegue le finalità di:

- attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- realizzare un collegamento organico delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva nei processi formativi;
- correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio di riferimento dell'istituto.

I percorsi formativi individuali si basano sui concetti base individuati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa³

¹ Questi fondi potrebbero essere ridotti conseguentemente alla possibile riduzione del monte ore complessivo richiesto ad ogni singolo studente. L'importo complessivo definitivo sarà disponibile dopo l'approvazione della Legge di Stabilità per l'anno 2019 da parte del Parlamento.

² Avviso pubblico per il potenziamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro – Prima edizione (Prot. 3781/2017) e Avviso pubblico per il potenziamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro – seconda edizione (Prot. 9901/2018)

³ Il PTOF è un documento programmatico con cui le scuole sono chiamate ad esplicitare gli obiettivi di lungo termine che

deliberato dal Consiglio di Istituto di ogni singola scuola e necessari per promuovere lo sviluppo integrale della persona, attraverso un'articolazione degli obiettivi formativi e didattici in relazione alla formazione cognitiva, affettiva, relazionale ed etica degli alunni.

L'alternanza scuola lavoro, attraverso l'esperienza pratica in azienda, intende quindi consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini degli studenti, per arricchirne la formazione ed orientarne il successivo percorso di studio e/o l'inserimento lavorativo, grazie a progetti in linea con il loro piano di studi.

Le criticità dell'Alternanza Scuola Lavoro

A tre anni dall'avvio della "nuova" alternanza, emerge chiaramente come la cultura dell'apprendimento basato sul lavoro sia ancora da sviluppare nei contesti scolastici e come l'apprendimento pratico risenta di uno status secondario rispetto a quello teorico. Tale rappresentazione è ancora più diffusa nei licei, dove risulta più difficile affiancare l'alternanza alla didattica attuale, in primis per la difficoltà di considerarla una metodologia didattica vera e propria e quindi di integrarla nella programmazione tradizionale, ma anche per la necessità di sperimentare modalità di coinvolgimento di tutto il personale docente.

Le scuole si interrogano su come tradurre l'esperienza dell'alternanza in apprendimenti all'interno dei programmi di studio: alcuni docenti considerano l'alternanza come un'attività extrascolastica che sottrae tempo alla didattica, manifestando notevoli difficoltà a gestire le assenze degli studenti dalle lezioni e il recupero delle ore per concludere il programma scolastico. Il tutor scolastico deve confrontarsi quindi con l'organizzazione

accompagnano il progetto educativo-didattico, definendo le linee guida e le pratiche educative e didattiche condivise. Esplicita gli indirizzi progettuali e organizzativi dell'attività dei docenti e delle classi, risponde alle esigenze del territorio in cui è ubicato l'istituto e alle aspettative delle famiglie in quanto inserisce trasversalmente, nell'ambito della didattica curriculare, i temi di carattere ambientale, sociale e civile che sono alla base dell'identità culturale e della pratica della cittadinanza attiva.

interna della scuola, che ancora percepisce l'alternanza come un'attività impropria e una sorta di ingerenza da parte delle imprese nei confronti della scuola e della sua funzione educativa autonoma; d'altronde anche la gestione dei contatti con i soggetti ospitanti non è facile.

Per quanto riguarda le aziende che ospitano gli studenti, la percezione rispetto all'alternanza è ambivalente: talvolta le imprese vivono la presenza degli studenti come una sottrazione del tempo di lavoro, mentre in altri casi intravedono la possibilità di entrare in contatto con future risorse e di occuparsi della loro formazione, oltre che ad assumersi una responsabilità sociale. Snodo fondamentale è quindi la collaborazione fra tutor scolastici e tutor aziendali, non sempre facile da attuare. Nella maggioranza dei casi non esiste una modalità strutturata di collaborazione tra i due e spesso non sono previsti strumenti per la gestione dell'interazione. Laddove quest'ultima è limitata e non sono previsti scambi nei momenti propedeutici all'avvio dei percorsi, i tutor tendono a raccordarsi solo qualora insorgano difficoltà, con risultati finali talvolta inferiori alle aspettative, in particolar modo degli studenti coinvolti. La co-progettazione tra scuole e imprese è un obiettivo ancora in via di evoluzione. Nelle realtà aziendali di piccole dimensioni sembra concretizzarsi in semplici accordi verbali, talvolta limitati a contatti telefonici, mentre le grandi aziende iniziano ad avere uno staff dedicato nell'ambito delle direzioni delle risorse umane. Al di là della questione dimensionale delle aziende, tutte le tipologie di istituti, e in particolare i licei, dichiarano difficoltà a co-progettare percorsi in grado di sviluppare competenze coerenti con il percorso di studi.

L'intervento ANPAL

In questo contesto non privo di difficoltà il MIUR ha firmato un protocollo di intesa con l'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro⁴ per mettere a

⁴ Protocollo d'intesa ANPAL/MIUR del 12/10/2018 finalizzato al rafforzamento dell'Alternanza Scuola-lavoro negli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore statali e paritari.

disposizione delle scuole i tutor ANPAL, ossia esperti di mercato del lavoro che possano supportare il team scolastico dell'alternanza (Dirigente Scolastico, delegati e tutor) nell'implementazione dei progetti. I tutor ANPAL hanno il compito di affiancare le scuole nel rapporto con i soggetti ospitanti, offrendo contatti e reti che vadano oltre il territorio di riferimento della singola scuola e su tutte le possibili tematiche individuate dalla scuola nel PTOF; la loro conoscenza del territorio e del mondo produttivo locale permette di aumentare le occasioni di incontro tra scuole e strutture ospitanti nonché di facilitare l'interlocuzione tra le due parti. In attesa di disporre degli aggiornamenti normativi sulla durata complessiva dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro⁵ è indubbio l'effetto positivo generato da queste esperienze nei giovani studenti coinvolti, soprattutto dove progettazione e attuazione sono gestite in maniera coordinata dai tutor scolastico e aziendale. La nuova modalità didattica mantiene l'obiettivo di avvicinare i ragazzi al mondo del lavoro per conoscere le diverse sfaccettature e aiutarli nelle difficili ma entusiasmanti scelte da fare dopo l'acquisizione del diploma: i ragazzi che hanno fatto esperienze positive di alternanza hanno maggiori strumenti a disposizione per fare scelte consapevoli per entrare nel mondo degli adulti. Per questo motivo ANPAL ha deciso di affiancare il MIUR in un percorso formativo innovativo, che vede aprirsi il mondo del lavoro alle giovani generazioni con un approccio diverso, dove l'obiettivo non è solo migliorare le competenze tecnico-specialistiche ma soprattutto influire su quelle trasversali e di cittadinanza.

⁵ Da quanto risulta dagli organi di stampa, si prevede che il monte ore complessivo di Alternanza Scuola Lavoro verrà dimezzato da 200 a 100 ore per i Licei e da 400 a 200 ore per gli istituti tecnici.

IL CORPO EUROPEO DI SOLIDARIETÀ: IL PROGETTO DELL'ANPAL E GLI SVILUPPI DELL'INIZIATIVA PER IL PERIODO 2018 - 2020

di **Gianluca Calzolari, ANPAL**

Parole chiave: European Solidarity Corps, EURES, tirocinio

L'iniziativa europea

Ad agosto 2018 erano più di 72.000 i giovani iscritti all'Iniziativa comunitaria del Corpo Europeo di Solidarietà.

