

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Piero Lucisano
Il contributo delle regioni alla costruzione dell'obbligo formativo
- 28 Gabriella di Francesco
la "questione" delle competenze e le esperienze europee
- 41 Giorgio Bocca
Ipotesi di progettazione per competenze nella formazione professionale del CNOS-FAP.
Competenze di base e trasversali
- 56 Giuseppe Ruta
la cultura etico-religiosa nella F.P.
- 83 Guglielmo Malizia – Dario Nicoli
Sperimentazione di un modello di qualità della formazione
- 106 Mario Viglietti
L'attuazione del servizio di orientamento nella prospettiva di riordino
dei cicli scolastici: interrogativi e proposte
- 116 Fulvio Ghergo
L'accompagnamento all'inserimento lavorativo

VITA CNOS

- 129 Mario Tonini
Il piano di formazione dei formatori del CNOS-FAP nel 1999

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 139 a cura di Guglielmo Malizia

La ricostruzione del sistema educativo italiano sta procedendo, anche se in questi ultimi tre mesi non si sono fatti passi conclusivi, verso la definizione complessiva del disegno di riforma.

Dopo la legge sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, è stato pubblicato il regolamento attuativo del primo articolo della medesima.

L'obbligo formativo fino ai 18 anni è Legge (L.144/99, art.68), ma la sua piena attuazione è subordinata ancora all'emanazione del relativo Regolamento.

In Parlamento, il Senato ha approvato il DDL sulla parità e la Camera il DDL sul riordino dei cicli: ora i due DDL sono stati trasmessi all'altro ramo del Parlamento per l'approvazione definitiva, che però non sembra imminente.

L'autonomia scolastica è in fase di sperimentazione, nell'attesa di divenire realtà consolidata con la regolamentazione dell'art. 21 della Bassanini.

Il decentramento alle Regioni della politica scolastica relativa all'organizzazione dell'offerta di istruzione e di formazione sul territorio procede, ma contemporaneamente il MPI monopolizza in proprio l'organizzazione

dei "Centri per la formazione degli adulti", senza tenere minimamente conto delle prerogative regionali in materia di formazione professionale, anche continua.

Il Regolamento attuativo dell'articolo 17 della Legge 196, destinato a creare un nuovo quadro istituzionale per il sistema di formazione professionale, in sostituzione di quello previsto nella relativa Legge-quadro 845/78, è rimasto fermo per mesi nella attesa di registrazione alla Corte dei Conti, per finire poi con la relativa trasmissione da parte del medesimo Organo alla Corte Costituzionale, perché ritenuto in contrasto con il dettato della Costituzione. Nessun sospetto o contrasto, invece, vengono sollevati nei confronti della prevista Agenzia chiamata a sostituire il ruolo e le funzioni dell'attuale UCFOPPL per il sistema di formazione professionale, Agenzia che, messa sotto l'egida del MPI, avrà anche il compito di accreditare da Roma le strutture operanti nell'area della formazione professionale, lasciando intravedere che le strutture operative del sistema scolastico, perché "statali", saranno tutte automaticamente accreditate.

Un susseguirsi, quindi, di provvedimenti non sempre coerenti tra loro, che lasciano perplessi e rendono difficile la composizione di un quadro complessivo i cui tratti salienti non risultano né armonici né ancora totalmente definiti.

La partita in gioco è grande e di forte spessore anche culturale: il nuovo sistema educativo, che sta nascendo, lascerà spazio ancora alla F.P. Regionale affidata a strutture pubbliche regionali, a strutture del privato sociale e ad altre strutture purché accreditate? Oppure sarà attribuito alla sola scuola il compito, oltre che di istruire, anche di formare professionalmente i giovani sia nella formazione iniziale sia in quella superiore, avendo come unico partner in tutto il processo solamente l'impresa? Ma se così fosse, sarà essenzialmente la sola scuola "statale" a fare tutto ciò, perché la legge sulla parità, così come si sta configurando, riconoscerà sì la sopravvivenza di scuole pubbliche "non statali", ma queste saranno condannate nel giro di pochi anni alla morte per mancanza delle relative risorse finanziarie. In tale prospettiva, agli Enti storici di formazione professionale potrebbero, forse, essere riservati gli interventi formativi per le fasce più deboli, gli handicappati, i socialmente esclusi e, al massimo, il compito di recuperare i drop-out dal sistema formativo.

L'Associazione "FORMA"

Di fronte a queste sfide di portata strategica per il futuro del nostro Paese, sette Enti o Federazioni operanti nel campo della formazione professionale e che ispirano la loro azione alla dottrina sociale della Chiesa, hanno recentemente deciso di confluire nell'Associazione nazionale "FORMA". L'Associazione persegue l'intento di unire le forze, che si riconoscono in un'unica ispirazione di fondo, per mettere al servizio delle nuove generazioni italiane l'esperienza maturata in lunghi anni di studio, di ricerca, di sperimentazione e di interventi operativi nel sistema di formazione professionale.

Tale scelta associativa dovrebbe, tra l'altro, porre un argine al tentativo in atto di delegittimare gli attori che, pur tra tante difficoltà, hanno operato da

pionieri per molti anni nell'area della formazione professionale. Pur riconoscendo i relativi limiti e insufficienze della propria azione, soprattutto in alcune parti del Paese, questi Enti di ispirazione cristiana hanno acquisito un patrimonio di capacità di progettazione, di innovazione e di realizzazione, che costituisce un capitale di risorse umane da valorizzare al meglio e che non può essere disperso. A conferma basterebbe rilevare che nelle Regioni dove il sistema formativo è maggiormente assente, come la Campania, proprio in queste si sono operate scelte politiche che hanno distrutto il sistema degli Enti del privato sociale pubblicizzandone il personale.

Ma al di là di un'azione difensiva, la nuova Associazione vuole rispondere soprattutto al bisogno di dare peso e rappresentanza formativa e politica di qualità nei confronti dell'innovazione del sistema formativo italiano, che si va delineando come un sistema integrato, in cui interagiscono, conservando le proprie peculiarità e valori, il sistema scolastico, il sistema universitario, il sistema della formazione professionale regionale e quello dell'impresa. In questa integrazione, il sistema regionale della F.P. appare immediatamente l'anello più debole dal punto di vista istituzionale: solo la capacità di coordinamento e di sinergia tra le Regioni e gli Enti di formazione professionale può assicurare una nuova immagine e una nuova forza del sistema complessivo. L'Associazione "Forma" è un passo verso questo tipo di messa in comune di capacità e di esperienze per far crescere e migliorare il sistema della formazione professionale nel suo complesso e renderlo idoneo ad interagire con gli altri sistemi, per l'avvio di un sistema integrato nazionale di istruzione e formazione, in cui le capacità e le peculiarità di ognuno siano al servizio della crescita delle giovani generazioni, nella prospettiva della realizzazione della istruzione e formazione per tutto l'arco della vita.

Ovviamente, FORMA avrà un ruolo strategico significativo se anche nelle singole regioni gli Enti operanti e che si riconoscono nella stessa ispirazione ideale, sapranno dar vita ad analoghe associazioni regionali, al fine di realizzare a livelli decentrati quanto l'Associazione Nazionale si propone.

Rassegna CNOS esprime il proprio augurio all'Associazione FORMA, perché sappia realizzare quanto si propone e assicuri, in Italia e in Europa, un miglior servizio ai giovani e ai lavoratori.

L'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica

Dal 27 al 30 ottobre 1999 a Roma, presso l'Hotel Ergife, si terrà l'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica, dal tema "Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo". Non si tratta di un'Assemblea della Scuola Cattolica, ma "sulla" scuola Cattolica: non è tanto o soltanto una riflessione che la scuola cattolica fa su se stessa, ma una presa di coscienza che tutta la Chiesa italiana vuole acquisire sul significato che la scuola cattolica ha alle soglie del 2000. La scuola cattolica, infatti, non intende parlare solo a se stessa o di se stessa, ma vuole offrire il proprio contributo specifico a tutta la scuola italiana e presen-

tarsi come una realtà viva e capace di svolgere un autentico servizio educativo a tutto il Paese.

Il crescente interesse della Chiesa italiana al tema della istruzione e formazione è altamente significativo in un momento in cui si chiede a tutta la società di contribuire con i propri valori al cambiamento dello stato sociale. La scuola e la formazione professionale sono elementi fondamentali di uno stato sociale, che vuole assicurare ai propri cittadini possibilità vere di inserimento dinamico nel modo in cui vivono.

Ma, mentre nella sanità, nelle pensioni e nel servizio alle fasce più deboli della società lo stato si apre sia al mercato sia al sociale privato, nell'area dei servizi scolastici il paradigma della scuola "statale", come unica agenzia formativa, rimane sempre molto forte, anzi sembrerebbe camminare in senso inverso. Basta constatare come non pochi, anche all'interno dell'ambito ecclesiale, non sappiano distinguere, senza separare, la "scuola pubblica" e la "scuola statale": per anni, certo, l'unico problema che sembrava interessare la Chiesa italiana era la difesa dell'ora di Religione nelle scuole statali. Oggi, l'ampliarsi dell'orizzonte non può che fare piacere anche alle istituzioni educative che curano la formazione professionale partendo dalle proprie radici cristiane.

La sperimentazione dell'obbligo di istruzione nella F.P.

Si è avviato il nuovo anno scolastico, in cui si attua l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino al 15° anno. La regolamentazione dell'art. 1 della relativa legge 9/99 è stato pubblicato ad anno scolastico praticamente avviato ovunque. I numerosi giovani quattordicenni, che in fase di preiscrizioni avevano scelto il canale della formazione professionale, si sono dovuti iscrivere obbligatoriamente ad una scuola media superiore. In alcuni contesti, tramite convenzioni tra Provveditorati agli Studi, Regioni e/o Province, scuole e CFP, ai giovani che avevano scelto la F.P. è stato concordato di rimanere nei Centri, inserendo però nella progettazione del percorso formativo moduli culturali predisposti per lo più dal sistema scolastico e moduli "tecnico operativi" di competenza del Centro. Sarà interessante rilevare, al termine del percorso di tale anno, se vi è stata una reale integrazione nel percorso formativo dei giovani o se vi sono stati due interventi paralleli e non comunicanti quanto ad approccio pedagogico e didattico. La permanenza nei Centri ha certamente il vantaggio di permettere ai giovani di stare fisicamente nel luogo da loro prescelto e di avere una sede di formazione unica e definita. In altri contesti, che sono forse i più numerosi, saranno attuabili solo moduli formativi più o meno consistenti nella prospettiva dell'orientamento. La sperimentazione di tali moduli ha un'importanza notevole, in quanto tale tipo di attività modulare orientativa è prevista, anche se in un contesto organizzativo diverso, nel disegno di legge sul riordino dei cicli. Se la frequenza di tali moduli riuscirà a rendere la loro scelta al termine dell'anno più cosciente e serena, essi avranno raggiunto già un buon risultato. Vi è, infatti, il pericolo che al termine del primo anno di scuola media superiore ab-

biano assolto l'obbligo scolastico, ma si sentano semplicemente degli espulsi dal sistema di istruzione dopo aver perso un anno inutilmente, con nessun interesse a ripercorrere qualsiasi cammino strutturato di formazione, anche di tipo professionale. Questo risultato sarebbe proprio il contrario di quanto l'innalzamento dell'obbligo di istruzione si era posto come obiettivo.

Invece di innalzare l'obbligo per legge, cosa relativamente facile, la sfida da vincere è, e resta, quella di rendere più appetibile a tutte le fasce di giovani la scuola, con percorsi che rispondano alle loro reali esigenze, che sono certamente diversificate. La scuola media superiore italiana, pur con tutte le modifiche che sono state introdotte, resta una scuola uguale per tutti nei metodi di approccio al sapere (scuola del libro e del manuale) e selettiva (in questo è rimasta, nell'impianto, la scuola gentiliana, tenendo presente che per Gentile tale è solo il Liceo, mentre, per dare a tutti le stesse opportunità, si sono progressivamente "licealizzati" nell'approccio metodologico anche gli Istituti Tecnici e quelli professionali nonché, in alcuni aspetti, anche la scuola media; persino l'educazione fisica è diventata un "libro"!)). Forse è tempo di pensare che ognuno deve poter usufruire di un cammino di formazione appropriato, capace di far crescere le proprie capacità e opportunità, senza sentirsi obbligato in un letto di Procuste che, invece di esaltare le potenzialità, obbliga ad adattarsi a un unico tipo di percorso prefabbricato. La scuola italiana oggi, così com'è, può essere considerata la migliore del modo per i molto dotati sotto il profilo dell'intelligenza speculativa o provenienti da fasce sociali culturalmente forti; ma per tutti coloro che arrivano stentatamente al "sufficiente" al termine della scuola media e poi intraprendono percorsi scolastici "licealizzati e selettivi" si deve poter pensare a cambiare l'approccio metodologico e didattico, se non si vuole spendere grandi capitali per giungere a risultati modesti. Da questo punto di vista quanto previsto nel Regolamento dell'obbligo scolastico può essere considerato un vero passo in avanti nella logica della modularità e dell'orientamento, anche se può sembrare dettato dal fatto che in una scuola, così come è e rimane, vengono a forza immessi giovani che debbono entrarci solo perché precettati per legge.

La sperimentazione dell'obbligo formativo nella F.P.

L'articolo 68 della legge 144/99 ha introdotto l'obbligo formativo fino ai 18 anni. La pluralità di percorsi per giungere con reali competenze all'inserimento nel mondo del lavoro è un fatto di grande rilevanza. L'obbligo più che i giovani deve investire chi ha il dovere di predisporre le condizioni e gli strumenti perché tale obbligo venga adempiuto. Nell'attesa di un regolamento attuativo di tale obbligo, la difficoltà maggiore non riguarda le scuole, che per i giovani fino al 18° anno sono dotate di strutture e di percorsi formativi consolidati, ma la formazione professionale regionale e l'apprendistato. L'iniziativa politica delle Regioni in questo campo è indispensabile per presentare progetti e reperire fondi perché la possibilità di un secondo canale formativo professionalizzante e regionale divenga realtà. Con notevole rapidità di risposta alle esigenze, molte Re-

gioni stanno iniziando la sperimentazione di tale percorso formativo: al termine del luglio scorso, la Tecnostruttura delle Regioni per il FSE ha socializzato il documento Lucisano con le linee di un progetto di formazione professionale sul quale iniziare la sperimentazione per il primo anno. Solo se vi sarà una volontà comune delle Regioni per avviare la creazione del secondo canale, questo potrà decollare e vincere una grande sfida culturale a servizio dei giovani e del Paese. Si tratta non soltanto di progettare e programmare, ma di monitorare la sperimentazione, di accreditare le strutture in grado di realizzarla, di certificare crediti e esiti formativi, in modo serio e riconoscibile anche a livello nazionale, sia nei confronti del sistema scolastico che delle imprese. Non si può congratularsi con l'Assessore Piero Lucisano della Regione Lazio, che, fin dal momento dell'approvazione della legge 144/99, si è attivato per progettare e coordinare tale sperimentazione, a nome delle altre Regioni. La sfida della creazione di un canale regionale di formazione iniziale è la premessa perché in Italia si affermi istituzionalmente il sottosistema della Formazione professionale al fine di scongiurare il rischio che questo non venga ridotto ad una pura sommatoria di azioni, per la maggior parte programmate e finanziate dal FSE. Queste azioni hanno senso se creano innovazione e ricadute in un sistema, ma non approdano a risultati realmente duraturi se tale sistema non esiste.

Riordino dei cicli di istruzione

Il DDL sul riordino dei cicli di istruzione ha fatto un passo avanti. "Rassegna CNOS" ha partecipato in questi anni al dibattito su tale tema e continua ad apportare spunti di riflessione sull'argomento. Dal punto di vista della formazione professionale regionale, l'indicazione principale che potremmo dare, all'interno dell'articolazione dei due cicli ipotizzati nello schema 7+5 (approvato dalla Camera dei deputati e del quale non vogliamo ora valutarne le relative implicanze, è assicurare, fin dal primo biennio del ciclo secondario, un indirizzo scolastico che, accanto agli altri previsti, abbia come sbocco preferenziale la scelta dei percorsi di formazione professionale iniziale successivi all'obbligo di istruzione. Tale soluzione, se introdotta, può realmente superare il rischio di scelte di ultima spiaggia nei percorsi di formazione professionale per quanti hanno incontrato difficoltà nei previsti indirizzi scolastici del biennio "orientativo" dai 13 ai 15 anni. Ciò che risulta urgente, ovviamente, è di giungere al più presto alla conclusione di questo travagliato cammino di riforma, perché il dilazionare ulteriormente tale riforma è sicuramente la scelta peggiore che si può fare in questo momento.

La Regolamentazione dell'articolo 17 della L. 196/97

Dopo essere stato fermo per molti mesi alla Corte dei Conti, questa, invece della registrazione, ha trasmesso il Regolamento dell'art. 17 alla Corte Costitu-

zionale, rilevandone, a suo avviso, elementi di incostituzionalità. Non si capisce perché, se vi erano elementi di tale tipo, si sia proceduto dopo mesi a compiere tale atto. Il risultato immediato di questa decisione è di lasciare il sistema di formazione professionale senza una propria legge quadro nazionale. L'invasione di un campo, che è di competenza costituzionale delle Regioni, da parte degli apparati centrali dello Stato è certo nella attuale realtà un dato di fatto sempre più riscontrabile; ciò che risulta oscuro è perché tali riserve valgano solo in certi casi e non invece, per esempio, per quanto riguarda i fondi per la Formazione Tecnico Professionale Superiore, che è pur sempre formazione professionale di competenza regionale, ma vengono impunemente attribuiti, per legge, al Ministero della Pubblica Istruzione, senza che nessun dubbio nasca circa la costituzionalità di tale monopolizzazione di fatto.

Ciò potrebbe essere valutato come un ulteriore elemento che concorre a realizzare un deliberato disegno che ha come obiettivo finale di tutta l'ampia fascia della formazione in Italia, dalla materna, al diploma e al dopo diploma, sotto l'egida esclusiva del solo sistema scolastico; mentre alle Regioni verrebbe riservata la possibilità di programmare la presenza di tali strutture sul territorio, ridotte a un "ministero senza portafoglio", con possibilità di mettere qualche bastone tra le ruote, ma senza alcuna competenza istituzionale. Ciò potrebbe essere confermato facendo riferimento anche alla gestione di una notevole quantità di capitali derivanti dal FSE, destinati certamente alla formazione professionale (e perciò costituzionalmente di spettanza regionale) ma che invece vengono gestiti direttamente dal MPI. Lo scontro tra un apparato centrale burocratico, strutturalmente dotato di capacità amministrative e di mezzi strumentali, com'è l'attuale Ministero della Pubblica Istruzione, ha come facile risultato la prevalenza del più forte sull'armata disarticolata delle Regioni, nelle quali non sempre vi sono presenti professionalità tali da contrastare la tendenza in atto.

L'auspicio è che interventi puntuali a superamento delle difficoltà incontrate vengano al più presto emanati, per rendere meno precaria la vita e la professionalità degli operatori pubblici e privati che operano nel sistema di formazione professionale regionale.

La risorsa umana nel campo della F.P.

Uno dei problemi maggiori che investono il sistema della formazione professionale regionale riguarda le risorse umane a disposizione. Infatti, gli operatori di F.P. nel confronto con gli operatori della scuola possono presentare, in alcuni contesti, una preparazione culturale di base meno adeguata rispetto ai nuovi obiettivi che vengono indicati per i percorsi dell'obbligo scolastico e dell'obbligo di formazione. Ciò può riguardare soprattutto alcuni degli operatori tecnico-pratici, chiamati a svolgere il loro compito formativo perché dotati di una riscontrata professionalità tecnica, acquisita sovente sul campo del lavoro. Il mutare delle realtà tecnologiche e del modo di lavorare odierno può aver re-

so obsolete le loro competenze, per cui si rende necessario un delicato intervento di "manutenzione" delle professionalità dei formatori, soprattutto di quelli la cui professionalità di base permette un intervento efficace. Del resto la formazione dei formatori è sempre stato un tema forte e importante per i formatori del sistema di F.P. e, a tutti i livelli, essi hanno avuto a disposizione tempi e opportunità di formazione e di aggiornamento specifico. Basterebbe ricordare che i CCNL di lavoro della categoria hanno da anni previsto nell'orario lavorativo tempi di formazione individuale o collettiva, stabilendo l'obbligo per il personale degli Enti di aggiornarsi, di riqualificarsi ed essere disponibili a partecipare ad iniziative formative in vista della riconversione professionale (CCNL 1994-97, art. 35).

A livello nazionale, anche a seguito dei risultati di un'apposita ricerca dell'ISFOL su un quadro di standard per i formatori, sta per prendere avvio anche un progetto di formazione a distanza degli operatori della formazione professionale pubblica o gestita dagli Enti convenzionati, che fanno riferimento alla Legge 40/87. Tale progetto potrà coinvolgere un numero notevole di operatori, soprattutto in vista delle trasformazioni necessarie dei Centri, con l'introduzione di figure strategiche, che studi e ricerche di questi anni segnalano come indispensabili per la trasformazione dei CFP in senso polifunzionale o agenziale. Il progetto, denominato FADol (formazione a distanza on line), è triennale nel suo impianto, ma potrà erogare formazione per almeno due anni prolungabili per altri due. La gestione del progetto, per quanto riguarda la realizzazione dei software didattici e l'erogazione del servizio formativo, è stata affidata, tramite bando di gara, a un Raggruppamento Temporaneo d'impresa costituito dai maggiori Enti Nazionali (ENAIIP, IAL/CISL, ENFAP/UIIL, SMILE, CNOS-FAP, CIOFS/FP) e da FINSIEL per la realizzazione tecnologica dei software multimediali.

La parte più importante di qualsiasi rinnovamento sta nella valorizzazione delle risorse umane. L'ambizione del progetto FADol e degli Enti che vi hanno messo mano è di dare un forte impulso alla modernizzazione delle risorse umane impegnate nella F.P., perché si abbia un servizio sempre più moderno, efficiente, a favore dei giovani, dei lavoratori, delle imprese e di tutto il sistema Italia.

In questo numero

L'EDITORIALE presenta alcuni avvenimenti che interessano la formazione professionale italiana: la nascita dell'Associazione FORMA; l'Assemblea nazionale sulla Scuola cattolica, il progetto FADol per la formazione dei formatori.

Inoltre, prende in considerazione le problematiche relative all'avvio di sperimentazioni nell'assolvimento dell'obbligo scolastico fino al 15° anno e dell'obbligo formativo fino al 18°; infine, affronta questioni relative all'andamento del DDL sul riordino dei cicli scolastici e alle disavventure della regolamentazione dell'art. 17 della Legge 196/97.

Nella sezione STUDI

Il Prof. Piero LUCISANO, Assessore alla Formazione professionale della Regione Lazio, presenta il contributo delle Regioni alla costruzione di un progetto sperimentale dell'obbligo formativo, partendo dalla evoluzione del sistema formativo italiano per giungere alla proposta di contenuti e metodi per la sperimentazione e creazione del canale di formazione professionale regionale, secondo il dettato dell'articolo della legge 144/99.

La Dr. Gabriella DI FRANCESCO dell'ISFOL presenta la "questione" delle competenze e le esperienze europee in questo campo. La nascita della formazione per tutto l'arco della vita, l'acquisizione di competenze attraverso canali non istituzionalizzati rendono necessario un nuovo modo di progettare la formazione e di valutarne gli esiti. Alcuni modelli europei rendono evidente l'importanza dell'argomento e la diversità di approccio a tale importante questione.

Il Prof. Giorgio BOCCA dell'Università Cattolica di Milano presenta un'ipotesi di progettazione per competenze nella formazione professionale, presentando la riflessione fatta riguardo alle competenze di base e trasversali per una sperimentazione di percorso formativo all'interno del CNOS-FAP.

Il Prof. Giuseppe RUTA presenta una riflessione sulla cultura etico-religiosa nella F.P. e un'ipotesi di percorso tematico, con la proposta di un'adeguata metodologia per rendere vivo l'approccio a tali temi nella formazione iniziale dei giovani.

Il Dr. Dario NICOLI, esperto di F.P., e prof. Guglielmo MALIZIA, dell'Università Pontificia Salesiana, presentano l'ipotesi di sperimentazione di un modello di qualità della formazione, privilegiando la formazione nell'assolvimento dell'obbligo formativo e di quello scolastico. Il progetto, studiato in particolare per le esigenze della Federazione CNOS-FAP, presenta spunti utili per chiunque si accinga a progettare un percorso di qualità nella F.P. che abbia come effetto anche la trasformazione delle strutture formative in vista di una loro qualità accreditata e certificata.

Il Prof. Mario VIGLIETTI, del Centro COSPES di Torino Rebaudengo, si interroga e suggerisce proposte per l'attuazione del servizio di orientamento nella prospettiva del riordino dei cicli scolastici così come sono previsti nel DDL approvato dalla Camera.

Il Dr. Fulvio GHERGO dell'ISFOL presenta una riflessione sul tema dell'accompagnamento all'inserimento lavorativo, come servizio che ogni struttura formativa può e deve attuare, soffermandosi in particolare sugli interventi per giovani della prima formazione, nella fascia dell'obbligo formativo

Nella Sezione VITA CNOS

Il Dr. Mario TONINI, Direttore Nazionale della Federazione CNOS-FAP, descrive le strategie e lo svolgimento delle iniziative di formazione dei formatori

realizzate nel 1999 dalla Federazione nazionale CNOS-FAP e ne presenta risultati e valutazioni.

Le segnalazioni bibliografiche a cura di Guglielmo Malizia concludono il numero.

PIERO
LUCISANO*

Il contributo delle regioni alla costruzione dell'obbligo formativo

Un contesto in movimento con una reale strategia di riforma

L'Unione Europea da tempo ha sottolineato la necessità dell'investimento nella risorsa umana come leva fondamentale per lo sviluppo economico ed occupazionale. Questa esigenza, riassunta nei due documenti di Delors e Cresson *"Libro Bianco Crescita competitività e occupazione. Le sfide da percorrere per entrare nel XXI secolo"*, e *"Libro Bianco Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva"*, ha stimolato anche nel nostro paese un processo di riforme volto a ridefinire e riqualificare il complesso degli interventi formativi e a realizzare un sistema integrato dell'offerta formativa.

La formazione oggi deve dunque essere considerata un investimento strategico e collocata all'interno del contesto più ampio delle politiche attive del lavoro.

In questa direzione si sono mossi il governo e le parti sociali nei due accordi stipulati nel settembre del 1996 (Accordo per il Lavoro) e nel dicembre del 1998

* Assessore alla Formazione Professionale della Regione Lazio.

(Patto sociale). Questi impegni hanno dato vita ad una significativa stagione di riforme, che investe tutto il sistema formativo del paese:

- la scuola interessata dall'innalzamento dell'obbligo scolastico, dall'autonomia, dalla riforma dell'esame di maturità, dalla riforma dei cicli, dal processo di dimensionamento;
- l'università con la riforma dei percorsi per le lauree;
- ed, ovviamente, il sistema della formazione professionale con la riforma dell'apprendistato e la riforma del sistema di formazione professionale (art. 17 L.196/97).

Quest'ultima mira ad ottenere una crescita qualitativa dell'offerta formativa attraverso l'accreditamento delle strutture formative, la definizione di un sistema di certificazione delle competenze, lo sviluppo di raccordi strutturati tra formazione e inserimento lavorativo. Tra gli obiettivi che si stanno perseguendo, un rilievo importante assume inoltre l'integrazione tra i sistemi formativi di cui la Formazione superiore Integrata (FIS) è un evidente esempio.

La riorganizzazione in atto dei servizi per l'impiego completa il quadro degli interventi che vanno a realizzare un sistema organico, che integra il sistema della formazione con il mondo del lavoro.

Questo processo di riforma vede assegnato alle regioni un compito significativo di programmazione e di regia degli interventi in funzione delle esigenze dei territori e di integrazione tra il sistema formativo ed il mondo del lavoro. In particolare, è evidente l'esigenza di raccordare l'offerta formativa e la ricerca con la programmazione negoziata a livello di reti territoriali (patti territoriali, contratti d'area, ecc.). È evidente che questo compito di regia potrà essere svolto efficacemente solo se potremo disporre di un efficace sistema di valutazione in grado sia di individuare i fabbisogni formativi, sia di certificare la qualità della formazione, sia di monitorare gli esiti occupazionali.