I giovani italiani sono tra i più rappresentati, sia tra quelli registrati al portale europeo, sia tra i partecipanti a progetti di volontariato o a esperienze lavorative nell'ambito della tutela ambientale, cultura, servizi sociali e sanitari, aiuti alimentari, assistenza a rifugiati, migranti, minori e a persone svantaggiate.

La netta maggioranza dei partecipanti selezionati (7000) – sono ammessi quelli nella fascia d'età compresa tra i 18 e i 30 anni, ma l'iscrizione può avvenire anche a 17 anni – è attualmente impegnata in progetti finanziati nel settore volontariato.



Nello *strand* Occupazione due sono i progetti europei attivi fino al primo semestre 2019: uno coordinato dall'ANPAL in Italia e uno coordinato da *Pole Emploi* in Francia. Entrambi sono gestiti dall'Ufficio di Coordinamento Nazionale EURES nei rispettivi paesi.

Poiché si tratta di esperienze lavorative, di tirocinio extracurricolare o di apprendistato, la Commissione europea ha ritenuto fondamentale impennare i progetti sull'esperienza e la presenza capillare in tutta l'UE della Rete EURES (Rete europea dei servizi per l'impiego) e sul programma di mobilità lavorativa *Your first EURES job*, ormai a regime e largamente conosciuto in tutta Europa.

Il progetto italiano

Il numero di organizzazioni e imprese che si stanno iscrivendo al progetto italiano attraverso l'apposito sito e che stanno offrendo opportunità ai giovani è in costante aumento, a dimostrazione di come l'Iniziativa europea si stia ormai diffondendo in tutti gli Stati membri.

L'iniziativa prevede che le convenzioni di tirocinio siano sempre retribuite, anche se minimamente, con l'obiettivo di evitare un utilizzo distortivo o addirittura fraudolento dello strumento del tirocinio e di far sì che i contratti di lavoro rispettino appieno la normativa vigente del paese ospitante.

Le organizzazioni riconoscono il valore aggiunto nella partecipazione a un progetto europeo e, in termini di arricchimento culturale, di apertura verso realtà differenti e per alcuni aspetti di internazionalizzazione. Per le associazioni più piccole un altro fattore rilevante è il contributo finanziario che il progetto offre a fronte di attività di formazione e integrazione a favore dei giovani nuovi assunti o tirocinanti, chiamato *Integration programme*. Un ulteriore aspetto molto apprezzato dagli organismi è la presa in carico da parte degli *adviser* di progetto, senza alcuna distinzione in base alla natura giuridica, della definizione dell'offerta, la selezione dei giovani e le procedure da seguire. Tali attività sono principalmente in capo ai consulenti EURES e a operatori specializzati dei diversi partner di progetto, sia italiani sia europei. Un esempio del supporto garantito agli organismi è l'aiuto nella definizione dell'offerta di lavoro, nella selezione dei giovani e nella successiva progettazione dell'*Integration programme*.



Per i giovani, partecipare a un'esperienza del Corpo Europeo di Solidarietà rappresenta sicuramente un'occasione unica. Il progetto, analogamente all'iniziativa *Your first EURES job*, prevede una serie di benefit economici che consentono di coprire le spese legate a tutte le fasi di avvio di un tirocinio o un lavoro. Tutto avviene tramite gli *adviser* di progetto, che garantiscono una presa in carico personalizzata dei giovani idonei per le offerte di lavoro o di tirocinio disponibili. La selezione dei giovani e l'invio delle offerte a questi ultimi sono gestite sulla piattaforma comunitaria *European Solidarity Corps*, dove ogni giovane iscritto ha accesso ad un'area riservata. Tutte le informazioni sul progetto italiano e sulle procedure da seguire per accedere ai servizi offerti sono disponibili sul sito dedicato, tramite il quale il giovane può richiedere gli eventuali benefit previsti, che vanno dal colloquio di lavoro, al corso di lingua, al riconoscimento dei titoli e delle qualifiche, a un contributo per il trasferimento o a una integrazione mensile alla retribuzione dei tirocinanti. Il progetto, che prevede solo contratti a termine dai 2 ai 12 mesi, rimborsa anche i costi di viaggio per il rientro nel paese di residenza.

A oggi, i giovani partecipanti alle varie iniziative sono unanimi nell'esprimere soddisfazione per esperienze che consentono loro di sviluppare competenze trasversali fondamentali per la crescita personale e professionale.

Cristina, giovane spagnola impegnata in un tirocinio presso l'ASSOCIAZIONE INCO di Molfetta, riferisce che grazie all'esperienza che sta svolgendo ha individuato meglio il settore in cui vorrà specializzarsi, quello del lavoro con i giovani e dell'educazione culturale. La stessa associazione ha riconosciuto come Cristina stia dando un contributo fondamentale nel motivare i giovani con cui lavora quotidianamente e che spesso svolge un ruolo di collegamento tra gli altri volontari e l'organizzazione.

L'ASSOCIAZIONE EUROFORM di Rende ha ospitato invece Geraldine, una giovane francese, coinvolgendola in attività a favore di richiedenti asilo e rifugiati. Anche quest'esperienza, riconosciuta di successo da entrambe le parti, dimostra l'importanza del progetto per favorire il rafforzamento della dimensione solidaristica dell'Unione europea e contestualmente permettere ai giovani di acquisire nuove competenze utili all'ingresso nel mercato del lavoro.

Sono solo alcuni esempi delle attività in cui vengono coinvolti i partecipanti, ma si potrebbero citare anche le attività di *advocacy* nell'Ong Fair Trade a Bruxelles, quelle in Germania nei centri di assistenza per i richiedenti asilo oppure le attività a favore delle persone anziane.

Al momento, la Commissione europea ha previsto un certificato di partecipazione rilasciato ai giovani al termine delle loro esperienze. L'ANPAL ha inoltre previsto per i partecipanti al progetto italiano una dichiarazione aggiuntiva da parte del datore di lavoro che, pur non avendo un valore ufficiale di certificazione delle competenze non formali acquisite, consente al giovane di vedere riportate le attività, il ruolo ricoperto ed eventuali attività di formazione svolte nell'ambito dell'*Integration programme*.

Sviluppi recenti e prospettive future

L'iniziativa ha preso avvio nel dicembre 2016 a seguito della decisione del Presidente della Commissione europea comunicata durante il Discorso sullo Stato dell'Unione

2016. I primi progetti, avviati nel 2017, sono stati finanziati attraverso diverse linee di finanziamento/programmi a valere sul quadro finanziario 2014 – 2020 e in carico a differenti Direzioni generali: *Life Programme, Europe for Citizen, Asylum, Migration and Integration Fund, Interreg Volunteer Youth, EU health Programme*.

I due progetti sullo *strand* occupazione gestiti da ANPAL e Pole Emploi sono coordinati dalla Direzione Generale Occupazione, a valere sul Programma per l'Innovazione e l'Occupazione sociale (EaSI).

L'obiettivo della Commissione e del Parlamento europeo, vista la forte priorità politica attribuita all'iniziativa, è arrivare progressivamente a un Programma del Corpo Europeo di Solidarietà con una propria linea di finanziamento.

Lo scorso 11 settembre il Parlamento ha approvato lo strumento legislativo che prevede un bilancio complessivo per il periodo 2018-2020 di 375,6 milioni di euro, il 90% dei quali destinato al volontariato e il 10% alla parte occupazionale del programma.