La nostra esperienza

La Regione Lazio ha sviluppato in questi anni una grande mole di lavoro in questa direzione realizzando attraverso l'impegno coordinato delle strutture preposte alla scuola, alla formazione, alle politiche del lavoro all'osservatorio del Mercato del lavoro una grande quantità di ricerche finalizzate a consentire un governo efficace dell'offerta formativa. Abbiamo costruito una rete di informazione e di orientamento per consentire un accesso libero a queste informazioni da parte degli Enti di formazione, delle scuole, delle università, delle imprese e dei singoli cittadini (SIRIO.Regione.Lazio.it). Abbiamo inoltre sviluppato una serie di iniziative di ricerca intervento finalizzate ad incidere sui processi formativi, con l'obiettivo di usare la valutazione come momento di riforma e come leva per migliorare la qualità della formazione stessa. In questa prospettiva vanno letti i lavori sulla dispersione nei

percorsi formativi realizzati con la collaborazione con il prof. Ammanniti (Università, La Sapienza) e le ricerche sugli esiti occupazionali realizzate in collaborazione con il prof. Domenici (Roma Tre), che tra l'altro mettono in punto una metodologia di analisi basata sul confronto tra leve di giovani che hanno frequentato la formazione e leve di giovani che non hanno avuto questa opportunità, l'indagine sulla certificazione delle competenze sulla lingua inglese acquisite dagli allievi dei corsi di formazione professionale diretta dalla prof. Puglielli (Roma Tre). Abbiamo inoltre lavorato sulla immagine della formazione utilizzando i progetti Mercurio ed Ermete realizzati in collaborazione con il Corso di laurea in scienze della Comunicazione (Roma La Sapienza, prof. Morcellini).

Questo lavoro, accanto al lavoro ordinario di riassetto del sistema, ha fatto emergere la grande potenzialità del sistema di formazione iniziale ed, al tempo stesso, è servito a mettere in luce i suoi limiti. Tra le potenzialità vorrei sottolineare non solo l'esperienza di lavoro sul campo con una popolazione difficile che gli Enti formativi hanno sviluppato, ma anche la flessibilità dell'approccio al momento formativo svincolato da impalcature quali la rigida distinzione tra materie, i programmi e gli orari rigidi e ancora la capacità di rapporto con il mondo dell'impresa e con il territorio.

Queste esperienze e al tempo stesso i risultati di lavori di ricerca svolti da altre regioni, tra i quali merita citare il progetto Janus dell'Emilia Romagna, il lavoro sulle unità formative certificabili dell'ISFOL, ci hanno spinto a riflettere sulla necessità di un ripensamento complessivo dell'impianto della formazione professionale iniziale.

La spinta definitiva in questa direzione è venuta poi dalla determinazione con la quale il governo si è mosso per la realizzazione dell'obbligo formativo a 18 anni.

L'obbligo formativo

L'introduzione dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età, sancito dall'articolo 68 della legge 144/99, richiede un ripensamento complessivo non solo del sistema scolastico ma anche del sistema della formazione professionale. L'obbligo formativo previsto fino al diciottesimo anno di età può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

1. nel sistema di istruzione scolastica
2. nel sistema della formazione professionale di competenza regionale
3. nell'esercizio dell'apprendistato.

Infatti i giovani che hanno compiuto i quindici anni si troveranno a dover scegliere tra la prosecuzione all'interno del sistema scolastico e la prosecuzione all'interno di un secondo canale formativo, articolato nell'esperienza dell'apprendistato o nei percorsi di formazione professionale iniziale. Secondo una stima dell'ISFOL si può prevedere che nei prossimi anni si verificherà

un significativo incremento "soprattutto degli iscritti alla formazione professionale e di giovani in apprendistato" (ISFOL, *Seminario, L'obbligo di istruzione e formazione. Gli scenari possibili*, Roma 18 marzo 1999, pp. 6-7). Nello stesso documento l'ISFOL sostiene che "la sfida odierna cui la F.P. iniziale è oggi chiamata a rispondere non è quella di costituire un canale di riserva per gli svantaggiati, bensì un percorso strutturato in base ai bisogni di riqualificazione della forza lavoro giovanile in un'ottica di sviluppo delle loro potenzialità complessive" (ibidem, p. 8).

Questo incremento e la necessità che tra i due percorsi del secondo canale formativo permanga costante possibilità di transito richiedono che si avvii, contestualmente alla riforma dei cicli scolastici, una riforma della formazione professionale, in particolare nel segmento di formazione iniziale (attualmente rivolta ad un'utenza 14/20 anni).

Le Regioni peraltro, nel loro documento "*Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro. Il punto di vista delle Regioni*" (5 giugno 1997), hanno dedicato uno spazio rilevante alla necessità di un nuovo modello di formazione professionale iniziale, evidenziando come "si tratta di evitare che la formazione professionale sia destinata a futuri cittadini di secondo grado, e di fornire invece quelle conoscenze culturali di base in grado di formare persone capaci di comprendere, dialogare e partecipare all'evoluzione dei cambiamenti sociali. Va allargata la base culturale in quanto necessaria sia per dialogare con gli altri, sia nella vita lavorativa di tutti i giorni. Con l'allargamento della base culturale ci si riferisce innanzitutto al saper scrivere e parlare correttamente in italiano, al conoscere gli elementi più importanti dell'ordinamento legislativo, giuridico, economico e amministrativo dello Stato, delle Regioni e dei Comuni, ecc." (p. 26). Il documento sottolinea poi l'importanza delle competenze in informatica ed in inglese, da considerare come linguaggi trasversali, indispensabili al lavoratore moderno per padroneggiare gli sviluppi tecnologici e sociali che si riflettono inevitabilmente sul mondo del lavoro. Il documento assumeva, inoltre, l'impianto di razionalizzazione delle competenze a livello centrale, regionale e locale della L. 59/97, che assegnava al livello centrale le funzioni di indirizzo e certificazione, al livello regionale e Locale le funzioni di programmazione e coordinamento ed alle scuole il livello educativo gestionale.

Il progetto di riforma della formazione iniziale nasce dunque dalla consapevolezza delle regioni della necessità di una risposta forte ed unitaria alla sfida dell'obbligo formativo, di una risposta che restituisca autorevolezza al sistema della formazione professionale iniziale, superando i limiti dovuti alla frammentazione del sistema attraverso un accordo forte tra le regioni. Il progetto muove dunque dalla necessità di individuare una componente di base unitaria nella proposta di formazione iniziale.

Il percorso di questo progetto, che ha visto un'adesione significativa e fattiva degli Enti di Formazione, il contributo dell'ISFOL, il coinvolgimento dei funzionari delle regioni e l'avvio di una sperimentazione diffusa, ci conferma l'importanza di procedere per evitare che si attui una riforma dimezzata.

Da dove veniamo

Prima di procedere all'illustrazione del progetto è utile riflettere sui limiti attuali di impianto strutturale della formazione professionale regionale nel nostro paese.

Quando si riflette sulla debolezza del sistema regionale, non si può dimenticare che le regioni nel nostro paese sono state istituite tardi e male e che ad oggi hanno vissuto poco meno di 30 anni di esperienza in un contesto istituzionale complessivamente ostile al decentramento. Manteniamo sullo sfondo la disputa che ha visto disattesa l'indicazione costituzionale di affidare alle regioni l'intera competenza sulla formazione professionale ed il contrasto tra le regioni e la Pubblica Istruzione, che non ha voluto in alcun modo trasferire l'Istruzione Professionale di Stato al sistema regionale, nonostante le reiterate indicazioni del legislatore in questa direzione. Si tratta di problemi fortemente collegati alla resistenza al decentramento, che il nostro sistema amministrativo-istituzionale ha costantemente opposto alle scelte del legislativo. Una resistenza rafforzata dal fatto che i processi di decentramento sono stati finora lenti e contraddittori e che la stessa forte accelerazione, di cui va il merito ai governi di Prodi e D'Alema, rimane orfana di una riforma costituzionale capace di ridisegnare, attraverso il senato delle regioni, un luogo istituzionale adeguato a bilanciare il federalismo e le esigenze di coordinamento tra le regioni.

Il problema della riforma della formazione professionale è rimasto così schiacciato dalla discussione sull'innalzamento dell'obbligo scolastico e la riforma della secondaria superiore, che sembrava avviarsi a soluzione sin dalla metà degli anni 70 con l'ipotesi di un biennio obbligatorio dopo la scuola media, e la stessa legge 845/78, che pur tentava di dare un assetto organico a questo settore, ha avuto non poche difficoltà nella fase attuativa. Tra le difficoltà merita ricordare l'opposizione del sistema imprenditoriale a trovare una soluzione che consentisse di utilizzare le qualifiche professionali come titoli di accesso al mercato del lavoro.

Contestualmente sistema scolastico poi ha vissuto nel settore della istruzione professionale una costante involuzione, che lo ha portato progressivamente a disperdere il patrimonio formativo legato al primato dell'esperienza e ad avviare un processo di licealizzazione (progetto 92), il cui risultato complessivo, al di là delle intenzioni, è stato complessivamente quello di sostituire l'approccio accademico al sapere a quello pragmatico, che era stato patrimonio prezioso non solo dell'istruzione professionale, ma della stessa Istruzione Tecnica. La concezione pragmatica dei modelli educativi vincente nel dibattito pedagogico risultava dunque sconfitta nella pratica scolastica da una malintesa interpretazione della flessibilità, che si è tradotta non solo nella secondaria superiore, ma anche nella scuola media in "più teoria e meno laboratori".

Il sistema di formazione professionale iniziale è stato poi, dagli anni 80, sottoposto ad una critica serrata in parte dovuta alle difficoltà da parte delle regioni di dare nuovo impulso al sistema ereditato dal Ministero del Lavoro

ed in parte agli sprechi ed agli usi impropri delle risorse per la formazione che avevano provocato non pochi scandali soprattutto nelle regioni del mezzogiorno. È utile ricordare che il Ministero del lavoro trasferì alle regioni non un sistema formativo, ma un insieme di attività riferite a ciascuno dei tre enti pubblici nazionali (INAPLI, ENALC, INIASA) e agli altri Enti privati, nazionali e non, prive di qualsiasi impianto pedagogico e di programmazione. Al tempo stesso presso gli esperti trovava consenso l'idea di sopprimere totalmente questa attività di formazione iniziale, spostando gli interventi di formazione professionale tutti sul post-diploma.

Questa impostazione non teneva conto dei limiti del sistema scolastico a rispondere alla domanda di formazione di base e di quanto di fatto continua a richiedere il mercato del lavoro, che sembra orientarsi ancora soprattutto su qualifiche e specializzazioni professionali, anche di primo inserimento lavorativo. Il limite del sistema scolastico a rispondere alla domanda di formazione di base è tutto evidenziato negli studi che da metà degli anni '70 hanno affrontato il tema della dispersione scolastica, fenomeno per molto tempo oscurato dalle scelte relative ai modelli di rilevazione statistica del sistema scolastico. Queste ricerche nel mettere in evidenza l'alta percentuale di espulsioni di giovani dal sistema scolastico rilevavano come la formazione professionale iniziale costituisse un percorso di recupero di giovani le cui difficoltà derivavano soprattutto dall'approccio al sapere del sistema scuola. La formazione professionale iniziale si connota dunque come l'unico appello per un rientro in formazione di questi giovani.

Il risultato delle politiche che ho sommariamente riassunto è stato la riduzione, soprattutto nel centro-nord, in termini quantitativi dell'intervento formativo iniziale realizzato attraverso le agenzie formative, aggravato da una complessiva sensazione di precarietà degli Enti di formazione professionale. A questo risultato ha portato inoltre una politica dell'Unione Europea, che ha significativamente ristretto nel tempo le risorse destinate a questo settore in modo abbastanza contraddittorio rispetto all'esigenza di interventi di prevenzione affermata in tutti i documenti.

Occorre oggi dunque ricostruire una rete di soggetti formativi, dotati di strutture e personale, per far fronte alla crescente domanda di interventi, sia per quanto riguarda l'obbligo formativo, sia per quanto riguarda la formazione esterna prevista per l'apprendistato.

La discussione che si è svolta in questi ultimi due anni sulla riforma della L. 845/78 e le vicende dell'articolo 17 della L. 196/97 hanno visto da parte delle Regioni un atteggiamento di attesa di determinazioni nazionali e di ampia disponibilità in materie sulle quali in realtà le Regioni hanno già da oggi piena potestà normativa. Questa posizione delle Regioni aveva molteplici spiegazioni tra le quali è utile ricordare:

- a) una difficoltà strutturale nel coordinamento;
- b) la mancanza o l'inadeguatezza dei fondi finalizzati, se si eccettuano i fondi europei;
- c) la crisi ricorrente del sistema formativo.

Talvolta, poi, le Regioni hanno dovuto, e ancor oggi devono, difendere la loro sfera di azione dal tentativo della Pubblica Istruzione di imporre un'egemonia di intervento sull'intero campo dell'attività formativa, attraverso il combinato disposto di forme di "integrazione" e di modalità di indirizzo dei fondi. Le stesse iniziative, per le quali oggi si sono concordati degli itinerari accettabili, cioè quelle della Formazione superiore integrata e quelle della Educazione degli adulti, hanno vissuto un percorso estremamente difficile e che richiede ancora oggi una grande cautela nella attuazione per evitare i rischi di un neo centralismo.

Il nostro progetto muove invece dalla constatazione del fatto che le Regioni, in collaborazione il Ministero del Lavoro e l'ISFOL, possano recuperare capacità propositiva attraverso azioni concrete volte a realizzare alcuni obiettivi sui quali esiste una convergenza di vedute sulle loro necessità cui si è opposta in questi anni un'inerzia sostanziale sul piano operativo. Merita sottolineare che questa nuova capacità delle regioni nasce da una stagione che ha visto un recupero significativo della capacità di utilizzazione delle risorse del Fondo Sociale Europeo, stagione che almeno in parte è figlia di una riforma del sistema elettorale che ha garantito per la prima volta una continuità di governo alle amministrazioni regionali.

Il progetto di riforma della formazione professionale iniziale deve inserirsi in un contesto di iniziative da realizzare entro il prossimo anno:

- a) lo statuto dei diritti degli utenti della formazione;
- b) il libretto formativo;
- c) una prima standardizzazione delle qualifiche professionali esistenti;
- d) La definizione dei criteri di accreditamento degli Enti formativi.

Per quanto riguarda i primi due argomenti si sono predisposti degli schemi di lavoro che possono essere sviluppati rapidamente ed avviati a sperimentazione fin dal prossimo anno formativo. Sul terzo è stato avviato un gruppo di lavoro con il contributo dell'ISFOL e delle Regioni del Centro. Il quarto aspetto si collega alle difficoltà di attuazione dell'articolo 17. Onestamente non me la sento di unirmi al coro di coloro che deplorano l'intervento di rinvio di questo testo ad una verifica costituzionale, mentre sono convinto che sia estremamente rischioso arrestare i processi avviati dal testo stesso. Del resto le Regioni sarebbero comunque dovute intervenire per la parte di loro competenza in attuazione della legge 196/97.

La riforma delle regioni

Il progetto di riforma della formazione iniziale si basa su alcuni elementi fondanti:

- 1) anche nel canale professionale si tratta in primo luogo di realizzare interventi formativi e non di addestramento;

- 2) il modello formativo si deve basare su un impianto agile, che oppone un modello esperienziale pragmatico alle impostazioni enciclopediche e cumulative dei saperi;
- 3) la valenza formativa si determina *nel contesto* della professionalizzazione e prevede nel curriculum esperienze attive di rapporto con il mondo del lavoro;
- 4) i cicli formativi debbono essere in grado di determinare per ciascun anno formativo competenze accreditabili;
- 5) l'obiettivo formativo, dopo un biennio, del conseguimento di una qualifica professionale.

Ovviamente, il progetto di riforma si propone una fase di sperimentazione necessaria per raccogliere le esperienze significative presenti in tutte le regioni. La sperimentazione non solo dovrà validare l'impianto metodologico, ma affrontare anche i nodi strutturali legati alla gestione ed i problemi di risorse connessi.

Il progetto messo a punto dalle Regioni prevede di realizzare un impianto unitario della formazione iniziale del sistema regionale di formazione professionale, e ne definisce le caratteristiche:

a) attraverso la formazione professionale iniziale si realizza il diritto alla formazione (obbligo formativo) per quei giovani che scelgono un percorso formativo diverso da quello scolastico e da quello dell'apprendistato. Questo percorso formativo per la sua natura rappresenta un'occasione importante per quei giovani che la scuola non è riuscita a valorizzare e dunque è oggi uno strumento fondamentale di prevenzione del disagio e delle difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro di una fascia significativa della popolazione giovanile.

b) I percorsi regionali di formazione iniziale da sperimentare si articolano attraverso cicli formativi annuali. Ciascun ciclo consente l'acquisizione di competenze certificabili, che costituiscono credito per l'accesso ai cicli successivi o, attraverso riconoscimenti specifici, per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato. Il percorso di formazione professionale iniziale prevede, di norma, almeno la frequenza di due cicli per il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta. Il conseguimento della qualifica può dare accesso ad un ulteriore ciclo di specializzazione.

c) L'impianto formativo della formazione iniziale è quello della educazione attiva: in ciascun ciclo si attivano processi di apprendimento che, facendo leva sull'esperienza di lavoro in laboratorio, forniscono competenze di base, tecnico-professionali e trasversali, tali da garantire una formazione completa del cittadino, e quelle caratteristiche di flessibilità e di occupabilità necessarie per il suo inserimento dinamico nel mondo del lavoro. Ogni ciclo persegue nel contempo una formazione integrale del cittadino stimolando il piacere di apprendere, lo spirito imprenditoriale, il rispetto intelligente delle regole, la creatività, l'attenzione alla dimensione estetica e realizzando un raccordo tra etica, estetica ed economia.

d) Ciascun ciclo annuale si basa su tre aree formative strutturate (figura 1):

- Area delle competenze di base;
- Area delle competenze tecnico – professionali;
- Area della formazione sul lavoro (stage).

Accanto a queste aree si colloca una quarta area non strutturata relativa alle competenze trasversali che debbono essere conseguite attraverso il complesso dell'attività formativa.

e) L'ingresso nel ciclo annuale va commisurato ai requisiti personali e al riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso percorsi formativi precedenti e/o esperienze di apprendistato. L'accertamento di queste condizioni prevede:

- un modulo di accoglienza con un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità, competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi;
- un modulo di orientamento finalizzato a favorire la scelta autonoma del percorso formativo in relazione al contesto lavorativo locale.

f) Ogni ciclo annuale stabilisce legami, interazioni, sinergie con il contesto territoriale in cui si colloca, coinvolgendo in modo organico i soggetti sociali più direttamente interessati, tra i quali le associazioni giovanili, le famiglie, le associazioni imprenditoriali e sindacali, i servizi territoriali e gli Enti Locali, per massimizzare l'efficacia del percorso formativo, in vista dell'inserimento sociale e lavorativo.

g) In ogni ciclo annuale devono essere create condizioni didattiche, organizzative, logistiche tali da consentire a soggetti svantaggiati di fruire a pieno titolo delle opportunità formative.

A tale scopo sono adottate soluzioni di personalizzazione dei percorsi, sono offerti servizi di sostegno e possono essere previsti sussidi economici specifici. Possono quindi essere attivati moduli di sostegno.

h) Al fine di aumentare l'occupabilità e la flessibilità professionale, anche incrementando la congruenza tra competenze apprese e contesti lavorativi e sociali di riferimento, è possibile attivare, in ogni ciclo annuale, moduli di approfondimento su specifici gruppi di competenze .

i) Si dovranno prevedere modalità di valutazione formativa e finale, nonché modalità di certificazione relative al conseguimento delle competenze al termine di ciascun ciclo, nonché un sistema di valutazione della qualità erogata e della qualità percepita di ciascun ciclo annuale.

l) In ogni ciclo formativo dovranno essere attivate e presidiate le funzioni che consentano di gestire in modo unitario ma diversificato rispetto ai contesti territoriali e la complessità del ciclo stesso:

- coordinamento
- progettazione
- tutoraggio
- formazione diretta
- orientamento

m) Complessivamente la formazione iniziale deve confrontarsi con analoghi modelli di formazione realizzati nella U.E. Ciò significa capitalizzare l'esperienza di questi paesi nella definizione dei percorsi formativi e dei profili professionali e prevedere occasioni di scambio e confronto per i diversi attori implicati in questo segmento del sistema. Il primo ciclo annuale si articolerà di norma, in:

- 750 ore per il raggiungimento degli obiettivi delle aree formative;
- 200 ore di stage;
- max 250 ore di moduli di approfondimento e sostegno, da implementare in funzione del bisogno specifico del soggetto in formazione (il monte ore si attesta così da un minimo di 950 ore a un massimo di 1200 ore).

Le Aree formative

a) L'area delle competenze di base

I percorsi culturali e formativi che si sviluppano nell'area delle competenze di base:

- prendono spunto dall'analisi di alcuni fenomeni rilevanti della società contemporanea considerando l'esperienza attuale dei giovani come schema di riferimento per l'apprendimento e l'elaborazione di nuove conoscenze;
- attribuiscono al tema lavoro, inteso come modalità per l'uomo di realizzare i suoi obiettivi non solo di adattamento, ma anche di organizzazione sociale e di produzione culturale un ruolo prioritario;
- adottano un'ottica storica di conoscenza e di interpretazione dei problemi affrontati;
- tendono a superare l'articolazione delle conoscenze e delle competenze per materie di studio, proponendo un approccio per problemi e per competenze.

La formazione sulle competenze di base si articola su tre dimensioni, che debbono tutte essere fortemente rapportate con la tematica professionalizzante del corso:

- la dimensione linguistica che comporta il consolidamento/approfondimento delle abilità linguistiche (lingua madre e lingua straniera) attraverso l'analisi dei problemi di comunicazione nell'organizzazione del lavoro e nella organizzazione sociale contemporanea e la rilettura in chiave storica dei relativi processi di sviluppo;
- la dimensione storico-sociale che comporta lo sviluppo delle conoscenze e competenze inerenti l'organizzazione sociale, l'organizzazione politica, l'organizzazione del lavoro, nonché la sicurezza e la qualità e la consapevolezza delle tappe fondamentali di evoluzione di questi modelli organizzativi;
- la dimensione scientifico tecnologica che comporta il consolidamento delle competenze logico-matematiche e scientifiche indispensabili alla

comprensione degli attuali processi di produzione e la conoscenza della forte relazione che lega l'innovazione scientifica e tecnologica all'evoluzione dell'organizzazione del lavoro.

Il carattere di specificità e di alta trasferibilità delle competenze di base richiede che esse vengano costantemente aggiornate e incrementate in relazione ai cambiamenti strutturali dei diversi contesti professionali, economici e sociali.

Nella didattica di ciascuna di queste dimensioni dell'area comune si farà uso costante di strumenti informatici.

b) L'area delle competenze tecnico-professionali

Le attività svolte nell'area competenze tecnico - professionali:

- si articolano in funzioni e processi lavorativi da svolgere in laboratorio secondo un progetto che dia particolare rilievo al lavoro in gruppo, anche in relazione allo sviluppo di competenze trasversali (relazionarsi, comunicare, diagnosticare...);
- si caratterizzano per un'attenzione alla dimensione cognitiva e non soltanto operativa delle competenze stesse, rendendole in tal modo flessibili, migliorabili e trasferibili in contesti professionali diversi;
- data la variabilità dei contesti produttivi e tecnologici richiedono un costante aggiornamento del set di competenze;
- coinvolgono e attivano conoscenze e abilità scientifiche e matematiche come linguaggi indispensabili all'esercizio delle competenze stesse.

In quest'area la formazione avverrà a partire dal lavoro attraverso la realizzazione di progetti operativi di difficoltà progressiva e affrontando problemi di varia complessità adottando l'approccio problem solving sviluppato nel ciclo:

- identificazione del problema (diagnosi e ideazione),
- progettazione,
- esecuzione,
- verifica / correzione,
- valutazione (sistematizzazione del sapere).

All'interno dell'area professionale si contestualizza l'apprendimento e l'uso della lingua straniera in relazione al linguaggio tecnico del settore di attività nel quale si sviluppa il percorso, nonché l'utilizzo dello strumento informatico e delle tecnologie della comunicazione.

c) L'area delle competenze trasversali

L'area inerente le competenze trasversali:

- individua un insieme di abilità di ampio respiro, connesse a vari tipi di compiti professionali che si esplicano in situazioni lavorative diverse;
- fa riferimento a comportamenti propri di qualunque compito lavorativo;
- costituisce un valore aggiunto per un esercizio intelligente del proprio ruolo, non solo professionale.

I percorsi formativi e culturali inerenti quest'area tendono a sviluppare capacità cognitive generali a carattere riflessivo quali:

- diagnosi,
- comunicazione,
- decisione,
- problem solving,
- lavorare in gruppo,
- lavorare in rete,
- lavorare per progetti.

d) La formazione sul lavoro (o stage)

L'area della formazione sul lavoro, caratterizzata dall'apprendimento attraverso esperienze di reale inserimento (sia pure assistito) in realtà produttive, consente di:

- sviluppare competenze per l'inserimento attivo in un ambiente professionale reale;
- applicare, adattare, migliorare capacità e competenze precedentemente acquisite;
- acquisire e incrementare nuove conoscenze, abilità e competenze;
- sperimentare eventuali discrepanze tra ciò che è stato acquisito e ciò che viene richiesto in un contesto lavorativo, anche ai fini di rivisitare il curriculum formativo proposto dall'istituzione;
- affrontare e gestire i contrasti e le incertezze che caratterizzano l'ambiente lavorativo complesso.

L'apprendimento per compiti reali (stage) è un percorso che consente di sperimentare l'attività lavorativa, portando a compimento l'esperienza formativa. Esso pertanto si sviluppa attraverso una successione di fasi:

- di avvicinamento e orientamento alla complessità del contesto lavorativo;
- di conoscenza dei processi e dei fattori che lo caratterizzano;
- di coinvolgimento in attività produttive;
- di graduale assunzione di responsabilità inerenti al ruolo professionale, anche in vista di un futuro inserimento lavorativo.

La formazione sul lavoro o stage è parte integrante dell'attività dei cicli annuali e i relativi apprendimenti sono soggetti al sistema di valutazione adottato e concorrono alla definizione delle competenze che saranno certificate.

e) Moduli di sostegno e moduli di approfondimento

I moduli di sostegno che potranno essere realizzati all'interno di ciascun ciclo, dovranno:

- essere attivati sulla base di una valutazione formativa;
- essere progettati sulle esigenze del singolo allievo;
- essere finalizzati al conseguimento delle competenze previste dalle linee guida;
- avere una durata adeguata agli apprendimenti previsti.

I moduli di approfondimento, anch'essi attivabili all'interno di ogni ciclo annuale, dovranno rispondere ad esigenze di utenti con particolari motivazioni e/o ad esigenze di contestualizzazione territoriale della proposta formativa e:

- essere caratterizzati da specifici progetti di carattere professionalizzante;
- consentire una valutazione dei risultati in termini di efficacia e di efficienza;
- avere una durata congrua.

La sperimentazione del progetto

Per la realizzazione del progetto si è avviata una fase di sperimentazione che coinvolge numerose regioni sin da quest'anno formativo. La sperimentazione sarà assistita dall'ISFOL e si avvarrà di un gruppo di tecnici segnalati dalle regioni interessate.

Il progetto contiene accanto all'impianto generale le linee guida per il primo anno di attività con la specifica delle competenze. Queste linee guida definiscono i percorsi per acquisire le competenze e raggiungere gli obiettivi previsti dal curriculum dei cicli formativi annuali.

Il curriculum è disegnato sulla base di una realistica analisi di ciò che sarà possibile realizzare nel tempo assegnato. Il curriculum formativo previsto indica gli obiettivi generali e specifici di ciascuna delle aree sopra indicate e definisce le modalità di verifica e valutazione del loro conseguimento o certificazione.

Il progetto sperimentale avrà come riferimento istituzionale il coordinamento degli Assessori regionali alla Formazione Professionale si avvarrà della Tecnostruttura delle regioni e dell'ISFOL.

La Tecnostruttura in particolare seguirà il comitato di tecnici regionali delle regioni interessate alla sperimentazione è composto da un tecnico segnalato da ciascuna delle regioni interessate alla sperimentazione mentre l'ISFOL svolgerà un compito di sostegno tecnico scientifico.

La redazione del progetto e la sperimentazione saranno inoltre seguiti da un comitato tecnico scientifico composto da Tullio De Mauro, Benedetto Vertecchi, Gaetano Domenici, Michele Colasanto, Michele Pellerey, Annalisa Puglielli, Leonardo Verdi Vighetti, Gianni Aste, Ubaldo Rinaldi e da Pietro Lucisano.