Tra le novità introdotte, la distinzione netta e chiara tra attività di volontariato e di collocamento, al fine di garantire che nessuna organizzazione partecipante utilizzi i giovani come volontari non retribuiti quando sono disponibili potenziali posti di lavoro. Tutte le organizzazioni partecipanti, inoltre, dovranno avere un "label di qualità" che certifichi che sono in grado di offrire attività di solidarietà di alta qualità. Questo *label* verrà verificato regolarmente e potrà essere revocato. Le domande al riguardo possono essere presentate in maniera continuativa all'Agenzia nazionale del proprio paese.

Nelle more dell'approvazione del testo normativo la Commissione ha pubblicato un primo Invito a presentare proposte, con scadenza il 16 ottobre 2018, prevedendo una disponibilità finanziaria di oltre 44 milioni. Entro il 2020 seguiranno altri bandi. Verranno finanziati progetti per partenariati di volontariato, progetti di volontariato,

gruppi di volontariato in settori ad alta priorità (per questi la scadenza è il 18 febbraio 2019), tirocini e lavori, progetti di solidarietà e *label* di qualità. Il bando prevede per entrambi gli *strand* la novità di poter svolgere attività anche all'interno del proprio paese di residenza, mentre solo per la parte di volontariato la possibilità di partecipare in paesi partner extra UE1.

Infine, per la programmazione 2021 – 2027, la Commissione ha già presentato una proposta per l'istituzione di un Programma specifico *European Solidarity Corps* con una disponibilità finanziaria pari a € 1,26 miliardi. Il nuovo programma ambisce a coinvolgere almeno 350.000 giovani europei attraverso il volontariato, i tirocini e contratti di lavoro. Esso si baserà sui risultati del progetto nei suoi primi anni di attuazione e creerà un punto di accesso unico per i giovani pronti a impegnarsi nella solidarietà. Il programma includerà anche attività di volontariato a sostegno delle operazioni di aiuto umanitario nei paesi non UE. Il contributo di questo piano UE (che finora ha operato sotto il nome di *EU Aid Volunteers*) al Corpo di solidarietà europeo, offrirà opportunità di volontariato al di fuori dell'UE e integrerà quelle esistenti nell'ambito del Corpo Europeo di Solidarietà; sarà possibile fare volontariato individualmente o in gruppi di almeno cinque giovani, svolgere un tirocinio o ottenere un posto di lavoro in un campo di solidarietà in o extra UE. Per facilitare la partecipazione al Corpo di giovani svantaggiati, saranno inserite misure specifiche quali finanziamenti aggiuntivi o attività dedicate di durata più breve o all'interno del proprio paese.

¹ Ex Repubblica Jugoslava di Macedonia, Turchia, Liechtenstein, Islanda, Norvegia, Albania, Bosnia e Erzegovina, Kosovo, Montenegro, Serbia, Armenia, Azerbaijan, Bielorussia, Georgia, Moldova, Ucraina, Algeria, Egitto, Israele, Giordania, Libano, Marocco, Territori palestinesi, Siria, Tunisia e Federazione Russa.

LO STANDARD MINIMO EUROPEO SULLE COMPETENZE DI GENERE (European Minimum Standard of Competences - EMSC)

di Sylvia Liuti, FORMA.Azione

Parole chiave: genere, operatori, standard

Di fronte al perdurare di dati scoraggianti in Italia sul tasso di occupazione femminile rispetto a quello maschile, sulle posizioni dirigenziali occupate da donne rispetto agli uomini, nonostante il maggiore numero di donne laureate, di fronte alla palese discriminazione del differenziale salariale, che sancisce una differente attribuzione di valore alla stessa prestazione professionale, quando si affronta la questione **differenze di genere** nel mercato del lavoro appare evidente la necessità di cambiare paradigma di riferimento.

Non più e soltanto una sfida di carattere etico e di tutela dei diritti universali (che pure permangono come riferimenti imprescindibili della società contemporanea), quanto piuttosto un ambito di professionalizzazione entro cui, in particolare, i/le professionisti/e che operano nelle fasi di transizione devono essere in grado di operare in maniera qualificata e, appunto competente. Non è più tempo di continuare a rappresentare un mercato del lavoro, le organizzazioni di lavoro, le opportunità di accesso, crescita e sviluppo come “neutre” rispetto al genere, perché nella realtà non lo sono. Piuttosto una delle competenze chiave è proprio saper valorizzare le differenze di genere, come fattore su cui poter investire e attivare iniziative, strumenti ed azioni che ne tengano conto in modo non discriminatorio.

Il progetto GET UP (<http://www.getupproject.eu/>), acronimo di *Gender Equality Training to overcome Unfair discrimination Practices in education and labour market* vuole investire nella professionalizzazione di quanti intervengono nelle delicate fasi di transizione, in modo da dotarli delle competenze richieste per operare in maniera

qualificata, competente ed eticamente accettabile nei confronti, soprattutto delle ragazze e delle giovani donne. Il rischio è, infatti, non solo di non essere all'altezza di svolgere il proprio lavoro in maniera adeguata, ma anche di sprecare talenti e risorse, negando opportunità di crescita, orientamento e sviluppo a coloro che eccellono negli studi e che, quindi, possono effettivamente rappresentare un potenziale su cui vale la pena investire.

Metodologia

Introdurre un approccio professionalizzante al tema del genere, specificamente nella filiera istruzione-formazione-lavoro, richiede quindi lo sviluppo di adeguate competenze che, nel caso dello standard europeo – EMSC - sono quelle già definite all'interno dell'[Atlante del lavoro e delle qualificazioni](#), (ma a questo scopo rilette e declinate introducendo l'ottica di genere.



Partendo dalla definizione di competenza di genere, quale **un sistema complesso di abilità necessarie a concepire, condurre e attuare processi in grado di assicurare / realizzare pari opportunità tra uomini e donne**¹, si è scelto di lavorare specificamente

sulle professionalità che operano nelle fasi di transizione, per le quali le aree di attività e i risultati attesi in termini di performance sono stati già definiti all'interno dell'*Atlante Nazionale del lavoro e delle qualificazioni* messo a punto in Italia dalle istituzioni preposte, INAPP e ANPAL².

¹ Baur/Marti, “Kurs auf Gender Kompetenz”, Basel 2000.

² In particolare si è scelto di non modificare la struttura dell'*Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni*, articolato in ADA – Area di Attività, secondo il seguente schema:

- Area Di Attività

Con riferimento alle specifiche aree di attività afferenti alle fasi di transizione, ci si è quindi focalizzati su tre specifiche dimensioni: la non-discriminazione, la valorizzazione delle differenze di genere e l'adozione di un sistema di presa di decisione basato su dati disaggregati per genere, in quanto in grado di produrre un impatto estensivo sulla maggior parte degli ambiti di azione delle figure professionali target³.

In quest'ottica, l'EMSC nel suo complesso intende descrivere le performance attese dalle professionalità target di progetto, nel svolgimento delle proprie mansioni, focalizzandosi sul come queste vengono fornite, ad esempio con riferimento alla predisposizione e alla sensibilità al tema del genere, al linguaggio utilizzato e alle capacità di prestare attenzione ad aspetti e bisogni specifici dei/delle beneficiari/e in funzione dei diversi servizi erogati.

Pertanto, attraverso l'introduzione della formula “avendo cura di”, si esplicita in maniera inequivocabile come le attività descritte debbano essere eseguite, al fine di raggiungere il risultato atteso di non discriminare rispetto al genere, quanto piuttosto di saper valorizzare le differenze di genere, considerandole punti di forza.

La formulazione “avendo cura di” aggiunge quindi una curvatura qualitativa ai profili di competenze descritti per queste specifiche professionalità, qualificando i descrittori già presenti, senza dover necessariamente inserirne di nuovi.

-
- Settore, riferito a uno dei 24 settori economici e professionali identificati a livello nazionale
 - Processo di lavoro interessato
 - Sequenza dei processi
 - Elenco delle attività costitutive di ciascuna ADA
 - Performance e output dell'ADA (Risultati Attesi) - RA

³ “Effective Gender Equality Training” analisi delle pre-condizioni e dei fattori di successo. Rapporto di Sintesi, © European Institute for Gender Equality, 2014 – pp. 36-37.

Qualche esempio

Rileggendo e declinando le prestazioni professionali descritte nelle aree di attività relative ad alcune specifiche funzioni (prese a titolo esemplificativo), con attenzione alle 3 dimensioni - di non discriminazione, di valorizzazione della differenza di genere, di uso sistematico dei dati disaggregati per genere, otteniamo una curvatura qualitativa delle suddette prestazioni.

Ad esempio, per l'area di attività Orientamento Informativo, partendo dal risultato atteso (RA) descritto nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, ovvero:

RA: Realizzare incontri individuali e/o di gruppo per la divulgazione di informazioni sulle dinamiche del mercato del lavoro e dell'offerta educativa e formativa, avendo cura di favorire l'avvio e il potenziamento di processi di ricerca attiva e auto-consultazione delle informazioni disponibili nei servizi territoriali e online

lo Standard Minimo di Competenze fornisce una serie di comportamenti concreti utili ad un approccio privo di discriminazioni di genere come:

(avendo cura di):

- identificare, ricercare e fornire informazioni che evidenzino le differenze di genere nell'accesso al mercato del lavoro e alle opportunità d'istruzione e formazione
- pianificare la realizzazione degli incontri individuali e/o di gruppo nel rispetto dei tempi, dell'accessibilità dei luoghi e delle necessità organizzative di uomini e donne;
- adottare un linguaggio non discriminatorio rispetto al genere, al sesso, alla situazione familiare, agli stereotipi di genere;
- fornire informazioni e dati disaggregati per genere.

Altro esempio, - questa volta relativo alla area di attività: supporto e accompagnamento alle transizioni e all'inserimento lavorati, a fronte di un risultato atteso di:

RA: Realizzare azioni finalizzate alla prevenzione del disagio

nelle fasi di transizione scuola-formazione e formazione-lavoro, promuovendo laboratori di gruppo e iniziative di incontro scuola-famiglia-servizi-impres.

Lo Standard Minimo di Competenze fornisce una serie di comportamenti concreti utili ad un approccio privo di discriminazioni di genere come:

(avendo cura di):

- pianificare e realizzare azioni di prevenzione che intercettino i bisogni di ragazze e ragazzi, e li accompagnino nel percorso di conoscenza del sé in grado di prevenire disparità e discriminazioni di genere;
- approfondire e trattare sfere di disagio che interessano anche specificamente le ragazze o i ragazzi, personalizzando le iniziative sulla base di una adeguata analisi dei fabbisogni;
- incoraggiare il dialogo e la cooperazione tra gli attori coinvolti nelle varie fasi di transizione dei diversi cicli formativi, fornendo modelli maschili e femminili di successo in diverse aree e settori professionali, contribuendo così a contrastare i pregiudizi di genere nelle scelte formative;
- indagare le ragioni che spingono i ragazzi e le ragazze ad abbandonare anticipatamente gli studi o comunque ad esprimere prestazioni di basso livello;
- osservare come le donne e gli uomini occupano la sfera pubblica.

Il progetto **GET UP**, finanziato dalla Direzione Generale Giustizia, della Commissione Europea, nell'ambito del programma Diritti, Uguaglianza e Cittadinanza è realizzato da un consorzio internazionale, composto da **8 organizzazioni**: la capofila UIL- Unione Italiana del Lavoro e i seguenti partner, LETU - Lithuanian Education Trade Union, ALDA - European Association for Local Democracy, DIESIS - European research and development service for the social economy, FORMA.Azione srl, WETCO - Bulgarian Workers Education and Training College, MUT - Malta Union of

Teachers, tra cui un ruolo di spicco viene assegnato ad AIDP (Associazione Italiana per la Direzione del Personale) per la rappresentanza di un delicato ambito aziendale, come quello della gestione e dello sviluppo delle Risorse Umane.



Vi invitiamo a visitare il sito del progetto, in quanto lo Standard di Competenze è solo uno dei prodotti realizzati. Un'importante azione formativa per trasferire lo standard è stata realizzata in Italia e nei paesi partner e sono ora disponibili i vari materiali e ulteriori risorse sulla piattaforma online, accessibile dal sito <http://www.getupproject.eu/>, previa registrazione. Infine, un'ampia campagna di comunicazione è stata effettuata attraverso video di animazione, poster affissi nelle principali città europee e la realizzazione di un *Serious Game* per ragazzi e ragazze dai 13 ai 18 anni, come esperienza di apprendimento e confronto basata su un gioco di ruolo in cui possano sperimentare direttamente le discriminazioni e gli stereotipi di genere nella vita personale e professionale di due personaggi immaginari: www.agenderstory.eu.

DA ERASMUS + AD ERASMUS 2021 - 2027: UN PERCORSO IN COSTANTE SVILUPPO E CON STRAORDINARIE PROSPETTIVE

di Isabella Pitoni, Agenzia Nazionale Erasmus+ VET,
INAPP

Parole chiave: Erasmus, mobilità, VET

Il panorama della mobilità formativa in Italia e in Europa è contraddistinto da due piani di lettura fortemente correlati. Il primo riguarda il processo di monitoraggio e valutazione dei risultati consolidati dal Programma nella sua fase conclusiva, il secondo è relativo al disegno del nuovo Programma, di cui la Commissione Ue ha presentato una Proposta di Regolamento nel maggio scorso.

In sintesi, si può affermare che il successo, l'efficacia dei risultati conseguiti e le ulteriori aspettative prodotte da Erasmus+ a livello europeo sono alla base del consistente ampliamento della visione e della portata applicativa del nuovo Erasmus, sia sotto il profilo della dotazione finanziaria, sia rispetto all'allargamento della platea dei beneficiari e delle relative tipologie di mobilità finalizzate allo studio ed all'apprendimento.

I dati relativi all'attuazione di Erasmus+ VET in Italia

A livello nazionale, le dinamiche di Erasmus+ ambito VET rappresentano una parte significativa del percorso evolutivo complessivo del Programma, sia in termini di valori assoluti di attività che di valutazione in progress della loro efficacia.

L'Agenzia E+ VET INAPP cura un sistema avanzato di rilevazione ed elaborazione quanti-qualitativa dei dati relativi all'implementazione.

I dati complessivi relativi al settore VET nel quadriennio 2014-2017 per i progetti di mobilità (KA1) e le partnership strategiche (KA2) recentemente pubblicati sul sito

nazionale <http://www.erasmusplus.it/approfondisci-v3/> mostrano come l'accesso al Programma sia rilevante sotto diversi aspetti: sia per quanto riguarda il numero assoluto di progetti pervenuti ed approvati, sia in relazione alle risorse finanziarie contrattualizzate, ma soprattutto, rispetto al numero e alle tipologie di beneficiari dei percorsi di mobilità (sia di *learner*, sia di formatori).

Si citano qui solo alcune tendenze fondamentali che aiutano a focalizzare meglio le prospettive del passaggio verso il nuovo Erasmus.