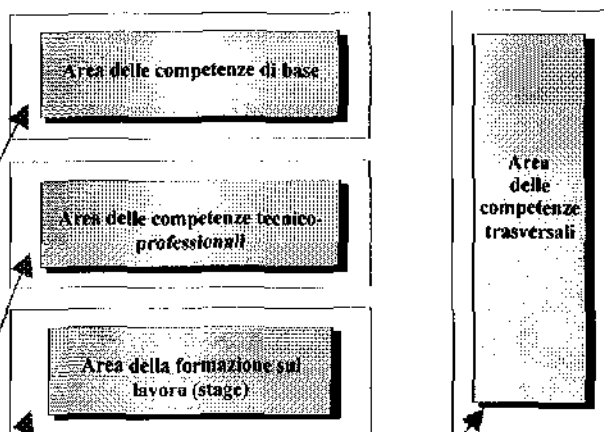
La sperimentazione dovrà costruire le condizioni per una sua estensione generalizzata.

Per concludere

La collaborazione tra secondo canale formativo e Scuola è necessaria, la richiedono le norme e la richiedono le esigenze dei cittadini. Il percorso

compiuto dalla formazione professionale dal momento del passaggio di competenze alle regioni ad oggi è comunque un percorso significativo se letto con gli occhi della storia. La riforma sarà attuabile nella sua complessità, tuttavia, solo se il governo riuscirà a guardare alla riforma della formazione professionale con lo stesso impegno (e con le stesse risorse) con cui sta lavorando per la scuola. Se dovesse prevalere l'atteggiamento prevaricatore degli apparati centrali della pubblica istruzione il nostro lavoro correrà il rischio di rimanere pura testimonianza di impegno da parte delle regioni e degli Enti di formazione. In questo caso l'uso del termine integrazione, così voluto dalla pubblica istruzione, assumerà il significato che ha avuto in tutte le colonizzazioni: la perdita di grandi patrimoni culturali e l'emarginazione dei soggetti che esprimono bisogni diversi e richiedono percorsi adeguati.

Figura 1



1. Area delle competenze di base

Sono le competenze il cui possesso tende a divenire fattore favorevole o vincolante per: l'accesso alla formazione, l'occupabilità, lo sviluppo professionale.

1. Competenze linguistiche;
2. Competenze storico sociali
3. Competenze scientifico-tecnologiche

2. Area delle competenze tecnico – professionali

Si tratta di saperi e tecniche specifiche del profilo e dell'area professionale (settori o processi). Possono essere distinte a loro volta in:

4. competenze comuni e fondamentali, intese come zoccolo caratterizzante l'area professionale e come elementi di flessibilità dei profili specifici;
5. competenze specialistiche, che si innestano su quelle comuni e disegnano i singoli profili professionali; derivano dall'analisi del settore/comparto e delle funzioni/processi.

3. Area della formazione sul lavoro (stage)

Attraverso lo *stage* si realizza il raccordo tra formazione e lavoro, si valorizza pienamente il momento dell'orientamento, si favorisce il primo contatto tra giovani e imprese.

Area delle competenze trasversali

Si tratta di competenze ritenute influenti sull'applicazione in situazione dei vari saperi tecnico-professionali.

Si riferiscono ai comportamenti di diagnosi, relazione, confronto. Derivano dall'analisi del comportamento del soggetto in contesto di lavoro.

GABRIELLA
DI FRANCESCO*

La "questione" delle competenze e le esperienze europee

Ciò che accomuna sempre più approcci e linee di intervento nei sistemi europei di istruzione e formazione è la necessità di individuare nuovi modelli e definire nuovi approcci intorno alla "questione del riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze, non più solo con riferimento a quelle acquisite nei contesti formalizzati, ma sempre più conoscenze e competenze comunque acquisite dagli individui anche, quindi, in percorsi non formali".

L'attuazione di iniziative in periodi di tempo diversi e nel contesto di differenti sistemi di istruzione e di formazione si è tradotta in una molteplicità di linee di intervento e di approcci nazionali e comunitari. Ciò che è importante sottolineare è che la maggior parte delle iniziative si focalizzano sugli stessi obiettivi. Innanzitutto, l'esigenza di un riorientamento dell'istruzione e della formazione (soprattutto professionale) formale da sistemi basati sull'input a quelli orientati sull'output; in secondo luogo, ma pur sempre in rap-

* ISFOL - dirigente area "Metodologie per la Formazione.

porto a quanto affermato, la crescente importanza attribuita all'apprendimento per tutto l'arco della vita, ciò implicando una maggior attenzione al collegamento ed all'integrazione tra le diverse forme d'apprendimento in aree diverse, in diverse fasi della vita. Ciò è necessario per venire incontro sia alle necessità dell'individuo al fine di consentire un rinnovo vario e continuo delle sue conoscenze e competenze, sia alla necessità per le imprese di disporre di un'ampia gamma di conoscenze e competenze che consenta loro di affrontare un sistema economico sempre più complesso.

Le politiche comunitarie rafforzano continuamente tali prospettive.

L'OCSE, nell'ultimo rapporto del 1998 "Investimento sul capitale umano", scrive che: *"L'apprendimento long life è oggi fra le più importanti priorità dei Governi come fattore di promozione della crescita e rafforzamento della coesione sociale; in particolare la lotta alla disoccupazione comporta un insieme complesso di obiettivi legati al capitale umano, obiettivi la cui eterogeneità richiede una pluralità di strategie"*.

L'ormai famoso libro bianco della Cresson "Insegnare ad apprendere" concentra l'attenzione sulla centralità che le competenze professionali, in particolare le *competenze chiave*, assumono nel dibattito e nei processi di riforma in atto proponendo modalità di sviluppo, valutazione e riconoscimento delle stesse in ambito comunitario.

E ancora, il Libro Verde sulla nuova organizzazione del lavoro individua proprio in un nuovo modello educativo e formativo e nella garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita la base per la ridefinizione del diritto del lavoro e delle stesse relazioni industriali.

A partire dal 1996, la Commissione, sulla base dei programmi della DG XXII Leonardo da Vinci e Socrates, ha sostenuto azioni sperimentali riguardanti lo sviluppo di strumenti di riconoscimento dei saperi e delle competenze acquisite in maniera progressiva.

Come gli strumenti del diploma classico o tradizionale accreditano i saperi e le conoscenze apprese in maniera tradizionale, così, se si vuole espandere il sistema delle conoscenze e competenze degli individui attraverso la formazione durante tutta la durata della vita attiva, occorre sviluppare nuovi e ulteriori strumenti di riconoscimento più flessibili, più adattabili, maggiormente adeguati al mondo del lavoro.

Anche a livello nazionale, nel dibattito istituzionale e sociale, la categoria competenza ha assunto una propria autonoma rilevanza, divenendo anzi costitutiva di molta parte del discorso sulla formazione e l'occupazione. Si pensi solo alla funzione che svolge, sul piano del dialogo sociale, l'Accordo per il Lavoro nell'avviato sistema di analisi dei fabbisogni delle figure e delle competenze che è stata attivata dall'OBN (Organismo Bilaterale Nazionale), nelle prassi di bilancio delle competenze avviate nel sistema di formazione professionale o nell'orientamento, nelle pratiche del sistema di FP e nelle regolamentazioni che le disciplinano.

Ciò è indubbiamente da collegare alle profonde e rapide trasformazioni dei sistemi produttivi. La struttura operativa e organizzativa del mondo del

lavoro si sta sempre più spostando verso l'interpretazione dei dati prodotti da complessi sistemi informativi, verso il progressivo coinvolgimento di competenze intellettuali, emotive e relazionali dei soggetti. Competenze, queste, che non possono essere apprese semplicemente *on the job*, ma che comportano capacità di consapevolezza, di riflessione e di analisi, soprattutto simbolica, e quindi di specifici momenti di apprendimento. Decresce l'importanza della componente tecnico-professionale pura e cresce in modo netto il peso delle componenti "integrative", basate su competenze cognitive, sociali e contestuali, verso nuove figure di Know-net workers, *specificabili in base alle diverse combinazioni di conoscenze e abilità* piuttosto che in termini di segmentazione e separazione (in campi disciplinari) del proprio sapere.

Le nuove forme di esercizio della professionalità sono sempre più giocate a livello di competenze, come elemento che fa la differenza. La ricerca empirica peraltro (dagli ormai storici contributi di McClelland in poi) conferma che ciò che fa la differenza non sono le conoscenze, o gli skill specialistici, ma sempre più *le competenze che attengono alla sfera cognitiva e relazionale dei soggetti e alle caratteristiche più soggettive, come motivazioni e immagini di sé, che costituiscono il corredo di lungo periodo delle persone e che possono essere modificate solo in periodi medio lunghi.*

Peraltro la garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita attraverso la valorizzazione del patrimonio di competenze, di cui gli individui sono portatori, e l'introduzione di sistemi di riconoscimento e certificazione dei crediti formativi rappresentano oggi in tutta Europa la nuova componente del welfare.

L'Accordo per il lavoro siglato tra Governo e Partì sociali nel settembre 1996, riconfermando ed integrando quanto previsto al proposito dalla concertazione precedente (ed in particolare dall'Accordo del luglio '93), introduce in forma esplicita i concetti di competenza, credito e certificazione, visti come fondativi di un nuovo ordine del discorso, in cui risaltano almeno tre elementi chiave:

- **la centralità dei processi di apprendimento**, con il riferimento alla formazione ed alla patrimonializzazione del sapere lungo tutto l'arco della vita;
- **la centralità dell'individuo**, inteso come il soggetto attivo cui riconosce il diritto dell'accesso alle competenze come condizione di cittadinanza, oltre che requisito cardine per l'accesso al lavoro;
- **la necessità di una nuova modalità di rappresentazione del sapere**, sia in termini di categoria di analisi del lavoro (il riferimento alle competenze, più che al tradizionale modello per qualifiche), sia nelle forme di messa in trasparenza e valorizzazione (riconoscere il sapere appreso al di fuori del dispositivo formale scolastico e formativo; documentare le competenze possedute).

Nei provvedimenti legislativi e negli accordi espressi dal dialogo sociale, che hanno caratterizzato i processi di riforma nell'ambito della formazione

e della certificazione formativa degli ultimi due anni, si possono rintracciare i principi già sanciti nell'Accordo per il Lavoro del 1996: la necessità di creare un sistema integrato di formazione capace, a monte, di dialogare, attraverso analisi di fabbisogni, con la realtà socio-economica; di garantire agli individui, in itinere, l'effettiva possibilità di capitalizzare le esperienze di apprendimento anche attraverso dispositivi di reciproco riconoscimento di crediti tra le diverse filiere formative; di operare, a valle, con logiche alternative nell'ambito della strategica questione della certificazione, anche attraverso l'effettiva messa in trasparenza delle esperienze e delle competenze acquisite.

Se, infatti, per gli individui, la posizione e la presenza stessa sul mercato del lavoro sono sempre più legate all'accesso all'apprendimento, ciò richiede che si superi una visione nozionistica e additiva delle conoscenze, centrando l'apprendimento sull'effettiva capacità del soggetto di mettere in atto comportamenti e strategie personali efficaci. È dunque necessaria una categoria diversa dalle mere conoscenze, che recuperi ed incorpori come fine l'agire sociale individuale.

Queste scelte travalicano le specificità del contesto nazionale, cioè non esprimono soltanto la risposta ad esigenze interne al Paese, quanto s'inscrivono in un generale ridisegno del rapporto fra economia e società, che interessa strutturalmente i Paesi più industrializzati e, progressivamente, il mondo intero.

La competenza nel nuovo "ordine del discorso"

Siamo dunque in presenza di un **nuovo ordine del discorso** che fa perno sulla necessità di modifiche strutturali dei sistemi educativo formativi. In questi processi d'innovazione appare centrale proprio *l'uso del concetto di competenza professionale*, che diviene in qualche misura la questione chiave attorno cui il dibattito si va sviluppando e strutturando, sia nel nostro paese sia in Europa.

Il concetto di competenza, infatti, come "strumento convenzionale d'uso", risponde bene ad una serie di obiettivi:

- risponde alla diversa posizione dell'individuo rispetto al lavoro ed all'apprendimento. L'adozione dell'approccio per competenze consente di affrontare i diversi aspetti della personalizzazione dei percorsi educativi e formativi, della valorizzazione del sapere già posseduto, della relazione di scambio con l'impresa;
- si presenta come base di nuove prassi per la gestione della formazione continua e più in generale delle risorse umane;
- consente di rileggere il "sapere" di ogni individuo in modo più articolato e coerente con i processi di apprendimento, migliorando l'accesso alle opzioni educative e formative attraverso il riconoscimento dei crediti;

- costituisce un'importante risorsa per l'integrazione fra sistemi educativo e formativo, supportando la costruzione di codici di corrispondenza fra percorsi (o loro parti), *basati – anziché sull'equivalenza dei contenuti – sulla finalizzazione del loro output*;
- rappresenta una "tecnologia" coerente con l'esigenza di trasparenza propria del mercato globale (p.e. mobilità dei lavoratori nell'ambito della UE);
- consente la definizione di nuovi modelli di scambio fra individui ed imprese attorno al lavoro;
- costituisce un prerequisito di sistema al fine di garantire l'accesso alle competenze per tutto l'arco della vita, consentendo la continua messa in coerenza delle capacità professionali con l'evoluzione dei sistemi di produzione, anticipando/accompagnando i mutamenti, anziché affrontando *ex post* problemi spesso irrisolvibili di "riconversione" a livello di intero profilo/figura.

Il dato più importante è che di competenza si parla ormai in senso "tecnico", cioè come qualcosa di relativamente ben definito, la cui acquisizione si può empiricamente accertare per mezzo di procedure di tipo scientifico (ciò è ancor più avvalorato da un dibattito scientifico estremamente ricco ed in continua evoluzione). Da finalità di progetto formativo la competenza diviene, pertanto, obiettivo anche operativo e risultato suscettibile, in qualche modo, di autovalutazione, riconoscimento intersistemico e verifica. Si tratta di un percorso analogo a quello che ha portato all'irruzione del concetto di competenza nell'ambito della gestione delle risorse umane nelle organizzazioni quale nuovo paradigma di riferimento ed alla sua assunzione come concetto chiave in un ambito intermedio tra scuola e lavoro qual è quello della formazione professionale, dei sistemi di alternanza e sempre più nella prospettiva della cosiddetta "formazione allo sviluppo dell'occupabilità" (*employability*) individuale.

È importante sottolineare come il lavoro dell'Isfol in questi anni si sia sviluppato progressivamente come *discorso* a partire dal dibattito che con molta intensità si è animato (nel nostro Paese ma anche in altri paesi europei) proprio sul tema delle competenze, e in particolare di quel tipo di competenze, sempre più ritenute strategiche, chiamate di volta in volta, a seconda delle prospettive trasversali, chiave, "core", "soft", cognitive-relazionali, organizzative, "di successo", etc.

In questo lavoro, che ha condotto negli anni più recenti alla proposta del modello delle competenze e alle Unità Capitalizzabili e crediti formativi, si sono progressivamente formulate nuove proposizioni rispetto alle precedenti; di tali proposizioni si è verificata ogni volta la coerenza e la continuità logica alternando momenti di elaborazione teorica a fasi di ricerca sul campo; momenti di costruzione di metodologie, strumenti e prototipi a fasi di socializzazione e confronto pubblico; momenti di laboratorio a fasi di verifica e valutazione collettiva. (Per un approfondimento su queste tematiche cfr. Vo-

lumi ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, 1998; *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, 1994).

Su tale discorso si è costruito nel tempo un consenso assai ampio, espresso, oltre che dal ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, anche dalle parti sociali, dalle Regioni, da diversi Enti di formazione e dallo stesso Ministero della pubblica istruzione. Tale consenso ha dato vita a sperimentazioni con scuole e istituti professionali, oggi interessati ad applicare e sperimentare sul campo nuovi modelli di progettazione, riconoscimento, valutazione e certificazione per competenze.

In Italia siamo dunque in una fase di transizione caratterizzata da elevata complessità, tanto a livello di architettura dei sistemi quanto di metodologie e strumenti di lavoro, i due aspetti essendo peraltro interdipendenti. Ciò porta all'instaurarsi di una dialettica fra processi di tipo "top-down", cioè di produzione normativa attraverso il confronto fra istituzioni ed attori sociali, e pratiche di tipo "bottom-up", cioè sperimentazioni ed innovazioni introdotte "dal basso" dai soggetti della formazione. Appare pertanto utile approfondire come tali questioni, inerenti al tema della progettazione, riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze, siano state affrontate o in che modo si stiano affrontando in alcuni paesi europei, dove il dibattito e le esperienze in corso delineano un quadro se non unitario, certamente coerente con esperienze ed approcci dibattuti nel nostro paese.

La garanzia di accesso alle competenze: alcune linee comuni nelle riforme dei sistemi europei

Nei sistemi di offerta formativa di alcuni paesi europei sono in corso riforme significative. Dalla lettura dei casi studiati (Gran Bretagna, Francia, Belgio — Comunità francofona —, Spagna) emergono aspetti comuni riconducibili a concetti chiave come: innalzare i livelli di istruzione e formazione, garantire l'accesso alle competenze per tutto l'arco della vita, favorire l'integrazione dei sistemi. Si tratta di concetti di ampio respiro su cui è possibile rintracciare elementi di convergenza sul piano delle politiche formative nei diversi paesi europei e in rapporto agli orientamenti comunitari, ma soluzioni metodologiche e implicazioni operative profondamente diverse. In quest'ottica lo sforzo compiuto è stato quello di rileggere i diversi casi cercando di utilizzare una griglia di lettura costruita sulla base di elementi comuni, talvolta anche forzando il piano interpretativo. Se da una parte, infatti, una lettura comune dei casi affronta il rischio dell'imprecisione, dall'altra offre indubbi vantaggi sul piano delle indicazioni d'ordine generale che da questa analisi possono essere tratte, anche allo scopo di identificare indicazioni preziose ai processi di riforma in atto nel nostro paese. L'orientamento politico emergente dalla lettura dei diversi casi assegna, in alcuni paesi in modo maggiore in altri in modo meno puntuale, una grande importanza al passaggio da una visione dei sistemi di offerta come insieme di singoli percorsi forma-

tivi (FP, scuola, formazione continua, università, formazione superiore, alternanza) allo sviluppo di un sistema integrato di opportunità d'apprendimento.

In questa dinamica sembrano essere fondamentali due elementi di passaggio:

- da sistemi verticali autoreferenziali a sistemi di rete relazionali;
- dall'attenzione posta alla formazione all'attenzione crescente verso i processi di apprendimento.

Il passaggio da sistemi autoreferenziali a sistemi relazionali, che trova nell'integrazione la parola chiave, comporta una riflessione puntuale su due elementi tecnico-metodologici:

- costruire standard per ogni sistema al fine di agevolare la confrontabilità e la trasparenza dei percorsi;
- definire gli stessi sulla base di un protocollo comune di rete, al fine di assumere un linguaggio di riferimento comune (competenze).

Il passaggio, invece, dall'attenzione posta alla formazione come nodo centrale del sistema all'apprendimento comporta modificazioni parallele al precedente, ma con implicazioni in parte svincolate e originali. In particolare si assiste, in forme diverse, ad una decrescente importanza assegnata ai sistemi di offerta e ad una crescente attenzione rivolta all'individuo.

Tale attenzione si sostanzia, anche in questo caso, attribuendo significato ad alcune parole chiave come:

- la flessibilità dei percorsi,
- la personalizzazione nei tempi, nei modi e nei contenuti della formazione, in aderenza con le esigenze di apprendimento espresse dagli individui,
- la capitalizzabilità delle esperienze e delle acquisizioni anche parziali.

In questo articolo l'attenzione è rivolta solo al primo dei due elementi di passaggio precedentemente ricordati: da sistemi autoreferenziali a sistemi relazionali.

Di seguito viene riportata una tabella dove sulle righe vengono proposti i diversi casi analizzati (Gran Bretagna, Francia, Belgio — Comunità francofona —, Spagna) e sulle colonne gli standard esistenti, o in via di definizione, per i diversi sistemi. In seno alla tabella è possibile verificare l'importanza che assume, o sta assumendo, il concetto di competenza come categoria comune per la strutturazione delle relazioni tra i diversi sistemi.

	Standard Professionali	Standard di competenza	Standard Formativi	Standard di certificazione
Belgio (Comunità francofona)	Profili professionali Scelta delle figure di riferimento ricompresi in "impieghi tipo" comuni. Analisi delle funzioni e delle attività. Descrizione dei profili per competenze.	Profili di formazione Segmentazione in Unità di Competenza dei profili professionali. Definizione del tipo d'unità di competenza (Competenze a Maîtriser – CM-, C. esercitate in formazione –CEF-, C. esercitate in situazione professionale –CEP-). Raggruppamento delle UC in profili di formazione.	Definizione degli standard formativi (référentiels de formation) Struttura dei percorsi formativi. Contenuti. Metodologie didattiche.	Definizione degli standard formativi (référentiels de formation) Organizzazione delle procedure di certificazione. Crediti di competenza. <i>Entrambi relativi solo alle CM. La formazione non certifica le CEF e le CEP.</i>
Spagna	Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales finalizzato a: riconoscibilità nazionale degli esiti; favorire la formazione per tutto l'arco della vita.	Definizione delle competenze professionali finalizzato a: orientare le azioni formative in relazione alle necessità di <i>qualificación</i> richieste dai processi produttivi e dal mercato del lavoro; integrare, unitamente al S.N.Q.P., i tre sistemi di formazione (Formazione professionale, Formazione occupazionale, Formazione continua).	Definizione degli standard formativi (Catálogo integrado modular de formación asociado al sistema de cualificaciones) finalizzato a: permettere l'acquisizione e la capitalizzazione delle competenze professionali	Elaborazione di itinerari formativi composti di moduli professionali che consentano: <ul style="list-style-type: none"> • l'acquisizione della distinta unità di competenza; • certificato professionale; • titolo di grado medio e superiore.
Gran Bretagna	Sistema delle NVQ Il titolo delle NVQ non richiama un profilo professionale ma un insieme di attività viste come output di processo o sub-processo (es.: Servire Cibi e bevande)	Sistema delle NVQ suddivise in UNIT. Le UNIT possono essere composte da Elementi . Ogni UNIT rappresenta una competenza (<i>work based e descritta come performance</i>).	SCAA Elaborazione degli School Curriculum	GNVQ, NVQ e titoli scolastici. <i>Le competenze contenute nelle UNIT possono essere certificate indipendentemente dalle modalità e dai luoghi di acquisizione delle stesse competenze.</i>
<i>NCVQ e SCAA hanno recentemente dato vita al QCA che le ricomprende. È compito del QCA elaborare i criteri per la costruzione di un nuovo quadro nazionale di standard e nuovi School Curriculum sulla base di un modello di competenza tripartito: occupazionale/professionali, employability skills, key skills.</i>				
Francia	R O M E – Répertoire Operatif des Métiers et des Emplois – che definisce: 22 Categorie professionali; 61 Domini Professionali; 466 Emplois/Métier, che portano a sintesi tutte le figure professionali.	Descrizione dei singoli Emploi/Métier in termini di: titolo del E/M; definizione; condizioni generali di esercizio; formazione ed esperienze Competenze: <ul style="list-style-type: none"> ▪ tecniche di base ▪ associate ▪ legate al lavoro 	Significative modificazioni degli standard di offerta da parte del MEN. Diplomi riferiti ai sistemi di validazione e non alla formazione. Diplomi costituiti in unità di "competenza" e non solo su approccio disciplinare. Valutazione e certificazione di competenze sviluppate attraverso formazione in impresa. Accesso alla certificazione per tappe successive.	Sistema dei Diplomi VAP - Riconoscimento come credito formativo, relativamente ai diplomes, delle competenze acquisite nelle esperienze di lavoro.

Relativamente ai quattro casi analizzati, solo nel caso francese non è stata introdotta negli ultimi anni una riforma organica del sistema. Anche nel caso francese però, con una analisi di più ampio respiro, è possibile ricostruire un quadro generale in cui emergono significative indicazioni in tema di standard e competenze. Per prima cosa la Francia ha da tempo sviluppato un approccio innovativo **all'analisi del lavoro basato sulle competenze**, viste come categoria necessaria per favorire e sostenere i processi di mobilità sul mercato del lavoro ed in impresa (ROME - Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois). Inoltre si registrano significativi processi di innovazione, verso **standard formativi** basati su unità capitalizzabili di competenza, in alcuni *diplômes* tecnici e professionali. In relazione al tema della certificazione è importante ricordare il caso del VAP, che costituisce uno strumento innovativo, anche se critico, per il riconoscimento delle competenze maturate in contesti non formali. Infine, sul piano del dialogo sociale, si registra lo sviluppo di un dibattito forte soprattutto sul versante delle imprese (Giornate de Deauville), che individua proprio nelle competenze la categoria generale per la ridefinizione di uno scambio fra imprese, lavoratori ed istituzioni.

Quanto detto non costituisce per il caso francese un "sistema", ma senza dubbio si iscrive in un possibile (e forse di prossimo avvio) processo di riforma "*competence based*".

Negli altri casi sono state avviate riforme in cui, tecnicamente, un ruolo rilevante è assegnato al tema degli standard e al concetto di competenza.

Nel caso della Gran Bretagna questi temi sono ormai profondamente radicati. La novità più importante, in questo caso, è la costituzione, nell'Ottobre del '97, della nuova authority (QCA-Qualification and Curriculum Authority) che ha "assorbito" NCVQ e SCAA e che ha, tra gli altri, l'obiettivo di dare impulso, assumendone la leadership, al progetto di creazione e sviluppo di un coerente quadro nazionale di standard rispondente allo stesso tempo ai bisogni del sistema scuola e del sistema formazione, dell'individuo e dell'impresa.

Il caso belga si presenta, invece, interessante per la particolare tassonomia delle competenze utilizzata, individuando per ogni profilo professionale le competenze acquisibili in ambito formativo, e quindi certificabili (CM), e le competenze che possono invece essere esercitate e sviluppate in quest'ambito, ma non possono essere certificate (CEF-CEP). Tali competenze possono essere certificate solo successivamente, nel caso che la loro acquisizione sia perfezionata attraverso un'esperienza professionale.

Nel caso della Spagna nel 1997, con Legge 19 del 7 giugno, il Consiglio Generale di Formazione Professionale ha elaborato il Nuovo Programma Nazionale di Formazione Professionale, che è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 13 marzo 1998.

Obiettivo primario della riforma è la creazione di un Sistema Nazionale di Qualificazione e di un Catalogo Integrato Modulare di Formazione associato al Sistema di Qualificazione.

La riforma spagnola è la più recente dei casi analizzati. In questo caso lo sforzo è stato quello di agevolare il processo di integrazione tra i diversi sistemi di formazione e rinforzare il dialogo con il mercato del lavoro. Anche in questo caso si è scelto di operare attraverso la definizione di standard di riferimento nazionali dove le competenze costituiscono, allo stesso momento, il contenuto della qualificazione professionale e la *metrica* minima per la certificazione.

Il riconoscimento dell'apprendimento non formale in alcuni paesi europei: evoluzioni e tendenze.

Un'esigenza specifica di carattere strategico fortemente intrecciata al complesso delle riforme in atto in ciascun paese riguarda la possibilità di identificare, valutare e certificare competenze acquisite in contesti diversi da quelli tradizionalmente formativi.

A testimonianza di ciò, nel corso degli ultimi dieci anni, gran parte degli Stati membri dell'UE, così come altri stati extraeuropei (ad es. Australia e Giappone), hanno dato vita ad iniziative che avevano l'obiettivo di concertare metodologie e creare istituzioni per facilitare l'identificazione, la valutazione ed il riconoscimento dell'apprendimento acquisito al di fuori dei normali canali istituzionali dell'istruzione e della formazione. La Francia ha svolto un ruolo pionieristico (vedi la legge sul "Bilancio delle competenze" del 1985 e la legge del 1992 sulla "Validazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza lavorativa"), ma anche negli altri Paesi l'attenzione su tali questioni si è rafforzata anno dopo anno.

È possibile precisare sin da ora che non esiste nulla che possa essere definito come un comune approccio europeo. L'attuazione di iniziative in periodi di tempo diversi e nel contesto di differenti sistemi di istruzione e di formazione si è tradotta in un miscuglio eterogeneo di approcci nazionali e settoriali. Ciò che importa è che la maggiore parte delle iniziative si focalizzino sugli stessi obiettivi:

- in primo luogo, il riorientamento dell'istruzione e della formazione (soprattutto professionale) formale da sistemi basati sull'*input* a quelli orientati sull'*output*;
- in secondo luogo, la crescente importanza attribuita all'apprendimento per tutto l'arco della vita, che implica una maggior attenzione al collegamento tra le diverse forme di apprendimento in aree diverse e in diverse fasi della vita.