Il trend dei progetti pervenuti, con particolare riferimento a quelli per la mobilità per l'apprendimento individuale (KA1) è in crescita. Di conseguenza, anche gli importi richiesti dai progetti di mobilità sono in sensibile aumento, mentre quelli richiesti dai progetti di partenariato strategico sono più discontinui e con una flessione negli ultimi due anni.



Anche il finanziamento medio attribuito nei quattro anni agli interventi di mobilità (KA1) risulta costante, con un picco nel 2015, mentre quello medio attribuito ai progetti di partenariato (KA2) registra una decrescita negli ultimi due anni. Interessante anche il rapporto tra progetti finanziati e progetti pervenuti, dove per la KA1 il rapporto – anch'esso abbastanza costante - è di circa il 27% a fronte del 12% circa per i progetti di partenariato strategico.

Ciò significa che la platea dei progetti non approvati rimane ampia, a dimostrazione della severità dei criteri imposti dal Regolamento comunitario e del parallelo aumento della qualità media e della “competitività interna” tra i progetti presentati e valutati. In termini di

governance, ciò significa che la dimensione finanziaria dei progetti approvati e finanziati secondo graduatoria fino all'esaurimento delle risorse disponibili appare come un criterio (forse troppo) determinante per comprendere gli andamenti complessivi e fa intravedere opportunità di innovazioni procedurali a livello nazionale.

Da sottolineare anche la distribuzione geografica a livello nazionale dei progetti VET, che si diversifica rispetto al rapporto tra numero di progetti pervenuti e finanziati: le aree geografiche prevalenti per numerosità dei progetti presentati per la mobilità (KA1) sono il Centro ed il Sud, seguite dal Nord Est e Nord Ovest, mentre il numero di progetti finanziati (sempre per la KA1) premia soprattutto il Centro, seguito dal Nord Est, dal Sud ed infine dal Nord Ovest.

Significativa anche l'analisi di performance di E+ VET rispetto alle tipologie di *applicant*. Prevale, come comprensibile, la capacità progettuale degli istituti scolastici del sistema di istruzione e formazione professionale e degli organismi di formazione in termini di enti titolari sia di progetti pervenuti, sia di progetti finanziati. Interessante anche l'ampia progettualità di Camere di Commercio, ordini professionali, parti sociali e, molto a seguire, le imprese.

Gli stakeholder classici della VET (Enti di formazione e scuole) mantengono dunque tale ruolo in modo più attivo ed identitario. Fondamentale è infine la distribuzione dei giovani partecipanti alla mobilità. Come evidente, la provenienza è ancora molto concentrata nelle Regioni tradizionalmente più attive, ovvero Veneto, Toscana, Emilia Romagna, con buone performance anche nel Lazio, Marche, Campania e Piemonte.

In termini numerici, nel quadriennio 2014-2017, oltre 33.000 utenti espressione del sistema VET italiano sono stati inseriti in progetti di mobilità KA1 presso aziende europee, altri 1453 sono stati inseriti in Enti di

formazione per effettuare esperienze di *work based learning* (WBL), mentre 2431 sono stati complessivamente formatori e tutor coinvolti nei progetti di mobilità.

Il nuovo Erasmus in progress

Il secondo piano di lettura riguarda la configurazione in progress del nuovo Erasmus.



Il *leit motif* del nuovo Programma è considerare le esperienze di mobilità Erasmus come lo strumento privilegiato di costruzione di una identità europea, attraverso un unico strumento dedicato a tutti i settori educativi, alla gioventù ed allo sport, basato su una combinazione di obiettivi di occupabilità ed inclusione sociale.

Per quanto desumibile dai documenti di programmazione in corso di elaborazione, dalle discussioni tra Agenzie E+ da tempo in atto nelle sedi comunitarie e dalle trattative in corso a livello istituzionale in ciascun Paese e tra Paesi e la

Commissione Ue, i profili innovativi di Erasmus 2021-2027 prevedono:

- il raddoppio delle risorse finanziarie a 30 miliardi di euro, rispetto ai 14,7 miliardi dell'attuale
- la coerenza e la complementarità con il Fondo sociale europeo Plus (FSE +)
- la previsione di un aumento considerevole del numero di beneficiari, stimato in 12 milioni di utenti potenziali tra studenti del sistema del sistema scolastico di istruzione e del sistema VET, tirocinanti, insegnanti, animatori socioeducativi, allenatori sportivi, personale coinvolto nell'istruzione degli adulti;
- il potenziamento delle metodologie di apprendimento WBL, collocate in una prospettiva di *lifelong learning* ed aperte a nuovi format flessibili come l'uso di strumenti di "mobilità virtuale", volte in particolare a favorire la partecipazione specie per soggetti provenienti da contesti svantaggiati e comunque attraverso l'uso più sistematico delle piattaforme tecnologiche.

Da sottolineare infine, sul piano degli accordi Interistituzionali in atto a livello nazionale, la conferma della possibilità di integrare i finanziamenti Erasmus con le risorse FSE, con evidenti opportunità per l'ampliamento di progetti qualificati da avviare a finanziamento, verosimilmente basati su una logica progettuale più vicina a quella dei Fondi strutturali e quindi più articolata e destinata a target ed obiettivi più ampi.

Evidenti anche la possibilità di prevedere maggior spazio alla valorizzazione e certificazione delle competenze acquisite con la mobilità e il loro utilizzo in percorsi di occupabilità dei soggetti beneficiari.

Da questo rapido excursus sui dati di attuazione di E+ VET in Italia nel quadriennio 2014-2017 e delle principali linee evolutive del futuro Programma, si può comprendere come queste ultime potranno aprire

consistenti opportunità di sviluppo ed ulteriore miglioramento delle performance Italiane.

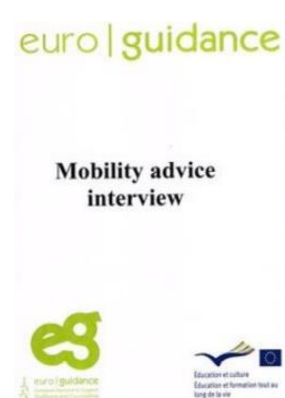
Sarà quindi fondamentale intensificare nei prossimi mesi l'osservazione delle innovazioni in atto e sviluppare un confronto approfondito tra istituzioni, organismi e stakeholder VET a livello nazionale e territoriale.

LA GUIDA PER OPERATORI A SUPPORTO DELLA MOBILITÀ “MOBILITY ADVICE INTERVIEW”

di Valentina Benni, ANPAL

Parole chiave: professionalizzazione, orientamento - mobilità internazionale

La professionalizzazione e lo sviluppo delle competenze degli operatori dell'orientamento rappresentano un obiettivo chiave della rete europea Euroguidance. Il gruppo di lavoro Euroguidance *Mobility* offre un contributo in questa direzione con la pubblicazione nel 2017 della **Mobility Advice Interview**, una guida dedicata agli esperti dell'orientamento nello specifico settore della mobilità internazionale. La pubblicazione infatti intende “fornire un mezzo per trasferire *skill* di orientamento relative alla mobilità ai membri della Rete per garantirne coerenza e comprensione delle prassi” e, auspicabilmente, “trasferire le migliori prassi agli operatori che sono interessati e si confrontano con la dimensione internazionale”.



Dedichiamo spazio a questa guida nella convinzione che possa contribuire a ottimizzare il lavoro degli operatori su due livelli: a livello individuale la **Mobility Advice Interview** consente ai singoli professionisti di riflettere sulle proprie pratiche in un'ottica di miglioramento continuo; a livello di sistema propone una serie di strumenti, adottati con successo in diversi paesi della rete nel contesto dell'orientamento permanente, che potrebbero essere utilmente mutuati nei diversi contesti operativi nel nostro Paese.