In maniera più o meno esplicita sono queste le sfide sulle quali tutti i paesi studiati concentrano la propria attenzione.

In generale possiamo affermare che questa esigenza comune ha avuto come riscontro almeno tre livelli di risposta:

- *risposte globali di sistema (normativa, riforme);*

- *introduzione di dispositivi (ad es. il VAP in Francia o l'APL in UK);*
- *proposte prevalentemente legate al dibattito tecnico scientifico.*

Sulla base di questa classificazione del livello di risposta di ciascun sistema Paese è oggi possibile fare il punto sullo stato di avanzamento e sugli approcci prevalenti, pur senza affrontare questioni più strettamente tecniche che si rinviavano ad altra sede di trattazione.

In Germania, così come in Austria, un sistema fortemente centrato sulla formazione iniziale e su un forte valore attribuito ai profili (*Berufsprofilen*) e alle qualifiche (*Beruf*), non lascerebbe pensare ad una rilevanza del problema dell'apprendimento non formale. Tuttavia il dibattito sul ruolo dell'apprendimento non formale sta subendo un'evoluzione. Infatti, un crescente bisogno di flessibilità dei percorsi e di complementarità tra istruzione, formazione iniziale e percorsi di reinserimento implica un impulso alla riarticolazione degli standard nazionali di profilo e alla modularizzazione dei percorsi formativi.

Sul piano dei dispositivi segnaliamo l'Externenprüfung (test esterno), che costituisce forse il più importante strumento in grado di ridurre il divario che separa l'apprendimento formale da quello non formale, ed inoltre risulta essere un elemento permanente di entrambi i sistemi duali di Germania ed Austria. Tale sistema/test dà il diritto ai lavoratori con un ampio bagaglio di esperienza di partecipare all'esame finale di formazione artigiana (Abschlussprüfung) insieme a coloro che hanno invece seguito il normale iter formativo tramite il sistema duale.

Infine, sul piano tecnico metodologico sono stati intrapresi una serie di progetti sperimentali (incentrati in particolare sui bisogni dei disoccupati, delle persone che cercano di reinserirsi nel mercato del lavoro, eccetera), al fine di sottoporre a verifica i vari approcci alla valutazione.

Nel Regno Unito, fin dalla sua adozione, il sistema delle NVQ ha costituito l'esempio più diretto e chiaro di un sistema di istruzione e di formazione professionale basato sulle competenze, le prestazioni e sull'*output*. Benché oggetto di accese controversie nel Regno Unito, il sistema NVQ ha costituito l'esempio di un'alternativa al modello di istruzione e formazione scolastica tradizionale. In linea di principio tale sistema è aperto a qualsiasi percorso e forma di apprendimento, con una particolare enfasi sull'apprendimento basato sull'esperienza in ambito lavorativo. Non è un caso se la questione della valutazione e del riconoscimento ha assunto un'importanza fondamentale nel dibattito sullo stato del sistema NVQ e sulle sue prospettive future. L'esperienza maturata dal Regno Unito nel campo della valutazione dell'apprendimento non formale, che va considerata parte integrante della sfida rappresentata dal problema della valutazione in senso generico, assume una grande importanza per lo sviluppo di pratiche ed approcci alla valutazione per gli altri paesi europei.

Sono molte, tuttavia, ad oggi le criticità di questo approccio, che in Europa può essere considerato pionieristico; ci limiteremo a segnalare che il si-

stema NVQ è decisamente in una fase di riformulazione a causa della necessità di un raccordo con il sistema dell'istruzione (costituzione del QCA). In tal caso il problema è, paradossalmente, inverso a quello degli altri paesi europei, ovvero occorre raccordare standard costruiti sull'output e sulla parcellizzazione di unità di competenza work based ai percorsi di apprendimento formali.

Sul piano dei dispositivi, segnaliamo l'accREDITAMENTO dell'apprendimento precedentemente acquisito (*APL - Accreditation of Prior Learning*) e l'accREDITAMENTO dell'apprendimento per esperienza precedentemente acquisito (*APEL - Accreditation of Prior Experiential Learning*), la cui importanza è però diminuita man mano che il programma NVQ andava consolidandosi.

Si tratta di uno sviluppo del tutto comprensibile, in quanto — in tale sistema — qualsiasi approccio alla valutazione deve dimostrarsi all'altezza della sfida posta dalla puntualità con cui è espresso lo standard. L'esperienza dell'*APL* e dell'*APEL* è quindi stata integrata nel quadro organizzativo NVQ, il che costituisce un esempio del processo di maturazione che caratterizza il sistema.

Ad oggi un approfondimento del caso del Regno Unito riesce ad illustrare meglio di altri i problemi posti dalla valutazione e dal riconoscimento dell'apprendimento non formale; in particolare una delle questioni che ci segnala è costituita dallo stretto legame esistente tra standard e valutazione.

Sotto molti aspetti è possibile considerare **la Francia** come il paese europeo con maggiore esperienza nel campo dell'identificazione, valutazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale.

La legge del 1985 sul "*Bilan de compétence*" (bilancio delle competenze) sancisce il **riconoscimento** delle competenze professionali acquisite al di fuori dell'istruzione formale. L'iniziativa può provenire dall'impresa o dal dipendente stesso. Tale diritto è stato consolidato con la Legge del dicembre 1991, che sancisce il diritto del dipendente ad un congedo per motivi di studio finalizzato alla redazione del bilancio. Lo scopo del "*Bilan de compétence*" consiste, secondo la Legge del 1991, nel consentire ai dipendenti di individuare e comprendere le proprie competenze professionali e personali, congiuntamente alle proprie motivazioni ed attitudini, con l'obiettivo di facilitare la pianificazione e l'avanzamento di carriera in termini sia professionali sia formativi.

In seguito, la legge del luglio 1992 sulla **validazione** delle competenze acquisite tramite l'esperienza lavorativa lega direttamente tale validazione alla struttura nazionale di diplomi e certificati e quindi riconosce, a livello giuridico, l'uguaglianza esistente tra le competenze acquisite all'interno ed all'esterno dell'istruzione e della formazione formale. Tale legge, cui è stata data applicazione dal Ministero della Pubblica Istruzione e che si collega al sistema di formazione iniziale, è affiancata da un sistema per la "Validazione degli *aquis* professionali" (*VAP*), sviluppato dal Ministero del Lavoro.

La base giuridica istituita con queste tre Leggi indica chiaramente come l'apprendimento non formale sia ritenuto di grande importanza e che la sua

posizione debba essere consolidata e chiarita in rapporto a quella dell'apprendimento formale.

Sia in termini di volumi e costi, sia in termini di sperimentazione metodologica, il sistema del "*Bilan de compétence*" è rilevante anche per gli altri paesi. In Francia più che altrove, l'apprendimento non formale è diventato un elemento importante nel dibattito politico sull'istruzione, la formazione ed il lavoro. Tale tema è stato integrato nel discorso politico nazionale in corso tra le parti sociali ed è, inoltre, diventato oggetto di ricerca.

Paese	Risposte di sistema	Introduzione di dispositivi	Proposte legate al dibattito tecnico scientifico
Germania	Revisione degli standard di profilo Modularizzazione dei percorsi	<i>Externenprüfung</i> (test esterno)	Progetti sperimentali incentrati sui bisogni di reinserimento dei disoccupati
Francia	Leggi 85 e 91 sul Bilancio di competenze Legge 92 sul VAP	VAP (<i>Validation des acquis professionnels</i>)	Metodologie di orientamento e autovalutazione tratte dall'esperienza del BC
UK	Sistema NVQ (1986/96) Istituzione di una authority integrata - QCA (1998)	APL - <i>Accreditation of Prior Learning</i> APEL - <i>Accreditation of Prior Experiential Learning</i>	Metodologie di valutazione delle competenze sulla base di standard work based

GIORGIO
BOCCA

Ipotesi di progettazione per competenze nella formazione professionale del CNOS-FAP.

Competenze di base
e trasversali

Premessa

Il progressivo riconoscimento, nei fatti, dell'educazione permanente come diritto dovere di ogni cittadino lungo tutto il corso della sua vita, si è declinato all'interno del sistema di formazione/qualificazione professionale nei termini di formazione professionale continua. Esso postula quindi l'introduzione di un sistema di riconoscimento e certificazione non solo e non tanto di qualificazioni, bensì soprattutto delle reali capacità da parte del soggetto di agire in situazione, sapendovi reimpiegare abilità, conoscenze e capacità comunque acquisite lungo il suo percorso di vita attiva e di lavoro.

Per la formazione professionale ciò significa superare lo statico sistema di qualificazioni (atto a certificare conoscenze, capacità, abilità acquisite in situazione formativa e quindi impiegabili in situazione di lavoro), a vantaggio di un più complesso ed articolato intervento formativo, che sia in grado di offrire una chiara indicazione circa la capacità di agire in situazione da parte del soggetto (competenza). Rispetto alle quali-

fiche ci troviamo così di fronte ad un sistema che mira ad attestare la capacità di azione in situazione, al contempo permettendo di superare la astrattezza e staticità della qualifica e di ottenere la possibilità di 'accreditare' in termini formativi le componenti di 'qualifica' professionale presenti in una competenza comunque agita in ambito lavorativo.

Facendo nostro il modello per unità capitalizzabili proposto in sede ISFOL¹, abbiamo voluto sperimentare la possibilità, per il momento limitatamente alle competenze di 'base' ed a quelle 'trasversali', di progettare una ipotesi sperimentale volta a delineare delle performances di competenza (quindi fatte di conoscenze, abilità agite in situazione), attorno alle quali indurre altresì una dimensione di autoriflessione consapevole circa i processi attivati ed i significati che questi assumono all'interno del progetto di vita del soggetto implicato (*dimensione narratologica*).

Quanto segue rappresenta un primo esito del lavoro, che andrà sottoposto a sperimentazione e progressivamente tarato, all'interno di una forma di ricerca azione e di una processualità ermeneutica rispetto alla globale sperimentazione da attivarsi attorno all'ipotesi ISFOL.

1. L'IPOTESI DI LAVORO

L'ipotesi formulata in sede ISFOL porta a sistema tre aspetti essenziali:

- la dimensione organizzativa/certificatoria, rappresentata dalla scelta per un impianto modulare all'interno di una procedura certificatoria per unità capitalizzabili;
- la dimensione definitoria, prevedendo la corrispondenza fra standard formativi nazionali e crediti formativi di cui il singolo può chiedere il riconoscimento lungo il percorso di formazione continua;
- la dimensione educativa, attraverso una logica formativa per competenze².

Tali livelli di elaborazione sembrano in grado di offrire l'impianto pedagogico e tecnico organizzativo utile a dare vita alla "formazione che non c'è" ancora oggi in Italia.

Al di là delle possibili obiezioni che tale impostazione, almeno nella logica ISFOL, può fare emergere³, si tratta di riconoscere a tale ipotesi il corag-

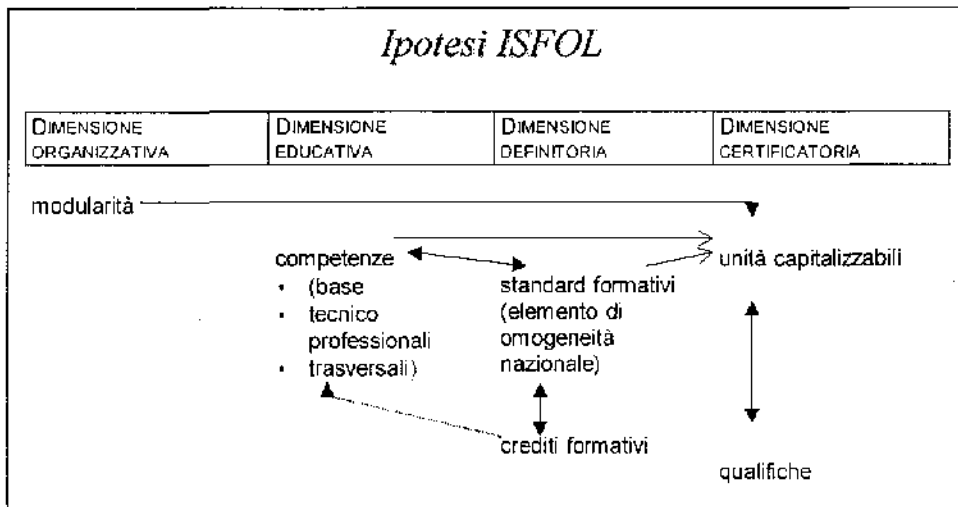
¹ G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997; IDEM, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 1997.

² In questo ambito ricorriamo all'idea di educazione con riferimento al processo globale di educazione permanente della persona, mentre la formazione attiene all'insieme d'interventi formativi formali cui può accedere lungo il percorso di vita attiva e di lavoro (cfr. G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998)

³ Fra cui, non ultima, una certa rigidità ed un'impressione di eccessivo automatismo organizzativo e tecnico, forse troppo preoccupato degli aspetti ingegneristici e meno del lato pedagogico didattico dell'impianto.

gio di “un radicale mutamento di paradigma della formazione che sposta sempre più l’attenzione dalla centralità di professioni e profili definiti e stabili nel tempo alla centralità delle competenze”⁴.

Potremmo dunque sintetizzare i tre livelli ISFOL secondo questa immagine:



Senza dunque porre in discussione l’architettura generale del sistema, la nostra attenzione si pone al tema delle competenze, quale dimensione di specifico interesse al fine di una progettazione del sistema che sia in grado di contemperare il rispetto del suo impianto progettuale globale con le specificità tipiche dell’impostazione educativa salesiana della formazione professionale del CNOS-FAP.

La competenza

È dunque essenziale e preliminare ad ogni impostazione del discorso, procedere nella definizione di cosa s’intenda per ‘competenza’. Trattandosi di un vocabolo anche di senso comune, appare estremamente facile ricorrervi senza, di fatto, ancorarne con precisione il significato. Se etimologicamente esso attiene al “rapporto, tra richiedente e concedente, in merito ad una certa situazione secondo una determinata regola”⁵, in termini pedagogici appa-

⁴ G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, cit., p. 15.

⁵ Voce *Competenza amministrativa* in M. LAENG (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1989, p. 2918.

re "costituita da un insieme di conoscenze disciplinari o di senso comune, la cui efficacia dipende da situazioni e problemi che devono essere decodificati". Ciò richiederà, a sua volta, capacità formali e astratte, il possesso di regole logiche, linguistiche e matematiche, capacità di dialogo con altri saperi finitimi⁶. In questi termini, essa presenta un'impostazione estremamente complessa, articolandosi in competenze tecniche, culturali, logiche, sociali, oltre che nella capacità di saper riorganizzare il proprio bagaglio culturale alla luce di apprendimenti che si originano dalle situazioni operative. Ed assume un carattere dinamico e 'procedurale' più che definirsi come un'acquisizione stabilita, certificata e certificabile, una tantum. È interessante notare come il Meghnagi giunga, attraverso il ricorso al concetto di 'transazione continua', mutuato dal Dewey, a cogliere come tale processo non si costituisca come frutto di una semplice interazione fra individui ed ambiti di vita, bensì generi connessioni reciproche e nuovi apprendimenti in grado di modificare radicalmente e rielaborare modi e forme di conoscenza. Dunque una competenza che si configura come momento di interrelazione fra le conoscenze strutturate e le esperienze vissute, strettamente legata alla cultura ed all'identità individuale e sociale, operante secondo un'impostazione attiva e costruttiva dell'apprendimento⁷.

Rispetto a questa impostazione potremmo svolgere alcune osservazioni che possono aprirci la via ad un'ipotesi applicativa al nostro tema.

In realtà, come sostiene D. Antiseri, l'uomo in quanto essere razionale possiede un'unica competenza descrivibile nei termini della sua capacità di fare fronte ai mutamenti imprevisi, che si originano nella realtà: la loro problematizzazione (loro rilettura in termini di problema affrontabile con la ragione umana), la formulazione di ipotesi interpretative, la falsificazione delle ipotesi al fine di ri-produrre situazioni umanamente accettabili e controllabili⁸. Ovviamente, tale competenza unica assume differenti sfaccettature a seconda delle conoscenze ed abilità possedute dal singolo, sì che esso si comporterebbe come un 'esperto' in grado di ricorrere a specifiche metodiche 'disciplinari' al fine di esprimere compiutamente la sua competenza.

In tal senso noi possiamo vedere esperti di differenti ambiti scientifici ricorrere al repertorio di metodiche delle proprie scienze nel problematizzare, ipotizzare e falsificare le ipotesi.

La pedagogia della narrazione

Dunque esiste un unico metodo razionale (scientifico), che va educato ed arricchito nelle sue potenzialità attraverso il contatto con gli esiti di molte

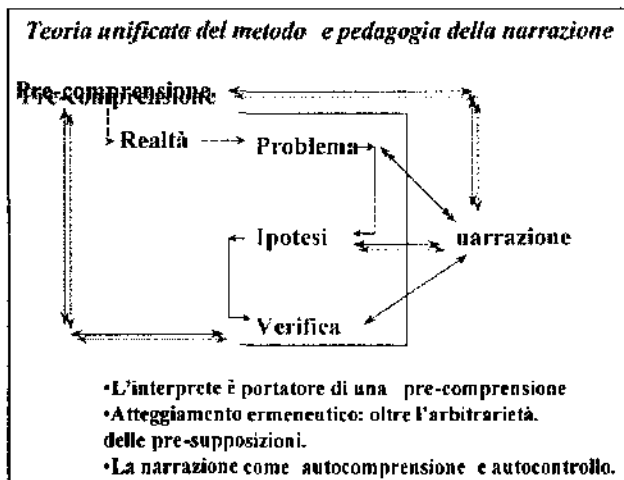
⁶ S. MEGHNAGI, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992, p. 7.

⁷ Per un ulteriore approfondimento, anche critico, del tema rimandiamo a G. BOCCA, *La produzione umana. Saggi di antropologia del lavoro*, La Scuola, Brescia, 1999, cap. 1.

⁸ Cfr. D. ANTISERI, *Teoria unificata del metodo*, Liviana, Padova, 1981.

plici saperi, ciascuno colto nella sua dinamicità e nella sua ricchezza di metodiche di risoluzione di problemi. Dobbiamo, però, cogliere come una tale impostazione possa divenire fuorviante, se priva di due ulteriori riflessioni. Da una parte, l'individuo che applica il metodo scientifico deve essere ben cosciente di non essere un soggetto astratto, bensì di essere il frutto di una cultura e di una storia, cui è ben radicato (anche suo malgrado). Ciò significa, riprendendo Gadamer, che ciascuno di noi è portatore di pre-comprensioni che comunque lo condizionano sia nella lettura della realtà sia nell'applicazione del metodo scientifico. È quindi necessario affiancare all'attenzione nei confronti della corretta impostazione del metodo ed alla delineazione delle conoscenze ed abilità necessarie alla sua applicazione avvalendosi delle metodiche di un sapere specifico, una riflessione costante attorno al proprio operare, sì da svolgere su di esso un'azione meta cognitiva. Ciò avviene specificamente con l'introduzione di una prospettiva narratologica, intendendo con tale concetto la riflessione da parte del soggetto attorno al proprio operare ed alle pre-comprensioni che vi presiedono, al fine di produrne una lettura globale e critica sia in termini di itinerario percorso sia di modalità e tecnologie impiegate.

Anche in questo caso possiamo sintetizzare quanto suesposto in un'immagine che sembra bene cogliere l'andamento ermeneutico che intercorre fra il processo di applicazione del metodo scientifico e la necessaria riflessione narratologica che lo accompagna.



Il narrare assume qui un assieme di significati:

- è organizzazione del pensiero;
- è chiarimento a se stessi circa il proprio operare ed i significati che questo assume per il soggetto;

- è mezzo di ricollocazione delle vicende legate all'applicazione del metodo scientifico all'interno della propria storia personale;
- è un aiuto a dare al narrato stesso un senso costruendone un assieme di significati;
- è altresì strumento di superamento di una condizione autarchica, ponendo il soggetto in condizione di aprirsi agli altri ricercando in essi una collaborazione narrativa.

In tal senso, l'approccio narrativo risponde a precisi obiettivi formativi, in quanto apre ad una dimensione dialogica con sé, con gli altri e con le cose (ciò in quanto rende consapevoli come ogni realtà sia ricca di significati che debbono venire fatti emergere rispetto al soggetto stesso il cui punto di vista è comunque limitato, non potendo esaurirli in sé); apre alla dimensione storica che assume ogni vicenda umana, proiettandola altresì verso ambiti di significato che non si esauriscono nella storia stessa; educano ad una lettura genealogica della realtà e delle vicende umane; educa alla molteplicità di linguaggi e di dimensioni della conoscenza umana, in quanto pone in luce come non sia mai del tutto superabile la compresenza in ogni atto di conoscenza di aspetti razionali ed extrarazionali (attinenti alle pre comprensioni come a modalità 'altre' di conoscenza umana quali l'intuizione, la compartecipazione empatica ecc.); educa all'assunzione di atteggiamenti di ascolto nei confronti della realtà e degli altri uomini in quanto portatori di significati non alternativi quanto potenzialmente complementari ai propri, con cui confrontarsi; apre ad un atteggiamento ermeneutico quale modalità di lettura di sé e della realtà; educa a vivere nell'incertezza in quanto dimensione normale da cui procedere nella costruzione della propria conoscenza e della propria vita.

Le coerenze rispetto all'ipotesi ISFOL

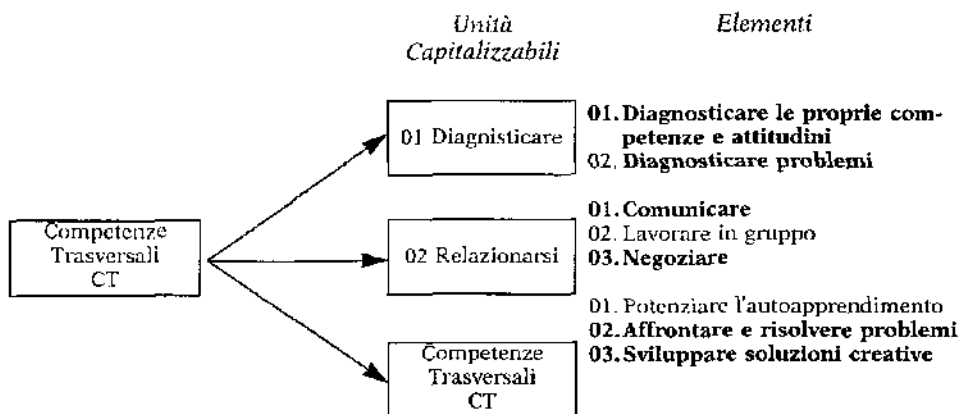
Volendo operare da subito un confronto con l'ipotesi ISFOL, possiamo notare molteplici significative convergenze con le cosiddette 'competenze trasversali', in quanto "caratteristiche (...) del comportamento lavorativo degli individui e delle "variabili" che sono in grado di influire in modo significativo sulle loro azioni"⁹, così come schematizzate¹⁰.

In realtà "*diagnosticare, relazionarsi e affrontare* rappresentano dunque tre macro competenze caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e contesti diversi, ciascuna delle quali si può articolare in clusters di competenze più semplici. Tali macro competenze possono essere intese come il vero esito di una formazione innovativa oltre che, ben inteso, il frutto dell'accumulo di esperienze diverse ma adeguatamente rielaborate dal soggetto"¹¹.

⁹ G. DI FRANCESCO (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, cit., p. 33, fig. 1.6.

¹⁰ *Ivi*, p. 53.

¹¹ *Ivi*, p. 54.



In neretto abbiamo sottolineato quegli elementi che sembrano da subito comuni ad entrambi gli approcci alle competenze, sottolineando però come il potenziamento dell'autoapprendimento e la dimensione del lavoro di gruppo non siano affatto estranei alla nostra ipotesi di competenza, bensì possano considerarsi come aspetti complementari ad essa, inscrivendosi nell'ambito della capacità di riflessione sulla propria performance (la prima) ed in quello dell'intenzionalità collaborativa (la seconda).

2. LA DIMENSIONE EDUCATIVA SALESIANA DEL CNOS-FAP

Resta per noi come dimensione affatto residuale la necessità di poter inscrivere all'interno di tale ipotesi progettuale la specificità della formazione professionale di ispirazione cristiana, secondo il carisma educativo salesiano. A questo livello ci vengono in sostegno due documenti:

- il *Progetto educativo nazionale* SDB FMA per la scuola e la formazione professionale;
- la *Proposta formativa CNOS FAP*.

Il primo, di taglio più generale, presenta le caratteristiche di fondo della didattica salesiana nei termini della "proposta, il modello comunitario di educazione, i processi di insegnamento e di apprendimento, come le discipline di studio, il metodo di lavoro didattico, l'ambiente e la vita intera che vi si svolge trovano la loro ispirazione nel Vangelo e introducono all'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale e professionale in dialogo fecondo con la Rivelazione. Tale incontro avviene all'interno di una corretta comunicazione educativa, mirata alla crescita culturale e professionale. L'alunno viene aiutato a ristrutturare attivamente i contenuti e i metodi di apprendimento, ad esprimere il senso delle esperienze e delle certezze vissute e ad

emettere personali, liberi e motivati giudizi di coscienza, rischiarati e sostenuti dal dialogo con la Rivelazione cristiana¹².

All'interno del suo qualificarsi come scuola cattolica (quindi ambiente comunitario, che mira all'educazione integrale dell'uomo attraverso la cultura e la formazione al lavoro, luogo di testimonianza della personale sintesi fra fede e cultura e fede e vita da parte dei docenti, dei formatori e degli educatori¹³) la formazione professionale salesiana propone una particolare attenzione alla *relazione educativa* in quanto accoglienza dell'allievo "nella sua situazione personale" aiutandolo a "superare, servendosi anche dei supporti offerti dalle nuove tecnologie, le difficoltà di apprendimento e di metodo di studio e di lavoro", facendo "appello alla ragione dell'allunno con amorevolezza", non isolando "gli alunni l'uno dall'altro anche se accolgono ognuno nella sua irripetibile individualità"; sviluppando "il loro sentimento di appartenenza, relazioni costruttive, collaborazione e simpatia verso i colleghi e l'autorità". "L'insegnante e il formatore accompagnano gradualmente l'allunno verso decisioni personali libere e azioni umanamente eccellenti, che gli permettono di realizzare il proprio progetto di vita, una professione, un apporto irripetibile alla comunità civile e alla Chiesa". "Nelle sue varie espressioni la relazione educativa didattica assume così:

- una funzione interpretativa, in quanto è aiuto concreto per una diagnosi essenziale del mondo e dell'uomo contemporaneo ai fini della formulazione essenziale di giudizi di valore sulle situazioni concrete (...) dal punto di vista del messaggio evangelico e dei valori fondamentali;
- una funzione di progettualità personalistica, in quanto il giovane (...) è chiamato (...) ad impegnarsi nell'elaborazione e nell'attuazione di audaci progetti di azione in vista della sua realizzazione personale e dell'esercizio della sua professione;
- una funzione metodologico-pratica, in quanto propone al giovane una metodologia per la sua azione come uomo, come professionista, lavoratore e cristiano;
- una funzione etica culturale, in quanto (...) offre nella persona dell'educatore, che accoglie con amorevolezza il punto di vista del giovane, un modello di vita¹⁴.

In tale luce la pedagogia salesiana mira ad operare tre sintesi essenziali: fra cultura e fede (attraverso l'integrazione dei diversi contenuti del sapere,

¹² SDB-FMA, *Progetto educativo nazionale. Scuola e formazione professionale*, Roma, 1995, p. 47, n. 5.1.

¹³ Tali, in estrema sintesi, i caratteri fondamentali della scuola 'cattolica' secondo i documenti del magistero cattolico universale (cfr. la "Dichiarazione sull'educazione cristiana" del Concilio Vaticano II (1965); ed i documenti della Sacra Congregazione per l'educazione cattolica "La scuola cattolica" (1977), "Il laico cattolico testimone di fede nella scuola" (1982) e "La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio" (1998).