A tal fine, proponiamo di seguito una “guida alla lettura” che enuclea contenuti, approcci e strumenti della pubblicazione di maggiore rilevanza per i ns. lettori.

Principali concetti, approcci e strumenti proposti a sostegno della consulenza alla mobilità

Si premette innanzitutto che la definizione di “consulenza alla mobilità” (*mobility advice*) adottata è ampia e ricomprende sia i progetti di mobilità individuale (*free movers*), sia la mobilità istituzionale, che prevede un ente di invio e spesso il finanziamento da parte dello stesso.

A seguire - CAPITOLO 1 – Obiettivi europei - al lettore viene offerto un quadro dei principali programmi (Erasmus+, Gioventù, Servizio Volontariato Europeo) di mobilità e una utile mappatura delle molteplici reti europee a supporto della mobilità transnazionale (da Eures - versante mercato del lavoro a Euroaxess - opportunità per i ricercatori). Infine sono richiamati gli strumenti europei per la trasparenza dei titoli e delle qualificazioni.

Si passa poi ad analizzare i fattori di successo di un'esperienza di mobilità, sia essa a fini di apprendimento sia di lavoro (CAPITOLO 2 – Elementi teorici di contesto).

A tal fine si passano in rassegna modelli teorici accreditati, tra cui: a) l'approccio dei cerchi concentrici (Rohrlich 1993), b) *Development Model of Intercultural Sensitivity* (1993) e c) *Intercultural Development Inventory* (Hammer 2005).

Vengono inoltre fornite indicazioni concrete per migliorare l'azione orientativa, tra cui:

- curare il monitoraggio e la valutazione del servizio, sfruttando anche le opportunità offerte dalle ICT (Skype, MSN, etc.);
- fornire adeguata formazione sulle differenze culturali prima della partenza (l'evidenza dimostra che la formazione linguistica risulta fondamentale per garantire un buon adattamento);
- investire in attività di follow-up al rientro dalla mobilità al fine di: 1) gestire eventuali shock culturali da rientro (*reverse cultural shock*) e difficoltà a riadattarsi alla propria cultura e società; 2) rendere i partecipanti pienamente consapevoli dei propri progressi linguistici, interculturali, etc.; 3) coinvolgere i giovani rientrati da esperienze di mobilità in eventi informativi per i pari (*peer learning*).

Il valore aggiunto della guida risiede soprattutto nel CAPITOLO 3, dove viene presentata una griglia per la consulenza orientativa a supporto della mobilità, frutto di un lavoro sul campo del Gruppo *Mobility*. Di potenziale interesse per i ns. operatori, la griglia identifica le seguenti fasi di lavoro:



- stabilire una relazione di consulenza con l'utente
- analizzare un progetto di sviluppo individuale
- sostenere un progetto di mobilità dell'utente
- concludere la fase preparatoria antecedente alla mobilità
- assicurare il monitoraggio durante il periodo di mobilità
- valutare e capitalizzare l'esperienza al rientro
- effettuare attività di *follow up*.

Per ciascuna delle fasi sopra citate, la griglia, che riportiamo nella pagina successiva, chiarisce gli *step* specifici che il consulente e l'utente dovrebbero rispettivamente seguire. Riproponiamo la griglia originale tradotta al fine di favorirne l'utilizzo, ricordando che lo strumento potrà essere adattato ai diversi profili di utenti (giovani, adulti, ecc.) (v. *tabella nella pagina seguente*).

Verso un modello per l'orientamento prima, durante e dopo un soggiorno all'estero

Step/fasi principali	Il consulente della mobilità	L'utente
Stabilire una relazione di consulenza con l'utente	<ul style="list-style-type: none"> • effettuare una (auto)valutazione iniziale rispetto a: <ul style="list-style-type: none"> - la propria conoscenza e l'atteggiamento riguardo alle questioni interculturali; - le proprie reazioni / stereotipi di fronte all'"altro"; - la propria partecipazione a programmi di formazione o di sviluppo professionale; • operare una riflessione sui propri standard etici e sugli indicatori di qualità per i servizi offerti 	<ul style="list-style-type: none"> • effettuare una (auto)valutazione iniziale rispetto a: <ul style="list-style-type: none"> - la propria conoscenza e l'atteggiamento riguardo alle questioni interculturali; - le proprie reazioni / stereotipi di fronte all'"altro"; • adottare un atteggiamento aperto, disponibile al coinvolgimento e alla partecipazione
Analizzare il progetto di sviluppo individuale: valutazione, identificazione dei problemi, lavoro sugli stereotipi individuali	<ul style="list-style-type: none"> • riflettere sul background personale (formazione, sviluppo professionale) • riflettere sulle esperienze personali di mobilità per decostruire il proprio etnocentrismo • riflettere sull'integrazione dell'esperienza interculturale nella propria esperienza di vita • simulare situazioni di consulenza interculturale • fare rete • fare formazione e fare pratica guidata in tema di consulenza interculturale • valorizzare/diffondere esperienze di colleghi • effettuare una valutazione e un'analisi delle cause dei fallimenti 	<ul style="list-style-type: none"> • sperimentare gli aspetti pratici della mobilità nella vita quotidiana (trasporti, alloggio, ecc.) • riflettere sulle conseguenze dei precedenti contatti interculturali: linguaggio, comunicazione non verbale, ecc. • contestualizzare le precedenti esperienze personali • identificare rappresentazioni, giudizi stereotipati e reazioni individuali in situazioni interculturali (difensiva, isolamento, accettazione, adattamento, integrazione, passaggio da etnocentrismo all'etorelativismo).
Sostenere il progetto di mobilità dell'utente	<ul style="list-style-type: none"> • sostenere l'utente nello sviluppo di strategie per ridurre l'ansia e lo stress, utilizzando il <i> coping </i> interculturale individuale • stabilire un sistema di comunicazione per situazioni di emergenza e per il follow-up • fornire informazioni essenziali per ridurre eventuale ansia e stress: persone di contatto, consigli per affrontare la vita quotidiana, ecc. • sottolineare i vantaggi di punti di incontro culturale quali arte, musica, cucina, sport, ecc. • lavorare sugli stereotipi individuali: riflettere sul soggettivismo personale riguardo alle esperienze interculturali • illustrare le diverse fasi della mobilità • presentare le capacità di <i> coping </i> 	<ul style="list-style-type: none"> • sviluppare una strategia individuale di <i> coping </i> interculturale • tenere traccia delle informazioni essenziali per ridurre l'ansia e lo stress che possono essere causati in esperienze di mobilità: • raccogliere informazioni sui punti di incontro culturale che possono svolgere un ruolo di facilitazione • lavorare sugli stereotipi individuali riguardanti la mobilità: analisi e riflessione sul soggettivismo personale riguardo alle esperienze interculturali

Step/fasi principali	Il consulente della mobilità	L'utente
Concludere la fase preparatoria prima della mobilità	<ul style="list-style-type: none"> • illustrare le diverse fasi della mobilità • presentare le capacità di <i>coping</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • ripercorrere le diverse fasi della mobilità
Assicurare il monitoraggio durante il periodo di mobilità	<ul style="list-style-type: none"> • offrire supporto / monitoraggio dei beneficiari, se necessario, durante il periodo di adattamento, in situazioni di crisi, in fase di transizione o in altre situazioni nel contesto interculturale • mantenere un database di beneficiari della consulenza sulla mobilità • aiutare il cliente a sviluppare un senso di appartenenza al nuovo ambiente • effettuare un'autovalutazione delle competenze e attitudini necessarie per le attività di consulenza sulla mobilità 	<ul style="list-style-type: none"> • posizionarsi nella situazione di immersione interculturale • partecipare alle attività di gruppo per sviluppare un senso di appartenenza • riformulare rappresentazioni e stereotipi dell'"altro" • contattare il consulente / mentore per assistenza o supporto necessari • sviluppare una propria strategia di <i>coping</i> interculturale
Valutare e capitalizzare l'esperienza al rientro	<p>I consulenti dovrebbero riflettere sugli elementi di seguito elencati e fornire un feedback nella fase iniziale del processo di mobilità, garantendo in tal modo un ciclo di miglioramento continuo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizzare in maniera critica l'evento di mobilità • disseminare l'esperienza • valorizzare l'apprendimento acquisito per aumentare la consapevolezza dei benefici della mobilità • individuare, diffondere buone pratiche, studi / articoli su riviste specializzate 	<ul style="list-style-type: none"> • analizzare l'esperienza di mobilità • valorizzare l'apprendimento in relazione al contesto personale, ad altri studi o ad esperienze lavorative • integrare l'esperienza interculturale nella propria vita
Effettuare il follow up al termine della mobilità	<ul style="list-style-type: none"> • ridurre al minimo il rischio di regressione • sostenere il reinserimento sociale, culturale e professionale nel paese di origine dell'utente (in base alla durata della mobilità) 	<ul style="list-style-type: none"> • dare tempo al processo di reinserimento • entrare in contatto con altri partner locali • entrare in contatto con i pari

Fonte: *Mobility advice interview, Euroguidance*

Nel CAPITOLO 4 – Un approccio qualitativo per valutare la consulenza per la mobilità – si argomenta l'importanza di adottare una valutazione *qualitativa* dei servizi di orientamento, solitamente limitata a dimensioni quantitative (n. di interviste effettuate e sessioni informative erogate, ecc.). Tale approccio contribuisce tra l'altro al già richiamato obiettivo della professionalizzazione degli operatori e al miglioramento delle prassi adottate dal network EG.

L'approccio proposto si operativizza in quattro standard con i relativi indicatori

- riferimento al modello teorico*: un tale richiamo consente infatti all'operatore di garantire la qualità dei servizi
- aspetti psicologici*. La consulenza deve considerare gli aspetti psicologici nella persona, nelle relazioni, la padronanza degli strumenti psicotecnici e tecniche di intervista e conoscenza dei processi di scelta;

- aspetti societari*: riguardano la rappresentazione delle persone, del contesto generazionale e il loro posizionamento;
- Informazione*. Per ciascuno standard è fornita una griglia di autovalutazione comprensiva di indicatori che consentono all'operatore di analizzare le proprie pratiche, la propria posizione rispetto a specifiche questioni e di stimolare il miglioramento continuo

Infine la guida (CAPITOLO 5 - Gli esperti della consulenza per la mobilità) presenta l'insieme delle competenze e conoscenze necessarie per offrire un servizio orientativo di qualità nel settore della mobilità internazionale.

L'UTILIZZO DELLA CLASSIFICAZIONE EUROPEA DELLE OCCUPAZIONI E DELLE COMPETENZE (ESCO). IL PROCESSO NAZIONALE DI IMPLEMENTAZIONE DELLO STRUMENTO

di Gabriella Falzacappa e Anna Rita Racioppo, ANPAL

Parole chiave: ESCO, EQF, EURES

La Commissione europea promuove la mobilità del lavoro in tutta l'Unione nella convinzione che questo possa aiutare ad affrontare gli squilibri economici e il *mismatch* di competenze - soprattutto in alcune regioni e in alcuni settori come la sanità, l'ICT, l'ingegneristico e la *green economy* - anche in considerazione della creazione di nuovi lavori, o la trasformazione di quelli già esistenti, che richiedono un mercato del lavoro molto flessibile ed una riqualificazione molto veloce dei lavoratori interessati.

La [New Skills Agenda for Europe](#) identifica nella maggiore trasparenza delle qualificazioni e nella convalida dell'apprendimento non formale e informale, le strategie più importanti alla rimozione degli ostacoli alla mobilità professionale e geografica dei lavoratori, unitamente alla necessità di allineare le competenze individuali con le esigenze del mercato del lavoro, valorizzare l'apprendimento permanente, e favorire l'acquisizione di competenze trasversali per sostenere la creatività e permettere nuovi collegamenti tra il mercato del lavoro, l'istruzione e la formazione.

ESCO (*the European Classification of Skills, Competences and Occupations*), al pari di altri strumenti europei (Europass) e strategie (*the European Qualifications Framework*) pensati per favorire e sostenere la trasparenza delle competenze e della mobilità, è un efficace strumento a supporto delle azioni e dei servizi di incontro domanda-offerta di lavoro, e per la realizzazione di un mercato del lavoro più flessibile e inclusivo.

ESCO è la classificazione multilingue (26 lingue europee e in arabo) delle competenze, delle qualifiche e delle occupazioni europee che ha lo scopo di fornire una terminologia di riferimento per i Paesi membri al fine di migliorare il funzionamento del mercato del lavoro. Il suo principale obiettivo è quello di stabilire un linguaggio comune per supportare il superamento delle lacune comunicative tra i diversi Paesi e tra i settori dell'occupazione, dell'istruzione e della formazione.

Aumentando la trasparenza delle professioni, delle qualifiche, delle abilità/competenze e dei risultati dell'apprendimento, tutti gli attori del mercato del lavoro europeo e dei sistemi di istruzione e formazione possono sviluppare una comprensione condivisa delle professioni, abilità, competenze, titoli di studio e occupazioni, consentendogli di comunicare efficacemente l'uno con l'altro.



Il progetto, che rientra nella Strategia Europa 2020, è stato avviato nel 2010 con una consultazione aperta delle parti interessate al processo.

La DG Occupazione, Affari Sociali ed Inclusione della Commissione, con il supporto del CEDEFOP, gestisce lo sviluppo e l'aggiornamento continuo della classificazione ESCO sviluppata in un formato IT aperto, disponibile per l'uso gratuito da parte di tutti, ed accessibile tramite una piattaforma dedicata.

Lo sviluppo di ESCO si basa sul protocollo del Web semantico¹ che mira ad una trasformazione strutturale del mondo del mercato del lavoro e del settore dell'istruzione e della formazione: ciò significa che le offerte di lavoro e i curricula non sono più solo dei documenti, ma un set di dati standardizzati che possono essere utilizzati e interrogati da strumenti web e tra essi interconnessi, come ad es. le piattaforme dedicate all'incontro domanda-offerta di lavoro, quelle per la gestione delle risorse umane o per l'orientamento professionale o gli applicativi statistici. Per queste sue caratteristiche ESCO è parte integrante della rete di servizi europei per l'impiego EURES in qualità di strumento a supporto dello scambio di informazioni sulle offerte di lavoro e dei curriculum vitae tra gli Stati membri. Il nuovo [Regolamento EURES](#) fa infatti riferimento alla classificazione ESCO, e ne descrive il ruolo di sistema di interoperabilità tra i servizi per l'impiego europei, attraverso l'utilizzo dell'elenco delle professioni, delle abilità e competenze, e delle qualificazioni di ESCO (art.19 Regolamento EURES). ESCO è stato pensato anche come strumento complementare per lo *European Qualifications Framework (EQF)*, ovvero la cornice europea a livelli progressivi all'interno della quale gli Stati referenziano le proprie qualificazioni nazionali, permettendo in tal modo una migliore comparabilità dei risultati di apprendimento. Nell'offrire ESCO una terminologia standardizzata per la descrizione dei risultati di apprendimento comparabile a livello transfrontaliero, la combinazione dei due dispositivi EQF/ESCO consente di raggiungere in maniera più efficace la trasparenza delle qualificazioni e un loro più immediato utilizzo a livello europeo.