¹⁴ SDB-FMA, *Progetto educativo nazionale. Scuola e formazione professionale*, cit., pp. 47-49, passim.

dell'agire e del fare umano, specificati nelle varie discipline scolastiche e aree professionali, alla luce del messaggio evangelico"); fra professione e fede ("attraverso l'attivazione di processi di insegnamento e di apprendimento inter-disciplinari, teorici e pratici, e le specializzazioni rispondenti all'evoluzione del mercato, all'avanzamento delle tecnologie da valorizzare, alla configurazione socio-economica del territorio, orientate al possesso e all'esercizio di competenze formalizzate, socialmente e giuridicamente riconosciute e concepite come valore, come vocazione personale, come impegno sociale e modalità di un apporto qualificato alla Chiesa e alla società civile. La professione viene concepita come aiuto all'uomo allo scopo di fare un'autentica e concreta esperienza della sua personalità"); fra fede e vita ("accogliendo sempre più responsabilmente la propria vita, fino ad incontrare gioiosamente il Signore di questa vita, e crescere nella consapevolezza e nella partecipazione dell'esperienza salvifica e di ciò che essa comporta")¹⁵.

Il secondo, volto a declinare le caratteristiche della proposta formativa salesiana, si pone in una prospettiva di "promozione integrale delle persone, concorrendo in tal modo al progresso materiale e spirituale della società. Questo obiettivo di fondo è perseguito favorendo l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura della professionalità, che si misurano creativamente con i problemi della qualità della vita e dello sviluppo comune". In tal senso, i valori educativi di base sono identificati nella "qualificazione professionale, che permetta di entrare in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del lavoro"; nella «formazione dell'identità e della coscienza personale, in modo tale da integrare professionalità e condizione esistenziale»; nello "sviluppo della libertà responsabile e creativa, sorretta da conoscenze e motivazioni solide"; nella "capacità di relazione, di solidarietà e comunione con gli altri, sulla base del riconoscimento della dignità di ogni persona e dei diritti umani di tutti e di ognuno"; nella "capacità di compartecipazione responsabile, sociale e politica, fondata sul senso di giustizia e della pace"¹⁶.

Tali valori si traducono in un'impostazione della professionalità nei termini della capacità di rispondere alle attese nei confronti dell'uomo lavoratore; di attuare un approccio globale con la realtà in genere e quelle del lavoro, sì da "investire non solo la propria competenza, arricchita da un'adeguata cultura scientifico-tecnologica, ma anche la propria identità personale totale"; "superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore", mettersi in atteggiamento critico di fronte al progresso scientifico e tecnologico "in riferimento al contesto organizzativo e al sistema in cui si opera"; fare emergere dalla realtà umana e materiale "i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune"; "vivere nel lavoro e nell'insieme della propria vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria"¹⁷.

¹⁵ *Ivi*, pp. 52-54, passim

¹⁶ CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma, 1989, pp. 21-22, passim.

¹⁷ *Ivi*, p. 22, passim.

La sua traduzione didattica

Le ampie citazioni dai documenti fondamentali del progetto educativo salesiano per la formazione professionale risultano importanti al fine di poter considerare come solo nella prospettiva di potervi offrire spazio all'interno della prassi quotidiana di formazione professionale sia soddisfatto il criterio fondamentale, che porta la famiglia religiosa salesiana ad impegnarsi attivamente in tale settore formativo.

Nella precedente impostazione didattica e curricolare della formazione professionale, tali aspetti venivano in buona parte riassunti, per i loro aspetti formalizzabili in termini di insegnamento curricolare, all'interno dell'insegnamento di 'cultura generale'¹⁸. Oggi, la nuova impostazione per unità capitalizzabili non sembra più offrire tale spazio, proponendo il quesito sulla collocazione di tali aspetti qualificanti per la formazione salesiana.

Una ipotesi da noi perseguita ha mirato a cogliere tali aspetti in quanto entranti a fare parte della 'competenza' in quanto tale e quindi da recuperare, sia in termini di modalità didattiche che di contenuti o di modalità di approccio alla realtà personale e lavorativa, all'interno delle competenze 'trasversali' e 'di base'.

3. IL SIGNIFICATO DEL PRESENTE CONTRIBUTO

Il presente contributo ha quindi tre finalità di fondo:

1. proporre una ipotesi sperimentale di articolazione delle competenze trasversali e di base alla luce di una impostazione del concetto di competenza quale declinazione, in ambito professionale e lavorativo, dell'unica competenza di approccio scientifico alla realtà, tipica del pensiero umano;
2. aprire un dibattito circa la rilettura in chiave di carisma salesiano del nuovo impianto di formazione professionale (almeno negli aspetti di competenze di base e trasversali);
3. proporre una modalità di sperimentazione che sappia suscitare dibattito ed attivare un rapporto ermeneutico fra ipotesi di base ed esiti sperimentali, sì da poter co-costruire itinerari sperimentati e condivisi che assumano una chiara connotazione tipica della formazione di ispirazione cristiana secondo il carisma salesiano.

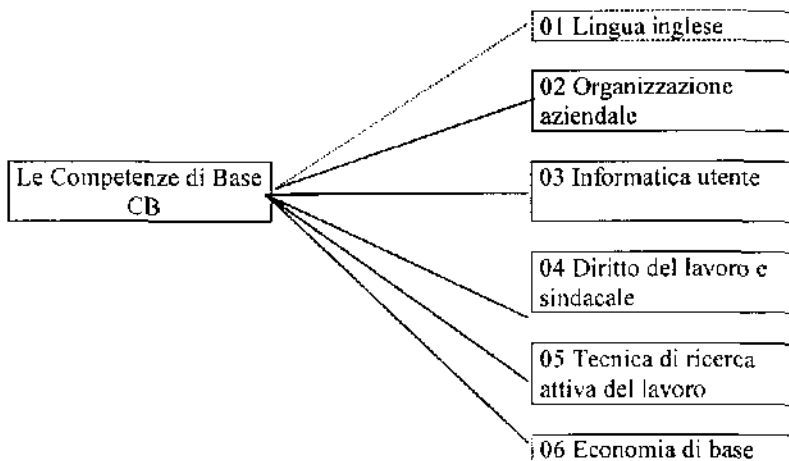
Si tratta dunque di un primo approccio ad una problematica complessa ed ampia che sembra meritare attenzione ed impegno in quanto volta a contribuire alla delineazione di un sistema di formazione professionale, che sappia essere adeguato alle esigenze della società italiana attuale.

¹⁸ Cfr. CNOS-FAP, *Nuova guida curricolare di Cultura generale*, testo dattiloscritto, senza data.

L'articolazione dell'ipotesi di lavoro

La presente ipotesi di lavoro, in effetti, opera ancora talune scelte nella sua impostazione didattica.

- a. Opera sulle 'Competenze di Base', volutamente tralasciando l'area attinente alla lingua inglese (oggetto di altro studio), secondo la scansione offerta dall'ipotesi ISFOL



- b. Le 'Competenze trasversali', in quanto implicite nella definizione della competenza da noi seguita, sono delineate e proposte in vista però di una loro successiva rifusione, totale o parziale, all'interno di ogni competenza di base, recuperandone la 'trasversalità' in quanto oggetto di attenzione formativa da parte dell'intero corpo docente e quindi non oggetto di specifico intervento formativo curricolare.
- c. La delineazione di una modalità di progettazione didattica 'per competenze' che valorizzi la dimensione della performance in situazione e quindi sbocchi su forme di verifica che possano tenere conto non solo degli apprendimenti, quanto anche della concreta capacità dell'allievo di porre in essere la competenza in una situazione reale.

La didattica per competenze

Progettare per **competenze** significa

1. delineare la competenza sulla quale operare (deve caratterizzarsi per il fatto di essere realmente attuabile e verificabile da parte del giovane);

2. individuare le abilità che il giovane deve acquisire al fine di poterla manifestare (ogni abilità afferirà ad uno o più differenti ambiti disciplinari o campi di esperienza formativa);
3. definire le aree di apprendimento/campi di esperienza che concorrono alla costruzione delle abilità;
4. delineare il percorso attuativo (l'occasione di avvio dell'esperienza (incipit), la fase di problematizzazione della realtà, la fase di costruzione di ipotesi, la fase di falsificazione dell'ipotesi), il tutto attraverso il ricorso a punti di vista e metodiche specifiche dell'area formativa in oggetto;
5. realizzare l'esperienza;
6. verificarne e valutarne l'esito ed eventualmente modificarne l'andamento.

Per quanto attiene alle **abilità**, esse rappresentano altrettante capacità trasversali che si attivano in relazione all'attuazione di performances di competenza. Se ne individuano cinque, che si avvicinano notevolmente alle descrizioni delle competenze trasversali dell'ipotesi ISFOL.

Esse attengono alle abilità:

- nell'**uso delle forme di conoscenza/e delle esperienze** educative realizzate;
- di attuazione di riflessioni **metacognitive** rispetto all'esperienza in atto (in quanto capacità, da parte del giovane, di esercitare un controllo consapevole sui processi che pone in opera);
- nell'**uso delle fonti della conoscenza** con cui la formazione l'ha posto in contatto (quindi non solo nell'impiego di conoscenze già acquisite, bensì nella ricerca di informazioni nuove negli ambiti del sapere noti);
- nella **problematizzazione ed elaborazione di teorie esplicative di problemi**;
- nel **predisporre metodiche appropriate di critica o falsificazione** di teorie esplicative;
- di **espressione o di comunicazione** relativamente al percorso attuato, agli esiti ottenuti ed alla riflessione metacognitiva sviluppata.

In termini attuativi, l'**incipit** sarà l'aspetto che darà l'avvio all'esperienza, dovendosi legare direttamente con la realtà dei giovani e sapendo incidervi in termini di 'differenza' e novità rispetto alla situazione di normalità.

La differenza di tale impostazione rispetto alla programmazione per obiettivi consiste essenzialmente in alcuni aspetti:

- gli obiettivi sono comportamentali, ma i comportamenti sono previsti in simulazione, mentre le competenze sono comportamenti reali, in situazione;
- la competenza potrebbe rappresentare quindi un ritorno alla originaria intuizione di Don Bosco che voleva che i suoi giovani producessero beni e servizi reali;
- la verifica della presenza o meno della competenza è lasciata al 'mercato' e non è simulata all'interno della valutazione scolastica. Ciò significa che

la competenza non vale come simulazione di qualcosa che saprei fare, bensì rappresenta ciò che so realmente fare e gli altri possono verificarlo nei fatti. Dunque 'mercato' non in senso economicistico, bensì come luogo di confronto fra erogatori di competenze, fissando dei limiti oggettivi di accettabilità.

La performance di **competenza si può valutare** secondo alcuni criteri:

- il suo saper **rispondere alle attese oggettive**;
- l'essere in grado di **reggere il confronto** con altri soggetti erogatori di prestazioni analoghe;
- l'essersi misurata con **le cinque abilità individuate** (quali fonti di conoscenza sono state impiegate; quali processi metacognitivi, e in che modo, sono stati posti in opera; a quali saperi/esperienze educative si è fatto ricorso e con quali metodologie; quali teorie esplicative del problema sono state elaborate?; quali metodiche di falsificazione si sono predisposte?; come è stata comunicata agli altri la prestazione che si offre?).

Competenza, curriculum e aree di apprendimento

Va dapprima rilevato come questa impostazione del lavoro venga a costituirsi come parte di una 'costruzione' più ampia che mira a riarticolare i profili curricolari secondo le competenze che li costituiscono, sì da portare l'esperienza di apprendimento a dirigersi lungo le competenze e non più lungo le linee di nozioni/capacità 'teoriche', in quanto sganciate dalla realtà. Ciò significa impostare una più ampia programmazione per 'profili'.

Il 'profilo' rappresenta infatti il livello di conoscenze, capacità, abilità che giungono a costituire la specifica competenza del soggetto al termine di percorso formativo. Non si tratta di inventare nulla di nuovo, bensì di ridefinire il sapere, saper fare e saper essere in una sintesi globale che si manifesta in comportamenti 'competenti' del soggetto, che siano verificabili concretamente da persone estranee.

Potremmo così dire che si è frequentato con successo un percorso formativo se si è in grado di manifestare tali comportamenti competenti in piena consapevolezza, sapendo dare loro un senso all'interno della propria biografia. Ovviamente qui si fa riferimento alle competenze di base.

Un secondo assieme di riflessioni va dedicato alle aree di apprendimento. Queste non vanno assolutamente cancellate, in quanto le abilità debbono venire costruite attraverso percorsi di apprendimento, che prevedono contenuti da trasmettere ed acquisire. Questa impostazione prevede però che l'apprendimento non resti fine a se stesso, in attesa di venire esplicitato in una situazione, successiva, di realtà, bensì che venga da subito ricollegato con una situazione di realtà in cui divenga parte di una competenza da esplicitare.

Ci troviamo così di fronte a differenti livelli di apprendimento:

- di nozioni di base (indispensabili al fine di poter operare su specifiche metodiche disciplinari);
- di abilità trasversali (fra cui, essenziale, quella attinente la capacità di ricercare nuove conoscenze all'interno di ambiti disciplinari noti, rinunciando ad un'assurda pretesa di insegnamento totalizzante per i contenuti delle differenti aree disciplinari, quanto puntando alla capacità di attivarsi per reperire le informazioni indispensabili e non prevedibili rispetto ai compiti di realtà).

Il rapporto fra ipotesi di lavoro e concreta programmazione didattica

Va da sé che l'ipotesi qui delineata non potrà articolarsi oltre un certo livello di profondità, lasciando al singolo formatore, o meglio al gruppo dei formatori, quanto meno l'onere di individuare la situazione di inizio del percorso formativo (l'incipit) e la delineazione in situazione delle singole tappe sino a giungere alla reale performance di 'competenze' che la singola esperienza, così come articolata in situazione, produrrà (procedendo dall'ipotesi che una situazione in cui viene manifestata una determinata competenza sia paradigmatica di tutto l'universo di situazioni 'simili' in cui tale competenza potrebbe venire manifestata).

4. LE COMPETENZE, LINEE PROGETTUALI PER LA SPERIMENTAZIONE

Il riesame del repertorio delle competenze di base, così come proposto in sede ISFOL, alla luce della dimensione educativa salesiana, ha dato luogo alle seguenti ipotesi di griglie di lavoro:

COMPETENZE DI BASE - CB		
n. UFC	Titolo	Elementi
01	Lingua Inglese	01. UFC Basic 1 02. UFC Basic 2 03. UFC Basic 3 04. UFC Intermediate 1 05. UFC Intermediate 2 06. UFC Intermediate 3
02	Organizzazione aziendale	00. UFC di sintesi 01. Definire un'organizzazione 02. Analizzare un'organizzazione a livello macro: la struttura 03. Analizzare un'organizzazione a livello micro: ruoli e processi 04. Analizzare l'ambiente di riferimento di un'organizzazione 05. Analizzare una strategia organizzativa 06. Impresa come organizzazione antropocentrica.

03.	Informatica utente	01. Il Personal Computer 02. Il sistema operativo 03. La videoscrittura 04. Il foglio elettronico 05. IL data base 06. La comunicazione fra calcolatori 07. Il network come strumento di dialogo, comunicazione, autoformazione
04.	Diritto del lavoro e sindacale	01. Il diritto sindacale: contrattazione collettiva e diritto di sciopero 02. Il contratto di lavoro subordinato 03. Etica del lavoro e deontologia professionale 04. Il diritto del lavoro in un'impresa antropocentrica
05.	Tecnica di ricerca attiva del lavoro	01. Le informazioni sulle regole per l'accesso al lavoro e sui servizi per l'impiego 02. Tecniche e strumenti per la ricerca del lavoro
06.	Economia di base	01. Definire i concetti di base del funzionamento dell'economia 02. Analizzare la disoccupazione 03. Analizzare il ruolo dell'operatore pubblico nell'economia 04. Analizzare il ruolo dei rapporti economici internazionali 05. Analizzare il ruolo della moneta e del credito 06. Analizzare i principi dell'economia solidale

COMPETENZE TRASVERSALI

n. UFC	Titolo	Elementi
01.	Diagnosticare	01. Diagnosticare le proprie competenze e attitudini 02. Diagnosticare problemi
02.	Relazionarsi	01. Comunicare 02. Lavorare in gruppo 03. Negoziare
03.	Affrontare	01. Potenziare l'autoapprendimento 02. Affrontare e risolvere problemi 03. Sviluppare soluzioni creative 04. Elaborare un proprio progetto di vita in ottica cristiana

GIUSEPPE
RUTA

La cultura etico-religiosa nella F.P.

1. PREMESSE. Le nostre intenzioni "a tutto tondo"

1.1. *L'esperienza "formativa" dei CFP*

Anche se in poche battute, non si può fare a meno di riandare alle radici storiche del CNOS-FAP. Tra le diverse opere educative, la FP possiede una sua tipicità da porre in rilievo sin dall'inizio e da tenere presente lungo la progettazione, realizzazione e valutazione di una *Guida curricolare di cultura etico-religiosa*¹, pena la produzione-recezione di un documento estraneo e di un testo emarginato dallo stesso ambiente formativo da cui è nato e verso cui nutre la pretesa di offrire un servizio. Da quando è nata l'idea di tale Guida, si è cercato in tutti i modi di elaborarla tenendo presente il singolare "contesto" a cui essa è destinata e per cui possa risultare utile e significativa.

¹ **Segle e abbreviazioni usate nel testo:** ER = Cultura Etico-Religiosa; CFP = Centro/i di Formazione Professionale; CG = Cultura Generale; IRC = Insegnamento della Religione Cattolica; PFG = Progetto Formativo Globale; SCTP = Scuola/e e Centro/i Tecnico-Professionale/i; UT = Unità Tematica.

Nonostante la connotazione ottocentesca dell'impostazione di Don Bosco, non sfugge a nessuno quanta vicinanza vi sia tra la sensibilità del prete dei giovani apprendisti e le moderne prospettive formative.

Nel solco della storia della formazione professionale in Italia² e della tradizione salesiana in questo campo così delicato ed importante³, nell'attuale considerazione del mondo del lavoro e delle nuove prospettive educative e formative⁴, la FP, pur mantenendo l'impegno specifico della preparazione professionale, non può non caratterizzarsi come un processo debitamente articolato, sistematico e flessibile atto a promuovere l'uomo "integralmente", nella sua dimensione etico-sociale e politica, con una sensibilità e apertura ai valori collegati al trascendente. In quest'alveo la FP s'innesta nel dinamismo congiunto della professionalità lavorativa e della cultura umanistica, non autoescludendosi dalle innovazioni tecnologiche e dal ricco patrimonio culturale della Nazione, dell'Europa e del Mondo. Così:

"[...] la Federazione CNOS/FAP intende educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una *cultura*:

- che è *professionale*, in quanto è centrata sulla condizione produttiva in cui i soggetti in formazione vivono e hanno da esercitare la loro capacità di lavoro;
- che è *umanistica*, in quanto inquadra la professionalità in una concezione globale dell'uomo radicalmente capace di costruire una storia a misura d'uomo e una convivenza sociale a servizio di una vita personale e comunitaria, civile e umanamente degna;
- che è *integrale*, in quanto la professionalità e il lavoro ottengono la loro piena significatività nella dimensione etica e religiosa della vita, che in particolare motivano la ricerca e la solidarietà di tutti verso il bene comune e verso una *storicità culturale aperta e stimolata dalla trascendenza*"⁵.

² Cfr. HAZON F., *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991.

³ Nell'insorgente *exploit* della rivoluzione industriale, le *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales* del 1874 (*Testi critici* a cura di F. Motto, LAS, Roma 1982, p. 75) riportavano all'art. 4 della parte che riguardante lo scopo della Società salesiana: "Avvenendo spesso che si incontrino giovani talmente abbandonati, che per loro riesce inutile ogni cura, se non sono ricoverati, perciò per quanto è possibile si apriranno case, nelle quali coi mezzi, che la divina Provvidenza ci porrà tra le mani, verrà loro somministrato ricovero, vitto e vestito; e mentre si istruiranno nelle verità della cattolica Fede, saranno eziandio avviati a qualche arte o mestiere". Prima dell'istituzione di tali centri di accoglienza, di educazione integrale e di avviamento al lavoro, non vanno dimenticati nell'opera educativa di Don Bosco i primi contratti di lavoro stipulati per sua mediazione tra i datori di lavoro e i suoi ragazzi: cfr. il testo del contratto tra Don Bosco e il falegname Giuseppe Bartolino per garantire gli elementari diritti del giovane Giuseppe Odasso, risalente all'8 febbraio 1952, conservato in *Contratti - Archivio storico salesiano*, Casa Generalizia SDB, Roma.

⁴ Cfr. i recenti contributi di VAN LODY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana. Memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, LAS, Roma 1997; IDEM (edd.), *Formazione professionale salesiana. Proposte in una prospettiva multidisciplinare*, LAS, Roma 1998.

⁵ CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma 1989, pp. 27-28, n. 5.1.

È sorprendente la consonanza di fondo che sta alla base delle intuizioni di Don Bosco e dell'evoluzione storica della FP. Senza indugiare sui dettagli, gli elementi di sintesi possono essere così riassunti in termini di passaggi:

- l'intenzionalità formativa si è spostata dal mestiere e dal lavoro alla persona e al ruolo sociale che essa è chiamata a ricoprire, da prestazioni puramente esecutive, ad una professionalità che partecipa responsabilmente alla programmazione, al controllo e all'informatizzazione;
- nella cornice dell'evoluzione plurisecolare della concezione di "lavoro"⁶, si parla sempre meno d'addestramento⁷ e sempre di più di formazione⁸, intendendo allargare la finalizzazione degli interventi promozionali dal semplice insegnamento di un mestiere ad un più articolato processo che coinvolge la sfera delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti dei soggetti, compreso l'apprendistato o l'aggiornamento specialistico;
- si opta più per moduli formativi sistematici ma flessibili, aperti e facilmente spendibili in più direzioni, che non per processi professionali rigidi destinati a saltare davanti a richieste di prestazione sempre mutevoli e a cangianti situazioni di produttività e di mercato nell'attuale assetto socio-economico;
- si passa da un'intenzionalità formativa unilaterale, fissa e circoscritta ad una complessiva, flessibile e suscettibile d'ampliamento, mediante l'acquisizione di sensibilità al cambiamento e alla mobilità geografica e professionale, di capacità interattive nel *team* di lavoro, di motivazione nei confronti della continua riqualificazione oggi richiesta. Prova ne sia, ad esempio, che l'ultimo rapporto dell'UNESCO prospetta le "nuove" competenze esigite nel mondo del lavoro e delle professioni:

⁶ Cfr. TONOLO G., *Lavoro*, in PRELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci - LAS - SEI, Torino - Roma 1997, pp. 593-594.

⁷ Il concetto di "addestramento" è riduttivo, limitato alla sfera comportamentale, al "fare", all'istruzione tecnica ed è solo di riflesso orientato al soggetto in quanto persona umana e personalità in condizione di sviluppo (concentrazione che costituisce il *proprium* dell'educazione e della formazione). Non per nulla, nel linguaggio comune e non, si parla anche di "addestramento" nei confronti degli animali. Analoga è la distinzione tra "educazione" e "allevamento" che fa MARITAIN J. nel suo famoso saggio *L'educazione al vivo*, La Scuola, Brescia 1986²⁴, p. 14ss. In termini più precisi esso sta ad indicare "l'insieme di azioni volte a far acquisire destrezza, comportamenti ben definiti in determinate situazioni e capacità concrete nel risolvere problemi specifici": ZANNI N., *Addestramento*, in PRELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, p. 25.

⁸ Per "formazione" si può intendere "un processo attraverso il quale delle persone possono acquisire, aggiornare o anche solo migliorare le proprie conoscenze e capacità in vista di un esercizio più produttivo e responsabile di un'attività professionale": ZANNI N., *Formazione professionale*, in PRELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, p. 438. La finalità della FP è quella dell'autorealizzazione dell'uomo nell'ambito lavorativo e occupazionale. Si noti la visuale più ampia e dinamica della FP e l'elemento "responsabilità" inserito nella descrizione su riportata con riflessi di natura etica e religiosa.

“Anziché richiedere un'abilità, che essi vedono ancora troppo strettamente legata all'idea di cognizioni tecniche, i datori di lavoro richiedono la competenza, cioè un misto, specifico per ciascun individuo, d'abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi. [...] Tra queste qualità, l'abilità di comunicare, di lavorare con gli altri, di affrontare e risolvere conflitti sta diventando sempre più importante. Questa tendenza risulta accentuata dallo sviluppo delle attività di servizio”.

In questo quadro di riferimento intende collocarsi la seguente Guida curriculare come ogni intervento specifico che miri alla formazione professionale e integrale dei soggetti giovanili, prestando attenzione in modo particolare all'utenza *svantaggiata* che approda nei nostri CFP: *drop-out* della scuola, inoccupati/disoccupati, immigrati, disabili¹⁰.

1.2. *Il contesto: coordinate per una Guida curriculare*

Alcuni accenni di contestualizzazione hanno lo scopo di rendere ragione e in qualche modo motivare le scelte che stanno alla base della Guida e l'impostazione generale finalizzata all'accompagnamento nell'arco formativo professionale dei soggetti in vista dell'assimilazione, apprezzamento e riespressione dei valori fondamentali della persona, del lavoro, della convivenza democratica e dell'apertura al trascendente.

1.2.1. Il mondo giovanile ossia la domanda

Una proposta formativa, che si qualifica come ossequio alla dignità dei soggetti e come servizio d'accompagnamento reso con passione e competenza¹¹, non può non partire dalla domanda dei giovani, dai loro bisogni, dalle loro richieste più o meno epidermiche, dalla loro fondamentale ricerca di senso. In quest'orizzonte si collega più a fondo l'interrogativo sull'identità dei giovani d'oggi, considerandoli più come “risorsa” che come “problema”. Non è impresa facile delinearne l'identikit. Basti pensare per un attimo ai cambiamenti avvenuti nella condizione giovanile in questi ultimi trent'anni, per non rassegnarsi a sostare tranquilli su generalizzazioni definitive. Anche gli studiosi dei fenomeni giovanili avvertono un diffuso “disagio interpretativo”¹².

¹⁰ DELORS J. (ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo (1996)*, Armando, Milano 1997, p. 83.

¹¹ Cfr. DEL CORE P., *Maturazione della personalità e orientamento*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 71-73.

¹² Sulla centralità dei soggetti in formazione e sulla “qualità totale” che deve assumere la proposta educativa: cfr. AVATANEQ B., *La qualità totale nelle Scuole e Centri salesiani*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 183-190.

¹³ Cfr. MION R., *Giovani*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, pp. 476-477; IDEM, *Rassegna storico-bibliografica delle più importanti ricerche in sociologia della gioventù: 1945-1985*, in “Orientamenti Pedagogici” 32 (1985) pp. 985-1034. Tra le recenti ricerche (dal 1985) sono da ricordare le più importanti: CALVI G. - PARISETO L., *L'età*

□ I punti nevralgici della condizione giovanile

Da un vaglio complessivo delle ricerche, tra gli aspetti più studiati e presi di mira dagli osservatori dei fenomeni giovanili sono:

- ✓ la forte concentrazione su se stessi¹³ e la conseguente selezione delle proposte e delle offerte educative, formative e lavorative, socio-politiche ed istituzionali;
- ✓ la ricerca, anche se silenziosamente sofferta, del rapporto con gli altri e le "diversità";
- ✓ la percezione tendenzialmente "presentista" del tempo¹⁴.

Nell'attuale configurazione socio-culturale, i giovani si stagliano sempre di più come "soggetti in cerca di definizione" nello spazio e nel tempo¹⁵.

Fortemente radicata nel presente, la visione dei giovani contemporanei tende sempre più di scrollarsi di dosso l'eredità del passato, ad essere "smemorata"¹⁶ e "disorientata". Particolare fragilità viene rilevata nella ritrosia ad avanzare pretese progettuali a lunga gittata¹⁷, con scelte ipotecate da marcata reversibilità. Per i giovani d'oggi "fare esperienze interessanti nel presente è più importante che pianificare il futuro"¹⁸.

della dipendenza. Ricerca Eurisko, Franco Angeli, Milano 1996; CAVALLI A. - DE LILLO A. (edd.), Giovani anni '80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Il Mulino, Bologna 1988; IDEM, Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Il Mulino, Bologna 1993; BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (edd.), Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Il Mulino, Bologna 1997; COSPES (ed.), L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1995; DONATI P. - COLIZZI I. (edd.), Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra, Il Mulino, Bologna 1997.

¹³ Cfr. DONATI P. - COLIZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, p. 27.

¹⁴ Cfr. in particolare: GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, Il Mulino, Bologna 1984; CAVALLI A. (ed.), *Il tempo dei giovani. Ricerca promossa dallo IARD...*, Il Mulino, Bologna 1985; CANEVACCI M. et alii, *Ragazzi senza tempo. Immagini, musica, conflitti delle culture giovanili*, Costa & Nolan, Genova 1993; DONATI P. - COLIZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, pp. 215-245, 301-304. In generale: AA.VV., *L'uso del tempo degli italiani*, Centro Studi San Salvador - Telecom Italia, Venezia 1996.

¹⁵ Con un indice più elevato di ottimismo, il rapporto IARD '97: "Quello che agli occhi di molti adulti, cresciuti in orizzonti sociali e culturali più consolidati, può sembrare un atteggiamento ripiegato sul "giorno dopo giorno, poi, si vedrà", palesa invece una capacità di "adattamento non rinunciatorio" alle opportunità e ai casi della vita in condizioni di incertezza che molti giovani sembrano aver sviluppato in misura notevole" (p. 30).

¹⁶ Cfr. SCIOLLA L. - RICOLFI L., *Vent'anni dopo. Saggio su una generazione senza ricordi*, Il Mulino, Bologna 1989.

¹⁷ Si è parlato da dieci anni a questa parte di "rinvio delle grandi decisioni o opzioni fondamentali": MILANESI G., *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1989, p. 97. Cfr. MELUCCI A., *Giovani e lotta per l'identità* (Intervista a cura di G.C. De Nicolò), in CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE (ed.), *Ipotesi sui giovani. Oltre la marginalità e la frammentazione*, Borla, Roma 1986, pp. 49-54; GARELLI F., *La vita quotidiana come compensazione*, *ibidem*, pp. 89-105.

¹⁸ IARD 97, p. 29.

Tra i sintomi di quest'incertezza del senso storico sta l'artificiosità assunta dal tempo libero, consumato più che valorizzato, evasivo più che vissuto, molte volte inibente e alienante più che liberante¹⁹. La "cultura del consumo" che mira al massimo profitto dei beni nell'"attimo fuggente", coinvolge, di fatto, anche la sfera dei valori: le amicizie, gli incontri, le relazioni pubbliche e private, i riti liturgici come le esperienze mistiche (nuove religiosità e pratiche magiche), l'attività lavorativa (quando si ha la fortuna di svolgerla con sufficiente stabilità e dignitosità), perfino i significati ultimi. In uno slogan si potrebbe dire: "tutto e subito". Tutto può essere consumato in un istante per tornare ad essere "quelli di prima", "quelli di sempre", magari con qualche tocco di "verniciatura fresca", nel quadro di una personalità "a mosaico" o "a bricolage"²⁰.

Ciò che sembra caratterizzare l'intera e complessa situazione è la tensione tra *marginalità* sociale²¹, *frammentarietà*²² e *protagonismo* giovanile. Lo spirito d'iniziativa e l'azione effettiva delle nuove generazioni appaiono originali, più sommersi e silenziosi, si direbbe di profilo "pacifista", e certamente meno appariscenti rispetto a quelli del '68, in una continua ricerca di definizione. Non è facile fare paragoni con i precedenti *target* generazionali²³. L'attuale condizione giovanile risente di particolari oscillazioni, che creano a movimenti imprevedibili e aperti a molteplici sviluppi²⁴. Secondo il rapporto IARD 97, "per molti giovani (quasi i due terzi del campione) è molto importante "fare esperienze" prima di impegnarsi in un progetto o fare delle scelte che rischiano di diventare vincolanti e restringere gli orizzonti del loro futuro"²⁵.

□ L'indicatore privilegiato del lavoro

I rilievi fatti precedentemente si riflettono sul rapporto che i giovani hanno con l'attività lavorativa, sia dal punto di vista oggettivo con tutte le sfide e le precarietà che il mondo attuale esibisce nei confronti delle nuove generazioni (come ad esempio la crescente disoccupazione, la dequalificazione dei titoli e delle abilità conseguite, i ritardi d'inserimento nel mondo lavorativo,

¹⁹ Cfr. MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, pp. 107-109.

²⁰ Cfr. MONTESPARELLI P., *La maschera e il "puzzle". I giovani tra identità e differenza*, Cittadella, Assisi 1984.

²¹ Si intende per "marginalità" la condizione di impossibilità a partecipare o almeno ad influire sugli organi dirigenti della società e delle istituzioni.

²² Consiste nella dissoluzione di un unico centro culturale e in una globale decentrazione dei sistemi di significato; cfr. il volume culturalmente indicativo che, a partire dall'arte, rivela l'"anima" e i "misteri" del nostro secolo: SEDLMAYR H., *Perdita del centro. Le arti figurative del diciannovesimo e ventesimo secolo come sintomo e simbolo di un'epoca*, Borla, Roma 1983. L'accentuato presentismo, la relativizzazione dell'esperienza passata, l'eccedenza delle opportunità di scelta sono i sintomi principali della frammentazione nell'individuo e nel tessuto sociale.

²³ Cfr. INGLEHART R., *La rivoluzione silenziosa*, Rizzoli, Milano 1983.

²⁴ Cfr. MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, pp. 43-52.

²⁵ IARD 97, p. 28.

la diffusione dell'occupazione irregolare, l'"area grigia del lavoro precario"²⁶, la prospettiva del passaggio da un lavoro "compatto, definito e riconosciuto" ad uno "variegato, fluido e apolide"²⁷...), sia dal punto di vista soggettivo con le visioni e reazioni giovanili di fronte al lavoro e alla sua cultura (come soprattutto l'aumento di forme di frustrazione, inibizione, paura e sentimenti di colpa, calo dell'autostima, sensazione d'inutilità nelle nuove generazioni...)²⁸.

I fenomeni di disoccupazione non hanno quindi dei risvolti semplicemente economico-produttivi o di sostenimento tendente all'autonomia economica, ma si ripercuotono sull'intera personalità dei giovani (liberazione di sé, autorealizzazione, identità) e sull'intero equilibrio complessivo della società (solidarietà, convivenza pacifica e democratica).

Lo scollamento tra sfera dei valori e attività lavorativa ha prodotto oscillazioni perdenti, creando o culture tecnicistiche disumanizzanti o all'opposto culture assiologiche disincarnate. La separazione tra identità e lavoro, inoltre, non ha conferito ad entrambi maggiore qualità di vita e aderenza al momento attuale. Si può spiegare in questi termini una certa "disaffezione" dal lavoro da parte dei giovani, che può prendere la piega positiva nel tentativo di recuperare "dignità" e di cercare di adattarsi²⁹, mediante l'atteggiamento di selezione delle opportunità in base a criteri di autorealizzazione e di funzionalità del lavoro in direzione di una migliore "qualità della vita"³⁰. Infatti, se non si possono nascondere effetti preoccupanti dovuti anche al non-lavoro (tossicodipendenza, delinquenza, vagabondaggio...), vi sono in positivo forme imprenditoriali d'inventiva produttiva e di cooperazione che denotano una buona reattività e voglia di ripresa.

²⁶ Cfr. AMBROSINI M., *Giovani e lavoro. Una transizione difficile*, in "Rassegna CNOS" 12 (1996) 2, pp. 93-108.

²⁷ ACCORNERO A., *Una transizione epocale per il mondo del lavoro*, in "Rassegna CNOS" 15 (1999) 1, p. 14.

²⁸ Cfr. MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, pp.58-59. In IARD 92, si fa notare che gli "stereotipi del rifiuto" e del "conformismo", sottoposti a verifica in base ai dati ottenuti, si rivelano infondati (cfr. p. 43). Cfr. AMBROSINI M. (ed.), *La fabbrica dei giovani. Il lavoro dei giovani tra necessità e progetto*, Edizioni Solidarietà, Rimini 1995; D'ALESSANDRO V., *Ethos giovanile e lavoro: senso del lavoro e strategie professionali in una società differenziata*, Franco Angeli, Milano 1991; GARIBALDO F. (ed.), *Il lavoro tra memoria e futuro. Nuovi modelli per l'Europa*, Ediesse, Roma 1994; ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995. Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità*, Franco Angeli, Milano 1995; ISFOL, *Rapporto ISFOL 1998. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano 1998; ZURLA P. (ed.), *Giovani, lavoro e contesto locale*, Franco Angeli, Milano 1991.

²⁹ Cfr. IARD 97, pp. 55-86.

³⁰ "Gran parte dei giovani, avendo esorcizzato la preoccupazione per il posto di lavoro, appaiono molto interessati ai contenuti e alle modalità del lavoro ed esprimono una forte richiesta di autonomia, non temono la flessibilità del rapporto di lavoro, che anzi vedono con favore, prediligono la dimensione creativa del lavoro, in grado di favorire l'autorealizzazione personale, ricercano opportunità di apprendimento e crescita professionale, allo scopo di poter esprimere al meglio le proprie capacità": IARD 92, pp. 46-47.

□ L'impegno socio-politico

L'impegno politico che caratterizzava gli anni a cavallo del '68 ha ceduto il passo ad altre forme di partecipazione sociale di cui il volontariato è l'espressione più diffusa, anche se vissuta da una pur ristretta cerchia di giovani. Si tratta di un impegno che da una parte accorcia le distanze tra sfera privata e pubblica e dall'altra incarna nuovi valori cui gran parte di giovani d'oggi dice di tenere. L'attenzione è rivolta non su grandi progetti politici o su teorie ideologiche di ampio respiro³¹, ma sui bisogni sociali immediatamente colti, succintamente interpretati e soccorsi seguendo la linea della gratuità e dell'"episodico", realizzato nel dopolavoro e nel dopostudio, assumendo generalmente una portata pubblica ed organizzata. La creatività del nuovo corso di sensibilità politica trova nelle "cooperative" una forma aggregativa di intervento nella sfera sociopolitica (anche se più al Nord e meno al Sud d'Italia). È in ogni caso un settore che, nel periodo denominato post-politico, lascia trasparire "una domanda di partecipazione politica seria, che prelude ad altri modi più flessibili che immaginare e vivere la dimensione della politica"³². Di fronte alle istituzioni permane una critica radicale anche se questa contestazione non appare colorata da eclatanti cortei e segnata da scontri violenti o da pressioni fortemente ideologizzate. Le nuove forme espressive di dissenso non consentono di utilizzare categorie del tipo "riflusso nel privato"³³, preferendo altre categorie più adeguate (ad es. "neo-individualismo", "cultura del narcisismo"³⁴).

□ La domanda religiosa

Osservando, poi, l'atteggiamento complessivo che il mondo giovanile ha nei confronti della religione, la sensazione che si prova è "ad imbuto":

"in un Paese dove oltre il 90% dei giovani sono cattolici, due terzi si dichiarano credenti, un terzo ritiene molto importante la religione nella propria vita e un terzo va regolarmente a messa. I giovani che sono religiosamente impegnati, sia che dichiarino di esserlo in via generale sia che dichiarino di partecipare ad attività organizzate da associazioni religiose e da parrocchie, costituiscono, invece, una minoranza abbastanza piccola, come pure quelli che nutrono molta fiducia nei sacerdoti"³⁵.

L'argomento del tramonto delle ideologie e la rinnovata proposta dell'associazionismo confessionale regge poco: sia per la non eccessiva quantità dei giovani che fanno parte di aggregazioni religiose ed ecclesiali, sia soprattutto per una concezione della vita presso adolescenti e giovani prevalentemente etica, fondata sui valori di giustizia, solidarietà e pace, più che su

³¹ Cfr. RICOLFI L. - SCIOLLA L., *Senza padri, né maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali degli studenti*, De Donato, Bari 1980; DONATI P. - COLAZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, pp. 177-183.

³² MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, p. 102.

³³ Cfr. FERRAROTTI F., *Una critica alle interpretazioni del mondo giovanile dal '77 a oggi*, p. 11.

³⁴ Cfr. MION R., *Giovani*, p. 479.

³⁵ IARD 97, pp. 221-222.

un senso religioso (basato su una percezione dell'alterità: io-Tu trascendente) meno ancora se legato a forme istituzionali.

La religiosità dell'età adolescenziale è in continuo cambiamento e tendente all'individualismo man mano che si va avanti negli anni verso l'età giovanile ed adulta:

"Circa nove adolescenti su dieci del nostro campione, nel momento in cui sono stati sollecitati ad autocollocarsi, non sembrano escludere dalla maturazione della loro identità il riferimento ad un sistema simbolico religioso, per quanto misurato e filtrato dalla propria soggettività. Dunque anche il sottosistema simbolico della religiosità n'è coinvolto. E ne subisce pure le alterne vicende: di moratoria e di esplorazione, di ricerca e sperimentazione, di congelamento e accantonamento; ma anche di progressiva soggettivizzazione"³⁶.

Nell'ambito del società italiana più cattolica che religiosa, più religiosa (o cattolica) che credente³⁷, la tendenza di fede degli adolescenti e giovani è più orientata a Dio o a "qualcos'altro" che a Gesù Cristo, è più teista che cristiana, più etica che religiosa, più interiore o meglio intimistica che esteriore o comportamentale, più femminile che maschile. Essa è complessivamente più legata più alle relazioni che ai contenuti religiosi e di fede.

□ "Complessivamente"

Da quanto è stato finora detto, nel mondo giovanile appaiono *ambivalenze o ambiguità, contraddizioni ed alternanze*, che rispecchiano fedelmente la società complessa in cui viviamo. Indicatore di rilievo è la configurazione multi-etnica, multiculturale e multireligiosa dell'attuale struttura socio-ambientale, condizione che favorisce e incrementa l'atteggiamento possibilista e plurimo dei giovani.

Le istituzioni educative e formative che si pongono al servizio dell'uomo e della società, in una cultura non più "trasmissiva" ma "ermeneutica", sono chiamate ad **offrire simultaneamente le mappe** di un mondo complesso in perenne cambiamento e **la bussola** che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta³⁸.

La formazione professionale, attenta a quest'urgenza, non può non aiuta-

³⁶ COSPES (ed.), *L'età incompiuta*, p. 174. Il rapporto IARD, seguendo altri criteri tipologici, divide i giovani in tre poli: "religioso" (43,8%), "non religioso" (13,5%) e la cosiddetta "zona grigia" che esprime incoerenze negli atteggiamenti fondamentali (credenze, soggettività, socializzazione, comportamenti etici: cfr. IARD 97, p. 215) che caratterizzano la religiosità (cfr. IARD 97, pp. 224ss.). Il peso dato alla religione non appare rilevante rispetto ad altri valori: cfr. DONATI P. - COLOZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, pp. 197-200.

³⁷ Cfr. IARD 97, pp. 223-224. "L'atteggiamento dei giovani italiani nei confronti della credenza nel Dio personale della tradizione giudaico-cristiana è simile a quello della popolazione italiana nel suo complesso" (IARD 97, p. 216). I dati sono, quindi, da leggere nel contesto socio-culturale più ampio a livello nazionale e oltre: cfr. GARELLI F., *Religione e Chiesa in Italia*, Il Mulino, Bologna 1991; IDEM, *Forza della religione e debolezza della fede*, Il Mulino, Bologna 1996; IDEM - OFFI M., *Fedi di fine secolo. Paesi occidentali e orientali a confronto*, Franco Angeli, Milano 1996.

³⁸ DELORS J. (ed.), *Nell'educazione un tesoro*, p. 79.

re l'adolescente, il giovane e il giovane-adulto a costituirsi come "personalità prospettica" che:

- vive con particolare intensità l'attimo presente senza fughe nel passato e senza evasioni nel futuro (*ego prospettico* come confluenza armonica di impulsione e propulsione);
- possiede la memoria del passato e ne assume l'eredità positiva (*ego impulsivo*);
- intravede progetti per il futuro e nutre la fiducia di attuarli (*ego propulsivo*)³⁹.

Come si vedrà più avanti l'individuazione delle tre aree di contenuto (identità - relazionalità - progettualità) è anche motivata a partire da quanto finora è stato preso in considerazione.

1.2.2. Il progetto formativo globale ossia la risposta ideale

L'urgenza di riconsiderare il Progetto Educativo Globale dei nostri CFP⁴⁰ e di rilanciarlo⁴¹ è stata avvertita da un po' di tempo a questa parte, anche per dispiegare, valorizzandole quanto più possibile, tutte le risorse disponibili e per evitare dispersioni di energie nell'azione formativa portata avanti con grande generosità e ingente sforzo dai Centri.

Progettare (e riprogettare, come in questo caso) è innanzi tutto intesa di convergenza per il perseguimento della finalità formativa, formulata tradizionalmente secondo l'espressione di Don Bosco: promuovere "onesti cittadini e buoni cristiani". Tale slogan della tradizione, che ha potuto subire l'usura del tempo ed essere diventata un luogo comune, va adeguatamente riespressa. Le parole "onesti cittadini" andrebbero integrate o esplicitate con i valori della dignità, della coscienza, della libertà, della giustizia, della legalità, della laboriosità, della solidarietà e della responsabilità professionale, come l'inciso "buoni cristiani" andrebbe ripensato in riferimento ai valori della consapevolezza della fede, della criticità, della creatività, dell'operosità, della visione cristiana della vita...

Questa finalità educativa va rivisitata inoltre nell'orizzonte culturale d'oggi, segnato dalla multiculturalità, dalla multireligiosità e dal processo vigente di cristianizzazione. Questi fenomeni richiedono simultaneamente:

- l'accoglienza delle diversità culturali e religiose⁴² che tendono ad aumentare in numero e in concrete forme sincretistiche anche nel nostro territorio;

³⁹ Cfr. TONOLO G., *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, in "Rassegna CNOS" 10 (1994) 1, p. 52, riportando il saggio di: THOMAE H., *Das Individuum und seine Welt. Eine persönlichkeistheorie*, Hografe, Göttingen 1968.

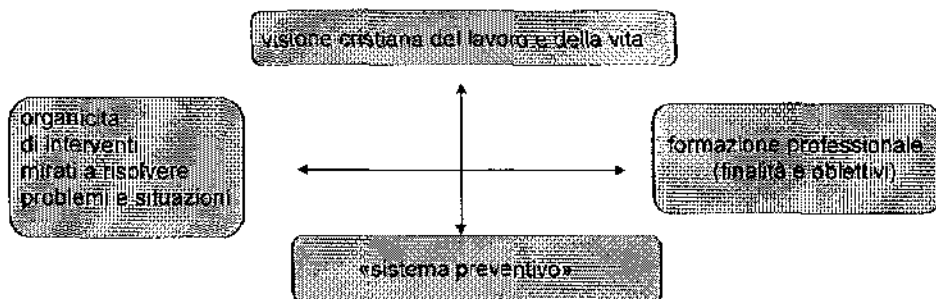
⁴⁰ Cfr. *Proposta formativa*, p. 6, n. 1.5.

⁴¹ Cfr. MALIZIA G., *Il nuovo progetto formativo del CFP, asse portante del cambio organizzativo*, in "Rassegna CNOS" 12 (1996) 1, pp. 27-42.

⁴² Sulla sintonia tra dialogo interreligioso e metodologia educativo-pastorale salesiana: cfr. ANTHONY F.-V., *Gli allievi non cristiani nelle Scuole e Centri salesiani*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 367-369.

- la promozione educativa dei soggetti giovanili cui si offre un rinforzo duplice: formarsi ad una mentalità riflessiva e critica di fronte agli interrogativi etici, religiosi e di fede che il mondo d'oggi pone, con la libertà di introdursi più profondamente nell'esperienza di fede (annunciata, celebrata, vissuta).

In questa luce, i quattro punti cardinali che orientano e rendono dinamico il progetto formativo CFP⁴³ e cioè "cristiano nell'ispirazione, popolare nel servizio e salesiano nello stile educativo", sono:



Se a livello nazionale va ridisegnato il Progetto Educativo Globale del CFP, in tale quadro, a livello locale, va elaborato (o riedito) il progetto formativo dei singoli CFP⁴⁴:

- ◆ interpretando le domande e le risorse del territorio;
- ◆ individuando sistemi e strutture necessari ad una risposta articolata;
- ◆ programmando e verificando i percorsi formativi e gli interventi già in atto;
- ◆ instaurando il dialogo con tutte le forze del territorio disponibili a collaborare o a contribuire in vario modo all'opera formativa dei Centri.

Ne consegue una riconsiderazione del piano specifico della CG e della CER in particolare⁴⁵.

1.2.3. La Cultura Generale nel progetto formativo globale

L'aspetto propriamente critico-riflessivo viene affidato, nell'ambito della FP, alla disciplina CG⁴⁶, ma occorre tener presente che la FP non si compone di saperi teorici e tecnici frammentati, "a scompartimenti stagno". Come dimensione trasversale che pervade ogni ambito e che concretizza la finalità

⁴³ Cfr. *Proposta formativa*, p. 10, n. 2.8.

⁴⁴ Cfr. *Proposta formativa*, p. 8, n. 2.5.

⁴⁵ Cfr. *Progetto Educativo Nazionale dei SDB e delle FMA*, Roma 1995, pp. 85-86. Inoltre, per un tracciato di revisione continua del progetto formativo cfr. *Allegato 3*.

⁴⁶ Sulla verifica in atto della *Guida curricolare della CG*: cfr. NANNI C., *La "Nuova Guida di Cultura Generale" per i CFP del CNOS/FAP*, in "Rassegna CNOS" 7 (1991) 3, pp. 89-105.

culturale della FP, la CG tende a favorire negli allievi "sintesi personali di conoscenze, abilità, capacità, motivazioni, significati all'interno di una modalità fondamentale del porsi della persona che indichiamo con il termine "identità personale"⁴⁷. A questo significato centrato sul soggetto, bisogna aggiungere quello "oggettivo", del "già dato" culturale nel quale l'uomo è inserito e dentro il quale è chiamato ad assimilare e giudicare, personalizzare e discernere, interpretare e riesprimere idee, valori, ideali, stili di vita, attività lavorative ecc.

Punto nevralgico di tale sintesi culturale è il lavoro e la professionalità, visti non come semplice attività riduttiva o meramente produttiva, ma come "attività tipicamente umana che coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni (ideativa, cognitiva, razionale, motivazionale, etica...), che opera quale stimolo potente in direzione della stessa ridefinizione dell'identità personale"⁴⁸.

Volendo esprimere tale finalità della CG in competenze e rifarsi ai tre indicatori della domanda giovanile (cfr. 1.2.1) e anticipare in qualche modo le tre aree contenutistiche di CER (cfr. 2.2), si ha:

AREA	Competenze e capacità cognitive
1. Identità	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza delle proprie capacità/debolezze sul piano intellettuale, fisico • Fiducia in se stessi e autonomia • Accettazione delle critiche, ricavandone beneficio • Spirito di iniziativa • Capacità di ragionamento logico e di risolvere problemi • Attitudine a farsi carico delle proprie emozioni • Comprensione e sviluppo delle capacità fisiche e di salute • Sviluppo di particolari abilità manuali
2. Relazionalità	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione e senso degli altri • Attitudine all'autocontrollo e all'accettazione delle regole di un gruppo o di una struttura organizzata • Capacità di cooperare con gli altri in un compito comune • Capacità di ascolto e di comprensione degli altri • Capacità di comunicare oralmente o per iscritto idee, ragionamenti e argomentazioni, progetti operativi, relazioni tecniche
3. Progettualità	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudine ad autoprogettarsi e ad investire risorse per il futuro • Capacità di prendere decisioni • Responsabilità etica e capacità di previsione degli effetti dell'attività lavorativa • Capacità di esprimere giudizi etici sulla vita e l'attività professionale; • Apertura e adattamento a nuove forme lavorative • Flessibilità di fronte a novità tecnologiche e aggiornamenti richiesti • Motivazione nell'auto-aggiornamento e nella formazione permanente • Abilità alla progettazione, pianificazione e organizzazione lavorativa

⁴⁷ BOCCA G., *Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS" 10 (1994) 3, p. 53.

⁴⁸ BOCCA G., *Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale*, p. 54. La Dottrina Sociale della Chiesa (cfr. *Laborem exercens* e *Sollicitudo rei socialis*) si muove in tale direzione umanistica e, insieme, umanizzante.

Queste considerazioni di fondo comportano una concatenazione organica e logico-strutturale che non lascia dubbi. Il CFP intende essenzialmente trasmettere e promuovere la "cultura", sotto l'angolatura della professione e del lavoro e favorire nei singoli giovani una sintesi vitale ed in tutti una sensibilità comune ai valori culturali. L'alternanza scuola-laboratorio garantisce il perseguimento della finalità⁴⁹.

1.2.4. La dimensione etico-religiosa nell'ambito della Cultura Generale

Tra gli obiettivi specifici della CG e tra i contenuti da affrontare assume un particolare rilievo la "dimensione religiosa ed etica". Questa rilevanza, recepita dalla *Guida curricolare* dei CFP, è motivata principalmente dal fatto che l'esclusione della religione cattolica e delle sue implicanze etiche dagli elementi storico-culturali che caratterizzano l'identità italiana comporterebbe *ipso facto*, non solo un marginale impoverimento ma una mutilazione irrimediabile. Il patrimonio nazionale, nei suoi valori fondamentali e nelle molteplici manifestazioni letterarie, pittoriche, scultoree, architettoniche, musicali, sarebbe destinato all'incomprensibilità senza il riferimento alla dimensione religiosa della vita e alla forma "storica" della religione cattolica. La dimensione etico-religiosa, inoltre, costituisce per i soggetti un fattore di integrazione personale e di un'armonica identità e contribuisce, secondo il suo "specifico", a perseguire le finalità della FP. La CER offre, così, un apporto singolare ed insostituibile.

□ Alcuni interrogativi previ

Alcuni interrogativi si sono imposti alla considerazione dei collaboratori, sin dall'inizio dell'elaborazione della Guida curricolare.

- Innanzitutto la CER, sia essa strutturata autonomamente sia inserita nella CG, è variamente presente in varie forme, talvolta appare in forma latente, di rado è completamente assente nei CFP. Ci si può legittimamente domandare: *è questa sintomo di una "laicità esasperata" e anacronistica? La dimensione etico-religiosa fa parte della CG o è un corpo estraneo, mal sopportato? Viene percepita e considerata nel progetto globale del CFP?*
- Talvolta si assiste ad una perdurante etichettatura "laicista" della proposta formativa dei CFP, in nome del dialogo o dell'accettazione di essa nell'ambito socio-culturale. Qualche volta si preferisce parlare di cultura etica senza alcun riferimento alla sfera religiosa. Ci s'interroga: *è possibi-*

⁴⁹ La riforma Berlinguer sembra essere in sintonia con questo orientamento quando si riferisce alla modulazione congiunta di materie fondamentali, materia di indirizzo, esercitazioni pratiche, esperienze lavorative formative e stage: cfr. *Legge quadro in materia di riordino di cicli dell'istruzione*, art. 8, comma 5. Cfr. inoltre: BRIGIDA M. et alii, *L'alternanza studio-lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna 1992; MALIZIA G., *Riordino dei Cicli, FP e sistema formativo integrato*, in "Rassegna CNOS" 13 (1997) 2, pp. 33-45; RANSENIGO P., *Il sistema di formazione professionale regionale dagli Accordi tra Governo e Parti sociali al documento Berlinguer*, in "Rassegna CNOS" 13 (1997) 2, pp. 15-32; ZANNI N., *Riforma e formazione professionale*, in "Orientamenti pedagogici" 41 (1994) 4, pp. 585-595.

le una "cultura etica" areligiosa? Fino a che punto corrisponde alla tradizione salesiana e all'onestà di presentazione della proposta senza ammiccamenti e sotterranee intenzionalità?

- La situazione dei CFP si presenta variegata nella "regolarità" e nella "sistematicità" della CER all'interno dell'attuazione della proposta formativa: quali modalità d'insegnamento/l'apprendimento vengono attuate? In trasversale (lungo tutto l'anno per ricorrenti ore settimanali) o in forma modulare (per un complessivo numero d'ore in forma intensiva nella CG)?

□ L'esplicitazione del "luogo formativo" della CER

La CER, all'interno del quadro formativo e della disciplina di CG, "nell'orizzonte di una cultura della professione e del lavoro al fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi di essi"⁵⁰, coglie gli aspetti concreti della "religiosità" e della "religione"⁵¹ (in particolare cristiano-cattolica) che caratterizzano la cultura italiana, nel confronto aperto alle dimensioni europea e mondiale.

Mentre in altri contesti nazionali la ratifica "culturale" dell'IRC in ambito scolastico o della CER in ambito della FP viene dichiarata da dettami costituzionali, in Italia la legittimazione di essa si staglia in un regime giuridico di Concordato tra Santa Sede e Stato Italiano (18.02.1984). L'art. 9 comma 2 afferma la connotazione culturale dell'IRC nella scuola italiana:

"La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie d'ogni ordine e grado".

Non è possibile liquidare in poche battute una questione che si protrae da più di un secolo. Le ragioni che si adducono sul "perché" insegnare IRC nella scuola italiana sono molteplici, come varie sono le argomentazioni apportate contro. Anche nei CFP è stato avvertito il problema, emblematicizzando la sua "identità laica". Questo ha prodotto nelle nostre strutture professionali ad un'emarginazione della CER propriamente detta⁵². Forse si pensa ancora

⁵⁰ Cfr. *Guida curriculare; Proposta formativa*, p. 30; n. 5.4.1; *Progetto educativo nazionale*, p. 53, n. 5.3.1.