¹ Con il termine web semantico, termine coniato dal suo ideatore, Tim Berners-Lee, si intende la trasformazione del World Wide Web in un ambiente dove i documenti pubblicati (pagine HTML, file, immagini, e così via) sono associati ad informazioni e dati (metadati) che ne specificano il contesto semantico in un formato adatto all'interrogazione e l'interpretazione (es. tramite motori di ricerca) e, più in generale, all'elaborazione automatica (Fonte Wikipedia).

Alla luce di questo obiettivo, attraverso ESCO, i soggetti preposti allo sviluppo dei risultati dell'apprendimento, come gli enti certificatori negli Stati membri, si avvarranno di ESCO per la scelta e utilizzo dei concetti di conoscenze, abilità e competenze più pertinenti; questo consentirà una comprensione più ampia delle informazioni sui risultati dell'apprendimento ed un loro utilizzo attraverso strumenti automatizzati.

ESCO è organizzato in tre pilastri principali: il pilastro delle occupazioni, il pilastro delle conoscenze, abilità e competenze, e il pilastro delle qualifiche.

Nel complesso, questo approccio strutturato su tre ambiti di riferimento consente a ESCO di organizzare in modo coerente e trasparente la terminologia del mercato del lavoro europeo, nonché del settore dell'istruzione e della formazione. In relazione ai tre *Pillar*, grande impegno è stato profuso dagli Stati europei nelle fasi di implementazione dello strumento prima del suo lancio ufficiale avvenuto ad ottobre 2017.

Nello specifico, per garantire che lo strumento sia effettivamente utilizzabile per rispondere alle attuali esigenze e aspettative del mercato del lavoro, il Segretariato europeo responsabile presso la Commissione europea del coordinamento del processo di implementazione di ESCO, ha coinvolto gli Stati membri in una complessa attività di controllo e verifica dei contenuti del *Pillar Occupation*, e in modo particolare sulla pertinenza della tassonomia delle *Occupation* affinché queste siano effettivamente descrittive e rappresentative della diversità delle professioni presenti oggi in Europa.

Rispetto a questo obiettivo, uno dei primi impegni che il team ESCO Italia si è assunto per l'implementazione della classificazione europea ha riguardato un lavoro di mappatura della classificazione nazionale delle professioni al *Pillar Occupation*.

In particolare, questo lavoro ha comportato un'analisi quali quantitativa per la verifica e attendibilità linguistica e semantica delle *Occupation* basata su una dettagliata comparazione dei contenuti ESCO con la classificazione italiana delle professioni elaborata dall'Istat nel 2011 (CP2011 - http://cp2011.istat.it/index.php?codice_1=2) che raggruppa le professioni in (grandi) gruppi e sottogruppi e attribuisce agli stessi un codice classificatorio fino al 6° digit.

L'obiettivo specifico di questa attività è stato quello di definire un primo set di corrispondenza tra i codici della classificazione italiana CP2011 e la classificazione ESCO - anche per procedere verso una più forte integrazione delle piattaforme europee (EURES, EUROPASS) nell'ambito dei servizi pubblici per l'impiego; ampliare la portata semantica in lingua italiana della classificazione ESCO utilizzando le *Occupation* della classificazione Istat; individuare ambiti di potenziale ampliamento della classificazione italiana delle professioni, sia dal punto di vista terminologico, che tassonomico.

L'attività di comparazione ha portato ad evidenza importanti elementi di interconnessione fra i due quadri classificatori, andando ad evidenziare una elevata percentuale (oltre il 95%) di corrispondenza esatta fra il *Pillar Occupation* ESCO e le professioni CP2011 (vale a dire la presenza della professione ESCO anche all'interno della classificazione Istat), con un rimanente 5% che afferisce ad un' assenza di corrispondenza dovuta alla non presenza di alcune professioni ESCO all'interno della classificazione Istat.

Sulla base di questa evidenza, la valutazione finale che può essere fatta è, in senso generale, molto positiva: nei termini in cui il sistema classificatorio italiano delle professioni è conforme a quello europeo, è ragionevole pensare che i risultati di questo lavoro rappresentano un valore aggiunto e un concreto contributo alla strategia italiana di rafforzamento delle politiche e dei servizi di politica attiva del lavoro, anche attraverso un

più forte e sinergico collegamento con le piattaforme e le iniziative sopra richiamate.

In modo particolare, laddove la nuova [Decisione Europass](#) (UE 2018/646) pone l'accento non più tanto sull'esistenza degli strumenti già conosciuti, quanto sull'effettiva possibilità di garantire all'utente un ampio e funzionale accesso ai servizi, in questo contesto il collegamento con ESCO si rende quanto mai indispensabile per fornire all'utente, sia esso studente, lavoratore, persona in cerca di lavoro, datore di lavoro, o ente erogatore di formazione, strumenti di facile accesso e fruibilità per un efficace e agevole incontro tra domanda e offerta di lavoro e/o formazione.

L'impegno italiano all'implementazione dello strumento ESCO è appena agli inizi. Con l'entrata in vigore della Decisione di implementazione del Regolamento EURES (UE 2016/589) sull'incrocio automatizzato mediante la piattaforma informatica comune, è fatta richiesta agli Stati membri di rendere interoperabili i propri sistemi nazionali con la classificazione ESCO. E' a discrezione dello Stato membro optare per una adozione *in toto* della classificazione europea, o per una parte di essa integrando, cioè, i *concept* contenuti in ESCO, ma certamente, nelle prospettive della Commissione europea, questo passaggio consentirebbe un reale e ottimale utilizzo dello strumento ESCO da parte di tutti gli utenti che sono parte attiva dell'attuazione delle politiche attive del lavoro, primi fra tutti i Centri Pubblici per l'Impiego (PES).

Il processo di interoperabilità (mappatura dei quadri classificatori nazionali) che tutti i Paesi membri sono tenuti a completare sarà guidato da un Punto di Contatto (*Single Point of Contact*) nominato a livello nazionale che si avvarrà di numerosi supporti tecnici - come il sostegno informatico da parte dell'unità tecnica del Segretariato ESCO e/o la predisposizione di fonti di finanziamento dedicate messi a

disposizione dalla Commissione per sostenere gli Stati nel corso del lavoro di *mapping*. Il processo, che dovrà ritenersi concluso entro il 2021, appare indubbiamente lungo e dispendioso in termini di risorse umane e finanziarie, ma presso gli Stati membri si sta facendo spazio la convinzione che ESCO, unitamente ai già collaudati strumenti e servizi di orientamento per favorire la mobilità professionale e di studio dei cittadini, ed insieme all'utilizzo degli strumenti di *self-assessment* complementari ai servizi di individuazione e certificazione delle competenze, possa rappresentare in futuro un'efficace dispositivo di incontro di domanda-offerta lavoro, di inclusione sociale e di cittadinanza attiva.

Le informazioni circa l'uso di ESCO e sulle iniziative a livello europeo e nazionale finalizzate all'implementazione dello strumento sono reperibili sul portale europeo <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>.