⁵¹ Per "religiosità" si intende la dimensione "soggettiva" dell'uomo che percepisce il senso del suo limite e del trascendente; per "religione" invece la dimensione "oggettiva", cioè il sistema di credenze e di pratiche che stanno alla base di una istituzione religiosa. La "fede", nella accezione cristiana, è chiamata di Dio alla comunione con sé e degli uomini tra di loro e risposta personale dell'uomo alla sua iniziativa. La distinzione tra "religiosità" e "religione" è di carattere teorico; nella realtà non è così netta, perché i livelli si intersecano di fatto; cfr. PRENNA L., *L'uomo religioso*, in TRENTI Z. - PAJER F. - PRENNA L. - MORANTE G. - GALLO L. (edd.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 83-110.

⁵² Nonostante che a livello di principio la CER sia ritenuta importante e rilevante: cfr. VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana. Memoria e attualità per un confronto*, pp. 14-15; 112-133; 162; 328-329.

che il “fatto religioso” e il “fatto cristiano” siano “proprietà privata” e non siano rilevanti a fini di un corretto discorso culturale. Tale atteggiamento non è ormai anacronistico, incaponendosi nell’essere “più laici dei laici”? La precedente *Guida curriculare*, sin dalle prime battute, aveva recepito questa istanza culturale, la realtà concreta ha stentato a farla propria. Non si può addurre come motivo di questa “latenza religiosa” nell’ambito della CG, il fatto che tutto l’anno è costellato di momenti formativi che hanno a che fare con la sfera del sacro e del religioso (ad es. giornate di spiritualità, tridui, novene, festività liturgiche e salesiane...), sia perché sono segnate dall’occasionalità, sia perché l’approccio riflessivo-culturale sistematico appare alquanto ridotto.

Lo “specifico” della CER consiste in un approccio culturalmente qualificato e scientificamente condotto della tradizione cristiano-cattolica in se stessa, in rapporto alle altre confessioni o religioni e alle diverse visioni dell’uomo, della vita e del mondo. Di conseguenza l’intenzionalità formativa propria della CER, in quanto disciplina professionale, non mira tanto a sviluppare la religiosità nel soggetto, obiettivo che rientra nel progetto globale e che è perseguibile attraverso modalità educative particolari, quanto ad un approccio ottimamente “distanziato” per conoscere e apprezzare la sfera religiosa, i suoi valori, il suo *ethos* con le sue molteplici manifestazioni. Tutto questo comporta lo sviluppo negli allievi delle seguenti competenze:

- ✓ la lettura e l’interpretazione degli elementi religiosi della cultura
- ✓ l’apprezzamento dei valori del cristianesimo e delle altre appartenenze religiose,
- ✓ con particolare riferimento al lavoro e alla professione.

Durante tutto l’anno gli allievi possono partecipare a momenti educativi di scoperta/riscoperta e crescita della fede, ma la dimensione etico-religiosa nel quadro delle finalità dei CFP va oltre. Essa:

“è vista e voluta come parte integrante della formazione professionale, in quanto aiuta a cogliere le ragioni profonde e il significato plenario della attività lavorativa, della vita professionale e della formazione ad esse nell’insieme della vita professionale e comunitaria. [...] Più specificatamente, almeno a livello intuitivo, si cerca di riferire e di connettere tale dimensione religiosa nell’orizzonte di una cultura delle professionalità e del lavoro, con il fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi per tali dimensioni umane e civili”⁵¹.

Il CFP intende essenzialmente trasmettere e promuovere la “cultura”, sotto l’angolatura della professione e del lavoro; la CER, all’interno del quadro formativo e della CG, offre un articolato approccio alla “religiosità” e alla “religione” come essenziali indicatori culturali.

⁵¹ NANNI C., *La pedagogia della formazione professionale salesiana*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 164-165.

	CULTURA	CULTURA "RELIGIOSA"
DEFINIZIONE	<i>Sistema organico e complesso che forma l'identità di un popolo, di una società, di un gruppo consistente di persone</i>	<i>Sistema organico e complesso che forma l'identità di un popolo, di una società, di un gruppo consistente di persone, segnata da un consistente rapporto con il Trascendente, originando nuovi significati e modifiche culturali</i>
ELEMENTI	<ul style="list-style-type: none"> ↳ area dei valori (idee, stereotipi, pregiudizi che stanno alla base dei comportamenti...) ↳ area dei significati (motivi per vivere, lavorare, guardare al futuro e significato delle persone, delle relazioni, degli avvenimenti, delle cose...) ↳ area della comunicazione (comportamenti, gesti, segni, simboli che esprimono e trasmettono i valori e il sistema dei significati: oralità, scrittura, arte, riti, musica...) 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ area cognitiva: valori religiosi (idee, stereotipi, pregiudizi che stanno alla base dei comportamenti religiosi...) ↳ area esperienziale: interpretazione religiosa dell'esistenza umana (senso della vita: desideri, ansie, lotta, speranze, dolori, morte...) ↳ area simbolica: produzione e attuazione di gesti, segni, riti, simboli che esprimono e comunicano il sistema dei valori e il quadro interpretativo

In ordine alla maturazione del *soggetto*, la CER offre stimoli per risvegliare gli interrogativi profondi dell'esistenza umana, per dilatare la visione della realtà che lo circonda e per approfondire la lettura della storia umana come ambito in cui ogni uomo sperimenta la sua libertà, la reciprocità con gli altri uomini, la responsabilità comune di costruire un mondo più umano e la posizione da assumere nei confronti del Trascendente.

In ordine all'*oggetto proprio della disciplina*, la CER consta di un'indagine culturalmente fondata dell'esperienza storica del cristianesimo, secondo la tradizione cattolica; nel nostro contesto territoriale nazionale essa è la "forma religiosa" più importante, oltre che la più diffusa, segnata da una particolare concezione di Dio, dalla mediazione "unica" del Cristo e dal contesto ecclesiale che la caratterizza. A tale scopo non può essere eluso il contatto diretto con le fonti della fede cattolica (bibbia, documenti ecclesiali, scritti vari...) e le molteplici testimonianze culturali che la caratterizzano, perché gli allievi abbiano un approccio globale all'evento cristiano: alle sue origini, agli avvenimenti principali che hanno segnato la sua storia e alla sua attuale configurazione carismatica e istituzionale, al messaggio e alla dottrina, al culto

e agli orientamenti etici, al linguaggio e alle relazioni con il mondo, alla speranza di cui il cristianesimo è portatore.

In ordine all'*ambiente CFP*, la CER, facendo uso degli strumenti propri della formazione professionale, contribuisce all'opera culturale d'analisi, di ricognizione critica e d'interpretazione, di promozione di capacità progettative che devono contraddistinguere l'apprendimento specifico e diversificato da altre esperienze d'educazione dell'uomo (come quella "scolastica" e la formazione "permanente").

□ *Non aut-aut ma et-et*

"Dalle risposte del personale e degli allievi/utenti emerge un giudizio sufficientemente positivo dell'efficacia educativo-pastorale delle SCTP salesiane e questo garantisce la significatività della nostra presenza in tali generi d'opere. Al tempo stesso, l'evangelizzazione appare focalizzata sull'offerta d'alcune attività religiose a cui prende parte la gran maggioranza degli alunni (insegnamento della religione, feste, celebrazioni, incontri di preghiera) piuttosto che sulla trasmissione di una cultura ispirata ai valori evangelici"⁵⁴.

Tra CG-CER e "momenti liturgici e catechistici" previsti o prevedibili nell'ambito del progetto globale dei CFP c'è un rapporto di distinzione e non di separazione, di specificità (che evita confusioni e duplicazioni) nella complementarità progettuale e non d'esclusione⁵⁵. Sarebbe un danno che l'insegnante di CG, oltre alla lamentata stringatezza dei tempi tecnici per svolgere il curriculum, indugiasse su elementi propriamente catechistici di "iniziazione alla fede o ai sacramenti". Non è questo il suo compito nell'ambito della CG. Ciò potrà essere recuperato in altri contesti previsti o prevedibili in sede di programmazione formativo-professionale nello spirito del PFG.

2. Per una Guida curriculare aperta, orientatrice e flessibile

2.1. Nel quadro delle finalità formative della FP e della situazione concreta

Da quanto detto precedentemente, la Guida curriculare di CER intende rispondere ai criteri e alle finalità formative della FP e congiuntamente aderente alla situazione concreta d'ogni CFP. Tutto ciò sarà possibile con la "complicità" degli esperti che hanno materialmente confezionato la proposta

⁵⁴ VAN LODY L. - MALIZIA G., *Una sintesi in trasversale*, in IDEM (edd.), *Formazione professionale salesiana*, p. 401. Inoltre, più avanti a p. 416, viene caldeggiato "uno sforzo ulteriore per integrare profondamente e di fatto l'educazione religiosa nei processi propri" dei CFP.

⁵⁵ Questa chiarificazione ha il pregio di garantire la "proposta educativa" dell'Ente Erogatore (confessionalità e salesianità) e nello stesso tempo di mostrarsi rispettosa degli effetti educativi diversificati che gli allievi possono raggiungere; da un *minimum* "a sfondo antropologico-professionale" (cittadino onesto) valido per tutti indistintamente a livelli specifici di appartenenza culturale e confessionale ("buon cristiano" cattolico, protestante, ortodosso, "buon musulmano" ...).

e di coloro che operano fattivamente sul terreno della FP. A tale condizione la *Guida* potrà essere:

- ✓ aperta ad ulteriori sviluppi e miglioramenti che è sempre possibile apportare;
- ✓ orientatrice per i punti di riferimento teorico-pratici che intende offrire;
- ✓ flessibile per il livello di sufficiente adattabilità alla prassi che ha la pretesa di avere.

2.2. Tre + una. Le grandi aree tematiche

Nella strutturazione dei contenuti della CER si è cercato di offrire una proposta unitaria e differenziata che potesse garantire concretamente l'apertura, l'orientamento e la flessibilità. È bene dichiarare i criteri dall'inizio.

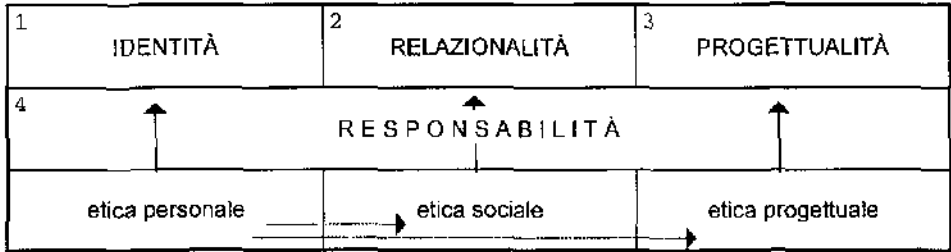
- La suddivisione tematica in quattro aree di cui tre "in verticale" ed autonome (identità - relazionalità - progettualità) e una "trasversale" e correlata alle precedenti (responsabilità) non solo permette una scansione temporale triennale (un'area per ogni anno), ma anche può offrire materiali per una proposta adeguatamente articolata per un secondo livello di FP. La scansione tripartita o quadripartita non è rigida, ma può garantire una buona flessibilità didattica (ad es. spigolando i nuclei tematici che interessano o privilegiando le UT "obbliganti" e tralasciando quelle "opzionali" d'amplificazione contenutistica).
- Si è cercato di evitare ripetizioni tematiche, peraltro presenti nella *Guida curriculare* (vedi ad es. "spiritualità del lavoro").
- Una prima identificazione (ma da amplificare in sede didattica) dei prerequisiti, obiettivi, nuclei tematici e sussidiatura in base al quadro progettuale di riferimento dà una mano fattiva per stilare il piano didattico di ricerca e di lavoro con gli allievi.
- La proposta permette di operare una scelta di tipo modulare nell'ambito della CG come anche seguire un processo trasversale lungo il percorso di CG.
- Si tende a garantire sia la dimensione cognitiva sia quella riflessivo-esperienziale della CER nei CFP.

Il motivo fondamentale che raccorda i precedenti è la centralità del soggetto in formazione in correlazione con la proposta etico-religiosa del cristianesimo, dato che si sente forte e insopprimibile:

"la necessità di accompagnare la persona nella scoperta di se stessa e delle sue ricchezze interiori, di sperimentare la comunicazione gratuita e vera di questa sua ricchezza e di quella degli altri, accettati come diversi, ma non considerati come un pericolo, di imparare a pensare ed a vivere la propria esistenza come vocazione e missione al servizio degli altri nel mondo"⁵⁶.

⁵⁶ DOMENECH COROMINAS A., *L'efficacia educativo-pastorale delle Scuole e Centri salesiani*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, p. 342.

Graficamente si ha:



Questa reimpostazione dell'impianto ha richiesto una ricalibratura dei contenuti possibile mediante una migliore essenzializzazione e una più adeguata disposizione metodologica "specificata" dei CFP.

Per ogni area, che contempera nel proprio ambito dinamiche antropologiche e teologiche, sono offerti in connessione sinottica i prerequisiti (come indicatori analitici della situazione iniziale dei soggetti e dei loro requisiti di base), gli obiettivi (come competenze che i soggetti sono chiamati a perseguire), i nuclei tematici (i contenuti esperienziali e culturali da proporre) e degli esempi di sussidiatura. Sono evidenziate con (■) le UT ritenute centrali e in qualche modo obbligatorie, distinte da quelle secondarie che secondo le opportunità possono essere tralasciate (□).

PRIMA AREA: IDENTITÀ (cfr. grafico area 1)

La prima area è imperniata attorno al concetto di "identità", che indica l'"individualità" e la "distintività" di un soggetto. Più di tutti gli altri esseri, l'identità dell'uomo sottolinea la sua dignità e il suo valore per ciò che è, nella sua unicità e irripetibilità. Essa indica una struttura fisiologica, cognitiva, affettiva, comportamentale a confluenza tra autopercezione del soggetto stesso e riconoscimento di dignità e di ruolo da parte degli altri (eteropercezione da parte di: famiglia, scuola, comunità, società).

La FP raggiunge il suo scopo formativo quando valorizza e riconosce l'identità di ciascun allievo e lo aiuta a prendere consapevolezza di quello che è, nella realistica ma fiduciosa conoscenza delle proprie risorse e dei propri limiti. In questa sofferta ma appassionata ricerca della propria identità, gli allievi sono invitati ad individuare i valori della dignità dell'uomo che non può essere ridotto ad uno strumento, ma costituisce un fine e s'impone per se stesso al rispetto e alla considerazione più piena da parte di tutti. Sono inoltre stimolati a scoprire l'identità di Dio e la funzione umanizzante della religiosità e della religione, l'identità di Gesù Cristo come specifico della fede cristiana. Egli, infatti "si è unito in certo modo ad ogni uomo. Ha lavorato con mani d'uomo, ha pensato con mente d'uomo, ha agito con volontà d'uomo, ha amato con cuore d'uomo" (*Gaudium et spes*, n. 22). Confrontandosi con Lui, l'uomo si arricchisce e può rinnovarsi in profondità:

“Chiunque segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa lui pure più uomo” (*Gaudium et spes*, n. 41).

Nella costruzione della propria identità e nello sviluppo della propria personalità, la dimensione religiosa non è alienante e la singolarità cristiana, nella dinamica dell'incarnazione, del Dio fatto uomo, non rende menomato e non mortifica l'uomo ma n'esalta la dignità, elevandolo al massimo delle sue potenzialità.

Gli interrogativi di fondo di quest'area sono: *Chi sono io? Chi è l'uomo? Chi è Dio? Chi è Gesù Cristo?*

Le UT sono:

Vivere e esserci

L'uomo "cercatore di Dio"

Chi sei tu, Gesù di Nazareth?

La pasqua di Gesù

Evangelizzare: portare una lieta notizia

SECONDA AREA: RELAZIONALITÀ (cfr. grafico area 2)

La seconda area è incentrata attorno al concetto di "relazionalità", che indica il rapporto di ogni "individualità" con l'"alterità", il rapporto tra persone in vista di uno scambio e di comunicazione, l'"essere con" gli altri. Se l'accento dell'identità è posta sull'individuo, sul singolo, qui si fa leva sulla dimensione sociale, nella concretezza della rivelazione dell'altro-da-sé (dell'"*epiphania* del volto" direbbe E. Levinas). La dignità e il valore dell'altro s'impone alla considerazione del soggetto originando fundamentalmente ogni relazione interpersonale. Il contatto tra persone coinvolge interamente la struttura umana dalla dimensione fisiologica a quella cognitiva, da quell'affettiva a quella comportamentale, rimanendone segnati, raggiungendo una ricca e quanto varia gradazione relazionale e dando vita a molteplici forme aggregative e relazionali (famiglia, gruppo, classe, comunità, società, mondo).

La FP raggiunge il suo scopo formativo quando promuove negli allievi atteggiamenti e comportamenti relazionali e sociali positivi, quando stimola a vedere nella "diversità" non tanto un limite quanto una risorsa. Il rapporto con le altre religioni non va vissuto come attacco alla propria identità e integralità, ma come occasione di confronto e di arricchimento vicendevole. Il dialogo interreligioso è consapevolezza di identità e di alterità, senza confusione e sincretismi. I valori della fraternità e della solidarietà vengono colti in tutta la loro portata, cogliendone l'urgenza per il mondo di oggi e il collegamento fortemente propositivo con il messaggio di Gesù Cristo e con la sua volontà di radunare in comunità non solo i suoi discepoli, ma invitando tutti indistamente al banchetto della vita. La riscoperta della relazionalità ecclesiale che si dilata fino a coinvolgere il mondo intero non è altro che l'emanazione dello stile relazionale del Cristo che "volle essere partecipe della convivenza umana. Fu presente alle nozze di Cana, entrò nella casa di Zaccheo,

mangiò con i pubblicani e i peccatori. Egli ha rivelato l'amore del Padre e la privilegiata vocazione degli uomini, rievocando gli aspetti più ordinari della vita sociale e adoperando linguaggio e immagini della vita d'ogni giorno. Santificò le relazioni umane, innanzi tutto quelle familiari, dalle quali traggono origine i rapporti sociali, volontariamente sottomettendosi alle leggi della sua patria. Volle condurre la vita di un lavoratore del suo tempo e della sua regione" (*Gaudium et spes*, n. 31).

Nella costruzione di relazioni mature, la dimensione religiosa non sminuisce e non annacqua i vincoli relazionali, né li sottopone a chiusure o mortificazioni, ma dischiude dimensioni universali e profondità incommensurabili. Il cristianesimo, poi, non rimpicciolisce il cuore degli uomini ma lo dilata senza restrizioni e tendenze egoistiche.

Gli interrogativi di fondo sono: *Chi siamo noi? Chi è la comunità umana? Chi sono le grandi religioni? Chi è la Chiesa? Quali sono i segni di appartenenza alla comunità cristiana e alla società civile?*

Le UT sono:

- Vivere e entrare in relazione.
- Cristianesimo e religioni a confronto
- La Chiesa convocata: "popolo in cammino"
- C'è una pasqua per la Chiesa.
- In un mondo di segni

TERZA AREA: PROGETTUALITÀ (cfr. grafico area 3)

La terza area è imperniata attorno al concetto di "progettualità", che connota l'essere umano come libertà d'autodeterminarsi, di operare delle scelte e di progettare il futuro personale e, in maggiore o minore misura (secondo il ruolo sociale), quello degli altri e, in definitiva, del mondo. Sin dalle piccole scelte a quelle più globali, l'uomo costruisce il proprio futuro, realizza il proprio progetto di vita. Le sue parole, i suoi comportamenti, il suo cuore e la sua mente, l'intero suo essere compongono un disegno d'umanizzazione o di disumanizzazione. L'"essere se stesso e nessun altro" ed il "vivere con gli altri" generano l'"essere per", la progettazione personale e interpersonale in vista di una realizzazione che coinvolga tutti e ciascuno. Tra le esigenze individuali e quelle collettive (o degli altri) s'instaurano talvolta incompatibilità e si possono scatenare conflitti. Non sempre i processi di personalizzazione e di socializzazione si nutrono vicendevolmente. La progettualità chiama in causa il riferimento a delle norme etiche e regole di comportamento con la continua verifica della regolazione (rispetto/trasgressione delle regole in riferimento alle norme). La fede cristiana (il vangelo e la dottrina sociale della Chiesa) e le traiettorie etiche suggerite dalle altre filosofie e teologie religiose, possono aiutare a discernere le vie migliori e motivare incoraggiandole scelte profetiche e coraggiose. Questa è la percezione della comunità cristiana: "E, infatti, i beni, quali la dignità dell'uomo, la fraternità e la libertà, e cioè tutti i buoni frutti della natura e della nostra operosità,

dopo che li avremo diffusi sulla terra nello Spirito del Signore e secondo il suo precetto, li ritroveremo poi di nuovo, ma purificati da ogni macchia, ma illuminati e trasfigurati, allorquando il Cristo rimetterà al padre il regno eterno e universale [...]. Qui sulla terra il regno è già presente, in mistero; ma con la venuta del Signore, giungerà a perfezione" (*Gaudium et spes*, n. 39; cfr. n. 45). Il lavoro, come attività che prende l'uomo interamente (nella sua identità, relazionalità e progettualità) e secondo il senso della fede cristiana, aderisce pienamente al momento presente e non fugge da esso, facendo tesoro delle conquiste delle generazioni passate tende a trasformare la terra, nella consapevolezza che l'oggi non è definitivo ma proteso al compimento definitivo della storia.

La FP raggiunge il suo scopo formativo quando promuove negli allievi capacità d'orientamento e di progettazione, quando aiuta a vedere oltre l'immediato e nello stesso tempo a non fuggire dalle sfide del presente, quando forma alla valorizzazione fedele e creativa delle risorse disponibili. Il cristianesimo non restringe la visuale e non mortifica la prospettiva del futuro, ma alimenta la tensione verso il vero progresso dell'umanità anticipato da Cristo nella pasqua e continuato dall'impegno tante volte nascosto dei cristiani che con la propria attività hanno contribuito, insieme a tanti uomini di buona volontà, al progresso del pianeta.

Gli interrogativi di fondo sono: *Verso dove vado? Quali sono le possibili scelte di vita? No un progetto per il mio futuro? Qual è lo stile di vita del cristiano? Quale è il ruolo del cristiano nella società e nel mondo?*

Le UT sono:

Vivere e progettarsi

- Tante vie per realizzare la vita

Il manifesto della vita felice

La "vita nuova" del cristiano e la passione per questo mondo

- Una "maestra" con pochi scolari

QUARTA AREA "TRASVERSALE": RESPONSABILITÀ

Questa quarta area "trasversale" centrata sulla "responsabilità" può costituire il *trait d'union* tra le prime tre, specificando ulteriormente il percorso della CER. Le spinte per una educazione alla responsabilità sono molteplici, sia per cause culturali (mancanza di certezze etiche in una società "neutra", cultura edonistica, frammentata e dell'indifferenza, antiumanesimi filosofici e pragmatici), sia per gli effetti (mancanza di rispetto della vita, forme d'intolleranza, divario tra ricchi e poveri, disagio, esclusione e marginalità d'ogni tipo). In particolare si tratta di aiutare i soggetti ad uscire da una responsabilità (= capacità di risposta) estrinseca, cioè vincolata unicamente a leggi esterne, ad una responsabilità interiore che coinvolge mente e cuore, energie interiori e fisiche in un concreto impegno nei più svariati campi della vita e dell'attività dell'uomo.

L'assolutizzazione dell'idea di "libertà" centrata unicamente sul singolo

ha portato a forme di verticismo socio-politico e di capitalismo, a danno dei più. L'exasperazione dell'idea di "uguaglianza" ha prodotto forme di livellamento sociale e di collettivismo a scapito dell'originalità del singolo. Nel trionfo della rivoluzione francese, quello della "fraternità" che oggi potrebbe essere tradotto con "solidarietà", è stato il principio più emarginato e trascurato, eppure l'unico capace di assolvere ad un ruolo d'equilibrio tra effetti d'ingiustificata massificazione ed effetti d'exasperato individualismo. C'è urgenza, a tutti i livelli d'educazione e formazione, di promuovere il senso dell'orientamento etico, di responsabilità e di guardare il futuro dell'umanità con senso di speranza, collegandolo vitalmente alle più significative radici della memoria culturale e anticipandolo mediante opzioni ed esperienze moralmente oneste e credibili.

I paletti di riferimento in tale processo di responsabilizzazione sono tre: libertà, uguaglianza e fraternità, armonicamente correlate, esorcizzando impostazioni unilaterali. Basterà per questo far tesoro delle esperienze storiche del passato e del presente.

Gli interrogativi pervasivi per quest'area sono: *Quale impegno di risposta (= responsabilità) viene richiesto a livello personale, sociale e progettuale ai cristiani e agli "uomini di buona volontà"? Quale scarto sussiste tra situazione culturale e idealità dell'etica professionale, con particolare riferimento al mondo del lavoro?*

In quest'area non si danno contenuti in più, bensì accentuazioni e approfondimenti. Gli insegnanti potranno selezionare dalle prime tre aree tutti quei contenuti che riterranno opportuni per sviluppare e personalizzare il percorso. Il principio di responsabilità, infatti, si raccorda a quelli d'identità, relazionalità e progettualità ed in qualche modo riesce ad unificarli.

2.3. La scelta metodologica

Nella strutturazione delle UT si è convenuto di adottare il cosiddetto "metodo della ricerca" o "insegnamento per problemi"⁵⁷, adattandolo naturalmente all'esperienza formativa propria dei CFP. Le sei fasi previste sono tradotte nei tre momenti successivi che scandiscono ogni atto comunicativo (innesco introduttivo – corpo centrale – conclusione⁵⁸). Essi potranno accompagnare gli allievi in un processo di apprendimento più significativo e più produttivo.

⁵⁷ Cfr. PELLERAY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994², pp. 151-164.

⁵⁸ Cfr. GIUSTINIANI M. – BONAZZI R., *Comunicazione e multimedialità. Guida teorico-pratica alla realizzazione di sistemi multimediali efficaci*, Franco Angeli, Milano 1992.

FASI	SOTTOTITOLI DI OGNI UT
MOMENTO INIZIALE O DI INNESCO	
Fase problematizzante e motivazionale	Punto e virgola
Fase della focalizzazione dell'attenzione	Punto interrogativo
MOMENTO CENTRALE O DIALOGICO	
Fase della ricerca	Puntini puntini
Fase del confronto critico e della verifica	Puntini sulle i
MOMENTO CONCLUSIVO	
Fase della codificazione e comunicazione delle soluzioni o della socializzazione della conoscenza	Punto e a capo
Fase dell'analisi critica delle codificazioni	Punto esclamativo

In termini discorsivi viene espresso di seguito il senso logico delle varie fasi.

A. Fase problematizzante e motivazionale

Si tratta di immettere elementi perturbatori (dissonanza cognitiva) nell'ottica di lettura della realtà degli allievi su un particolare argomento. Non tutto quello che si sa è fondato e basta poco o molto per metterlo in crisi. Quello che l'allievo pensa talvolta è mutuato supinamente dalla cultura tradizionale, per cui, attraverso un lavoro interpretativo-critico, viene sollecitata in sede didattica una "discrepanza ottimale" tra quello che già sa o che sa male e ciò che misconosce. Si evita così di proporre da una parte tautologie o cose risapute con sensazione di noia e dall'altra conoscenze che vengono percepite dagli allievi come incomprensibili o irraggiungibili con corrispondente senso di frustrazione⁵⁹. Si tratta anche di attivare la motivazione prima di mettersi alla ricerca di soluzioni al problema suscitato. Se si ha chiaro il "perché" ci si debba occupare di un problema, si ricercherà il "come" affrontarlo e si tenterà in tutti i modi di cercare di risolverlo. Modalità attuative di questo momento sono: pretest, audiovisivi e cortometraggi, partire da un fatto o da una notizia che denotano pregiudizi e modi di vedere...

⁵⁹ Come si può notare l'antica impostazione della *quaestio* medioevale riemerge in sede didattica e come afferma G. Ebeling: "Condizione preliminare ad ogni conoscenza è la sorpresa provocata da ciò che non è capito, il terrore di qualcosa di strano che solleva interrogativi; in questo modo, inizia quello che è il momento decisivo nel processo della comprensione"; EBELING G., *Introduzione allo studio del linguaggio teologico*, Paideia, Brescia 1981, p. 85.

- ❑ **Punto e virgola.** In tanti argomenti noi mettiamo punto e basta. Non vogliamo più sentirne. Non c'interessa. È irrilevante?... Siamo veramente convinti di questa chiusura d'orizzonte? Mettiamo punto e virgola: proviamo a riaprire il discorso precedentemente chiuso. Ci sono motivi buoni per farlo?

B. Fase della focalizzazione dell'attenzione

Occorre in questa fase un'oculata centratura del problema per orientare la ricerca ed evitare smarrimenti e dispersioni, per nulla ipotetici in seguito alla "discrepanza" iniziale. È anche conveniente farlo per iscritto (singolarmente o in gruppo). Gli interventi successivi saranno pertinenti nella misura in cui sarà stato focalizzato il problema (la *quaestio*) e si saranno socializzati gli obiettivi da perseguire. Gli allievi non possono rimanere ignari della strada che s'intende fare e vengono sollecitati a rendersi sempre di più responsabili del proprio processo di maturazione culturale e professionale richiesta. Alcune tecniche aiuteranno gli allievi a mettere a fuoco il problema e ad esplicitare gli obiettivi: brevi panoramiche iniziali sul problema, concetti di fondo per affrontare la tematica, mappa-ipotesi dell'argomento...

- ❑ **Punto interrogativo.** Concentriamo l'attenzione sull'argomento prima emarginato e rimosso. Dove sta il problema? È possibile definirlo e focalizzarlo meglio? Decidiamo insieme di collocarci in una prospettiva d'attenzione e d'interesse per la questione "ri-suscitata".

C. Fase della ricerca

Se le prime due fasi sono state opportunamente espletate, questa fase costituisce il naturale sbocco. "[...] la ricerca non parte mai, perché non lo può, dall'osservazione. E se parte dall'osservazione, parte da un'osservazione "problematica" che ha urtato contro qualche nostra aspettativa e l'ha disillusa. La ricerca parte sempre dai problemi e i problemi insorgono perché qualche pezzo della realtà urta contro qualche pezzo della nostra "memoria"; noi siamo, infatti, una memoria biologico-culturale"⁶⁰. Questa fase prevede l'esplorazione e la prima selezione delle risposte con attivazione di processi euristici e germinalmente creativi, sviluppando il reperimento organico e sistematico dei materiali occorrenti. Modalità di questa fase sono: l'esposizione critica da parte dell'insegnante che presenta un prospetto di varie soluzioni su cui discutere, una prima discussione in classe in cui ogni componente espone il proprio parere, le proprie domande, le proprie perplessità, catalogazione delle osservazioni degli allievi da parte dell'insegnante o di qualcuno degli allievi, ricerca delle soluzioni culturali (tradizionali e attuali) in piccoli gruppi o individualmente con particolari strumenti di rilevamento (interviste, letture, documenti, foto...)...

⁶⁰ Così si esprime D. ANTISERI, *Hypotheses non fingo. Eppure il metodo induttivo non esiste*, in "Didattica delle scienze" 11 (1976) 66, p. 24. Si rifa esplicitamente al pensiero di K.R. POPPER, *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Einaudi, Torino 1969, pp. 140-141.

- **Puntini... puntini...** Probabilmente non siamo stati noi i primi a suscitare il problema o ad avanzare soluzioni. Siamo capaci di reperire i principali documenti (in quanto esperienze codificate) che sono attinenti all'argomento? Quanti e quali sono? Incominciamo ad analizzarli.

D. Fase del confronto critico e della verifica

È la fase dell'analisi e del vaglio critico delle soluzioni. Non è un'impresa facile e richiede particolari abilità per chi anima il confronto (l'insegnante) come anche capacità d'interazione e di convergenza comunicativa da parte degli allievi. Sono soprattutto da attivare le capacità critiche e logiche nel vaglio della documentazione e sono da privilegiare quelle tecniche di dinamica di classe che consentono il coinvolgimento e la partecipazione degli allievi. Sono utili particolari forme di confronto intertestuale (tra un documento e l'altro) cercando di cogliere somiglianze e differenze, analogie e sviluppi; come anche forme di gerarchizzazione in base ai criteri della soggettività, della fede cristiana, della cultura corrente, cercando in qualche modo di misurarne la vicinanza, la distanza e lo scarto...

- **Puntini sulle i.** Tra le innumerevoli soluzioni ve ne sono alcune più azzeccate e altre meno precise e generiche, alcune più significative ed altre forse insignificanti. Com'è possibile districarsi tra tante risposte? Qual è la proposta ufficiale dei cristiani e della Chiesa Cattolica? Qual è la nostra? E la mia? Quale quella della cultura o delle culture d'oggi? Revisiamo e confrontiamo in modo critico le risposte.

E. Fase della codificazione, della comunicazione e socializzazione delle soluzioni

In questa penultima fase gli allievi sono chiamati a codificare le soluzioni ricorrendo a modulazioni verbali e non-verbali, dato che "un concetto non ha raggiunto la sua piena maturità se non è stato codificato verbalmente"⁶¹ o comunque in altre espressioni "simboliche" (dette comunemente "non verbali"). L'abilità nel versante verbale o non, può, di fatto, stimolare e incentivare altre abilità acquisite personalmente dall'allievo senza l'immediato sostegno dell'insegnante (transfer dell'apprendimento⁶²). Tale amplificazione di competenze va non solo prevista nell'insegnamento/apprendimento ma anche favorita concretamente. Ad esempio la codificazione orale dell'argomento (meglio ancora se scritta) può essere convertita in un altro codice (disegno, relazione illustrata, sequenza di immagini fisse e in movimento, drammatizzazione...) e (forse preferibilmente nei CFP) viceversa. Per attivare i processi di codifica e transcodifica⁶³, si può ricorrere a varie tecniche appropriate e successivamente favorire l'intescambio.

⁶¹ PELLERÉY M., *Progettazione didattica*, p. 164.

⁶² Cfr. CANGA C., *Transfer dell'apprendimento*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, pp. 1138-1140.

⁶³ Si intende il passaggio da un codice linguistico a un altro (linguaggio verbale e non-ver-

- ❑ **Punto e a capo.** Come esprimere la mia/nostra soluzione al problema? Quale linguaggio preferire (ipertesto, disegno, musica, mimo, racconto, poesia...)? In che modo può essere comunicato agli altri in modo creativo e non semplicemente "riproduttivo"?

F. Fase dell'analisi critica delle soluzioni codificate

I vari prodotti linguistici confezionati dagli allievi vengono esaminati criticamente, secondo il loro genere. Un documento scritto di carattere concettuale sarà valutato per coerenza logica o forma argomentativa, una codificazione linguistica di tipo artistico o virtuale in base alla validità del messaggio che trasmette e all'efficacia estetica ed espressiva. L'analisi logico-argomentativa e linguistica da parte degli allievi sotto il monitoraggio dell'insegnante promuove le capacità valutative e permette di verificare concretamente gli obiettivi raggiunti, precedentemente socializzati e condivisi (cfr. prima fase).

- ❑ **Punto esclamativo.** Dopo aver focalizzato il problema, averne cercato le soluzioni, averle analizzate criticamente, essersi fatta un'idea propria e averla espressa in modo originale, insieme rivediamo l'intero percorso, esaminando in modo particolare le varie esperienze di riflessione e di riespressione messe a punto da tutti.

bale). È un'abilità da acquisire, come dominio dei procedimenti e come comprensione dei concetti.

GUGLIELMO
MALIZIA
DARIO
NICOLI

Sperimentazione di un modello di qualità della formazione

Il progetto di fattibilità, che è qui presentato a conclusione dell'attività di studio promossa dalla Sede nazionale della Federazione CNOS-FAP e realizzata nei primi sei mesi del 1999, consiste sostanzialmente nella *sperimentazione* di un modello di qualità della formazione nell'ambito della introduzione dell'obbligo formativo. Si tratta di un campo in cui si sono registrate situazioni nuove da affrontare con strategie tutte da inventare e dove si sono aperte in prospettiva grandi opportunità di sviluppo per la FP. Tale risultato positivo non è però né scontato né automatico perché altre agenzie educative, come per esempio le scuole, possono concorrere alla organizzazione dell'offerta formativa in questo ambito e, quindi, la FP deve farsi presente con un suo progetto specifico, capace di rispondere in modo efficace alle attese dei destinatari.

Introduzione dell'obbligo formativo ed elevazione di quello di istruzione sono strategie strettamente connesse tra loro. I due percorsi vanno necessariamente progettati insieme; in caso contrario si correrebbe il rischio di creare disomogeneità, giustapposizioni, binari morti che ricadrebbero a danno dei giovani soprattutto

to di quelli maggiormente a disagio. Pertanto, la sperimentazione che è qui descritta riguarda non solo l'assolvimento dell'obbligo formativo, ma anche di quello di istruzione. Naturalmente la proposta non si occupa di tutti i possibili percorsi, ma solo di quelli che coinvolgono primariamente la FP.

Anche se la sperimentazione è proposta come ipotesi prioritaria, non si è voluto rinunciare al *monitoraggio e alla valutazione*. Al tempo stesso però, le azioni da sottoporre a tale tipo di intervento non sono presentate come un progetto a sé stante perché ciò implicherebbe un inutile ed eccessivo dispendio di risorse. La strada che si è scelta è quella di monitorare alcune azioni precise e concrete, incluse nella sperimentazione, che sono state considerate particolarmente significative o perché presentano una rilevanza strategica nei confronti delle finalità del CNOS-FAP o perché vengono ad ovviare a certe carenze della sua azione formativa. Rientra nella prima fattispecie la dimensione dell'orientamento che, d'altra parte, occupa una collocazione di primo piano anche quanto alle tematiche dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e di formazione. Alla seconda categoria appartengono le proposte di prendere in considerazione gli aspetti riguardanti "analisi e valutazione", che appaiono particolarmente carenti, in particolare a livello regionale, di sottoporre a monitoraggio la figura del "tutor", ancora non sufficientemente definita come ruolo e compiti e che acquista sempre più importanza e significato all'interno della FP, soprattutto quando questa si collega in vario modo con il mondo del lavoro e di avviare esperienze di laboratori di sviluppo organizzativo al fine di potenziare la formazione in servizio del personale. Anche il secondo tipo di azioni è egualmente importante per il progetto di sperimentazione dell'obbligo, che richiede competenze di analisi e valutazioni negli operatori, rinvia all'attivazione o al rafforzamento del "tutor" come vera cerniera tra il mondo della formazione e quello del lavoro e suppone un'adeguata preparazione del personale.

Sono qui descritti i diversi aspetti in cui *si articola* il progetto. Le sezioni da 1 a 7 illustrano la sperimentazione dell'obbligo di istruzione e di formazione: sono state redatte da D. Nicoli ad eccezione della terza che descrive le azioni relative all'elevazione dell'obbligo di istruzione che, invece, sono state desunte dal progetto degli Enti di FP dell'Emilia-Romagna. La settima parte richiama alcune azioni che, pur incluse nella sperimentazione, saranno oggetto di una particolare attenzione, come si è ricordato sopra.

1. Un progetto sperimentale

Il presente progetto intende integrare due linee di intervento che si stanno impostando nel CNOS-FAP:

- a) la traduzione della proposta formativa in una "mappa di indicatori di qualità",
- b) la costruzione di un processo permanente di monitoraggio e valutazione delle attività di FP. In sostanza, ci si pone l'obiettivo di sperimentare un

approccio peculiare CNOS-FAP alla qualità della formazione, concentrando in modo preferenziale l'attenzione all'ambito dell'obbligo formativo, che rappresenta il nodo reale su cui si gioca il futuro degli Enti "storici" della FP nel nostro paese.

Se infatti il sistema di FP fosse in una condizione sostanzialmente stabile, sarebbe stato possibile dare vita ad un processo di monitoraggio e valutazione della qualità "a bocce ferme", procedendo all'elaborazione di una mappa degli indicatori di qualità, creando procedure di autovalutazione partendo dalla condizione ordinaria di attività. Ma il sistema di FP è posto in una fase di notevole trasformazione, in forza delle iniziative legislative in corso (L. 196/97, decreti Bassanini, riforma dei cicli, riforma dell'università, obbligo formativo, normative sui crediti formativi, sugli stage, modifica delle 150 ore...) che tendono a delineare un disegno più articolato, centrato su due canali equivalenti, scuola e FP, anche se in un quadro non scevro da nuove tentazioni egemoniche da parte della scuola.

L'origine di tale disegno si può rintracciare nell'"Accordo per il lavoro" del 1996, dove si prospettava una vera e propria strategia di innovazione del sistema che risulta centrata sui seguenti obiettivi:

- assicurazione del coordinamento, dell'unità di strategia e del decentramento al sistema;
- coinvolgimento delle parti sociali;
- innalzamento complessivo del livello di scolarità (quantitativo e qualitativo) attraverso l'ampliamento dell'obbligo scolastico (per 10 anni) e garanzia del diritto di formazione (fino a 18 anni di età);
- assicurazione della continuità di accesso alla formazione per tutto l'arco della vita;
- disciplina delle interconnessioni tra i vari canali formativi;
- sistema integrato di certificazione e di riconoscimento dei crediti formativi;
- sviluppo dell'istruzione post-secondaria;
- diffusione dell'esperienza dello stage;
- riforma dell'apprendistato;
- personalizzazione e flessibilizzazione degli interventi formativi;
- sistema di ricognizione permanente della quantità/qualità dell'offerta formativa;
- valorizzazione degli apporti del sistema di FP in vista del prolungamento dell'obbligo di istruzione e della garanzia del diritto di formazione (modello organizzativo flessibile, interventi di sostegno a percorsi individuali d'apprendimento).

Per questo motivo, nella fase attuale della FP, si assiste ad un intreccio e ad una vera e propria rincorsa di linee d'azione che spaziano sui vari livelli del sistema, tra le quali si affermano le seguenti:

¹ Si noti come l'espressione originale di "diritto" sia poi stata trasformata in "obbligo".

- ampliamento e diversificazione del ventaglio dei prodotti-servizi offerti;
- modifica delle modalità di attribuzione delle attività;
- accreditamento delle strutture;
- dispositivi di valutazione e di monitoraggio anche in vista della certificazione ISO 9000.

Tutto ciò provoca conseguenze rilevanti, in ordine al modello formativo, al modello organizzativo, alle procedure d'azione. Questo significa che la natura stessa della FP è oggi in gioco; ragione per cui è **necessario non limitarsi a un semplice monitoraggio dell'attività, ma procedere decisamente nel senso di una valida sperimentazione, specie nell'ambito dei "nuovi obblighi": formativo e di istruzione.** Siamo, infatti, ancora in una fase di proposte per nulla verificate. Non vogliamo, però, nasconderci la complessità, l'ampiezza e la durata di una simile sperimentazione, tenendo anche presente che essa dovrebbe coinvolgere non solo la nuova impostazione ma anche il valore aggiunto della specificità CNOS-FAP.

2. L'approccio CEI sulla qualità della scuola cattolica

Le dinamiche in atto verso la qualificazione del sistema — indubbiamente importanti — comportano, contemporaneamente, alcuni rischi. Uno di questi consiste nel tentativo, da parte di organismi di vario tipo, di iniziare da zero i propri studi e ricerche, senza porsi il problema della possibile utilizzazione di quanto già, da altri, elaborato. A volte può essere sufficiente adattare lavori già fatti o scegliere all'interno di essi quanto può rispondere alle proprie esigenze.

Tenendo conto della natura del CNOS-FAP (organismo gestore di attività formative), sembrerebbe non necessario impegnarsi in ricerche di fondo sulla qualità e sugli indicatori della stessa, essendo possibile fare ricorso a studi già realizzati da altri, in particolare da organismi di studio e di ricerca che hanno lavorato in questo campo. Per le esigenze del CNOS-FAP è, infatti, possibile fare riferimento a quanto è stato attuato e sta attuando il Centro Studi per la Scuola Cattolica, che offre un ampio panorama di possibilità di affrontare il problema Qualità, ricavando da questi studi gli indicatori che possono essere utili nel caso concreto. Con limitati adattamenti si potrebbe giungere a valide conclusioni in questo campo senza necessità di percorrere nuovamente itinerari già da altri battuti.

L'approccio metodologico che si intende adottare coincide con la "Mappa della qualità" elaborata nell'ambito del gruppo di coordinamento generale della ricerca sulla cultura della qualità nella scuola cattolica, di seguito presentata (cfr. Graf. 1). Tale approccio è il risultato di una rielaborazione del modello di analisi utilizzato dall'OCSE-CERI nell'ambito del progetto INES, adeguatamente adattato alla problematica della scuola e della FP di ispirazione cristiana.

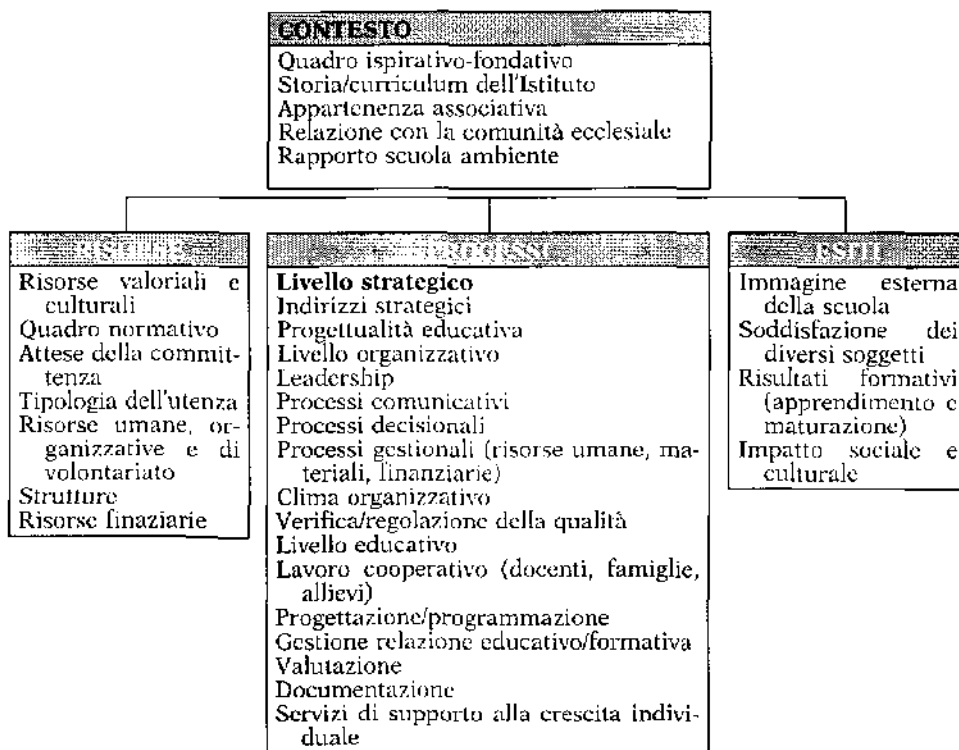
In tal senso si assumono i cinque criteri cardinali che identificano il luogo di educazione come:

- Luogo di servizio educativo e formativo
- Ambiente comunitario
- Luogo di educazione integrale
- Luogo di educazione nella "cultura"
- Luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative

Inoltre si accoglie la suddivisione dei quattro ambiti di indagine proposti nel modello OCSECERI indicato, ovvero:

- Contesto
- Risorse
- Processi
- Risultati

Graf. 1 - Mappa Della qualità: elenco dei settori ed ambiti



Si tratta peraltro di una ripartizione abbastanza coerente con uno dei modelli più diffusi in ambiti di sistema-qualità delle organizzazioni di servi-

zio, il modello EFQM², alcuni elementi del quale sono stati peraltro inseriti nel modello adottato.

In un lavoro processuale di monitoraggio e valutazione va indubbiamente tenuto presente l'aspetto specifico del CNOS-FAP, anche se inserito in un contesto più ampio di sistema di formazione professionale. Anzi, la specificità CNOS-FAP va, non solo inserita nel sistema italiano di FP, ma anche nelle tendenze in corso in un determinato periodo. In concreto, nel momento attuale, un monitoraggio e valutazione delle attività formative CNOS-FAP, oltre che della situazione della FP in generale, deve tenere conto dei problemi immediati che l'obbligo formativo e l'obbligo di istruzione pongono al sistema e, in conseguenza, agli organismi gestori. Gli scenari in cui collocarsi, in conseguenza, sono tre: sistema italiano di FP, esigenze poste dagli obblighi formativo e di istruzione, specificità CNOS-FAP (Proposta Formativa).

3. Prima ipotesi di sperimentazione dell'elevazione dell'obbligo scolastico

Come si è anticipato, per la preparazione di questa proposta si è utilizzata l'ipotesi avanzata nell'*Emilia-Romagna* dagli Enti di FP³. È opportuno ricordare che si intende affrontare le questioni dell'innalzamento dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo in una *visione unitaria* e con un approccio pragmatico, collocando al centro di qualsiasi ragionamento i fabbisogni e le caratteristiche, sempre più diversificate, dell'utenza.

3.1. I fabbisogni formativi

Anzitutto, occorre tenere ben presente la *differenziazione* che caratterizza quell'intera massa di giovani utenti che, a partire dal prossimo anno scolastico, vivrà l'esperienza dell'innalzamento della scuola dell'obbligo⁴. Sono, infatti, ipotizzabili tre tipologie di utenza e, all'interno di queste, ulteriori fasce di segmentazione e di fabbisogni (cfr. Tav. 1).

L'innalzamento dell'obbligo di istruzione pone quindi opportunità di personalizzazione delle risposte, in ragione della crescente eterogeneità degli utenti. Alla luce di tutto ciò le risposte educative e formative efficaci derivano dalla *capacità di interconnettere* in modo funzionale e coerente competenze ed esperienze (ma anche risorse professionali, tecniche e finanziarie) dei diversi attori: scuola, FP, servizi orientativi e per l'impiego, servizi sociali.

² European Foundation for Quality Management.

³ ENAIP E.R. - AECA - IAL E.R., *Possibili modelli di interazione "Scuola-Formazione Professionale" nell'ambito dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione e di formazione*, Bologna, 22 giugno 1999, pp. 14-29. Si fa presente che G. Malizia è uno dei membri del Comitato scientifico di Janus II.

⁴ *Ibidem*, pp. 17-18.

Tav. 1 - Tipologia di utenze coinvolte nell'elevazione dell'obbligo di istruzione

Tipologie di utenza	Segmenti	Fabbisogni prevalenti
Giovani interessati a proseguire gli studi nella secondaria superiore	Che hanno già effettuato scelte scolastiche consapevoli	Approfondimento culturale e sviluppo di nuove opportunità
	Che hanno effettuato scelte scolastiche non consapevoli	Recupero scolastico, motivazionale e dell'autostima e sostegno alla riformulazione delle proprie scelte
Giovani non interessati a proseguire gli studi, ma interessati ad un inserimento precoce nel mondo del lavoro	Che hanno già effettuato scelte professionali e formative	Formazione orientativa e professionale mirata alla scelta
	Che non hanno ancora effettuato scelte professionali e formative	Orientamento professionale e servizi di sostegno alla scelta
Giovani che vivono situazioni differenziate di disagio	Che non sono in grado di effettuare scelte consapevoli	Sviluppo di competenze sociali e/o cognitive

La personalizzazione degli interventi scolastici e formativi rappresenta uno strumento per favorire le pari opportunità, come risulta anche dai nuovi approcci in materia di formazione per disabili, per i quali uguaglianza significa rispetto, convivenza e valorizzazione delle diversità: le persone sono uguali nel momento in cui viene riconosciuto il loro *diritto alla diversità*, grazie al quale viene tutelata la possibilità di ogni individuo di realizzare un progetto di vita personale sulla base di una vocazione soggettiva.

3.2. Strategie di personalizzazione delle risposte scolastiche e formative

La personalizzazione dei percorsi può avvenire prendendo a riferimento ed identificando, per ciascuno dei segmenti e dei fabbisogni prioritari sopra definiti le tipologie degli eventi formativi⁵. Queste ultime possono essere ricondotte alle seguenti strategie:

- 1) *Accoglienza*: costituisce un momento didattico-formativo di rilievo nel contrastare le difficoltà conseguenti all'inserimento in un nuovo contesto sociale ed organizzativo, dopo una fase di decisione non sempre serena da parte dei giovani, nonché all'esigenza di capire ed affrontare i propri attuali compiti e il proprio modo di vedersi nel presente e nel futuro.
- 2) *Orientamento scolastico e formativo*: la funzione di orientamento scolastico e formativo risponde ai diversi tipi di bisogno manifestati dai giovani che scelgono la continuazione degli studi: bisogni informativi sui possibili percorsi; bisogni di sostegno formativo; bisogni di consulenza formati-

⁵ *Ibidem*, pp. 18-23.

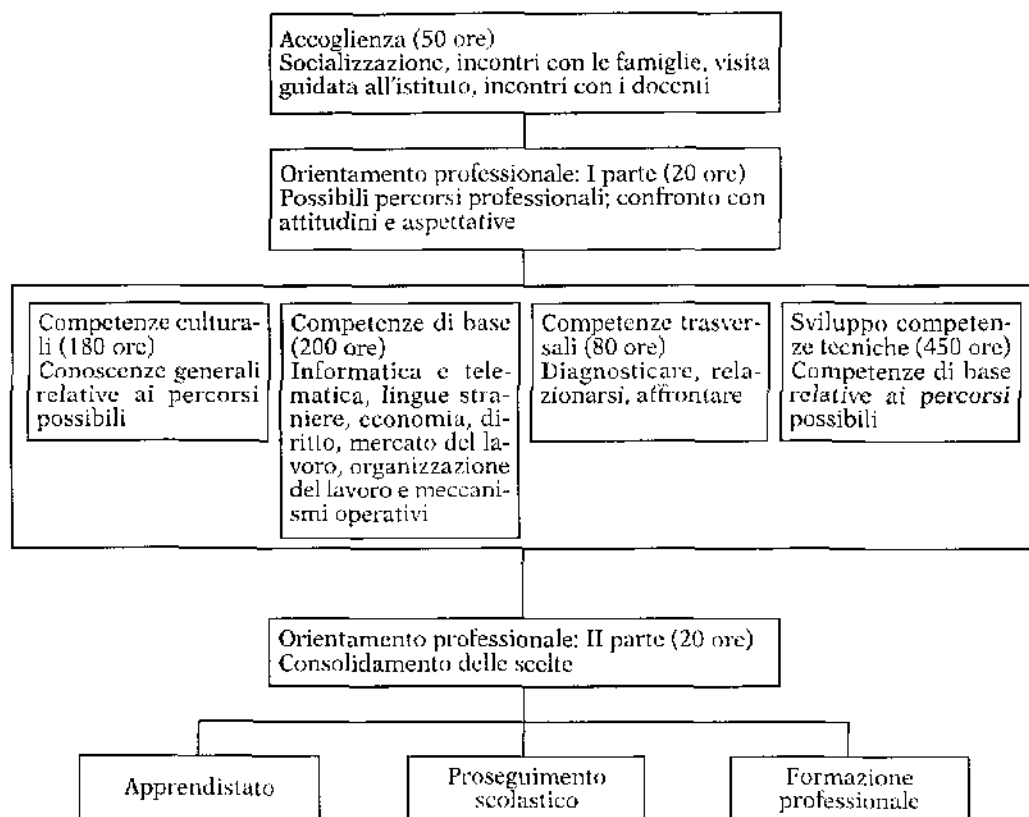
Tav. 2 - Tipologia di strategie di personalizzazione delle risposte scolastiche e formative

Tipologie di utenza	Segmenti	Accoglienza	Orientamento scolastico e formativo	Orientamento professionale	Sviluppo competenze culturali e di base	Sviluppo competenze trasversali	Sviluppo competenze tecniche
Giovani interessati a proseguire gli studi nella secondaria superiore	Che hanno già effettuato scelte scolastiche consapevoli	Sostegno all'inserimento nel nuovo contesto	Sostegno alle scelte scolastiche		Sviluppo delle discipline scolastiche	Svolgimento di UFC su competenze di base e trasversali in modo integrato allo sviluppo di competenze culturali	
	Che hanno già effettuato scelte scolastiche non consapevoli		Prevenzione della dispersione		Recupero scolastico e sviluppo delle discipline scolastiche		
Giovani non interessati a proseguire gli studi, ma interessati ad un inserimento precoce nel lavoro	Che hanno già scelto il percorso formativo			Consolidamento della scelta	Sviluppo della cultura generale con metodologie attive ed in modo integrato allo svolgimento delle UFC relative alle competenze di base e trasversali		Svolgimento di UFC di base relative all'ADA di riferimento
	Che non hanno ancora scelto il percorso formativo		Aiuto alla scelta	Aiuto alla scelta Stage orientativi			Svolgimento di UFC minime di base e introduttive all'ADA di riferimento
Giovani che vivono situazioni differenziate di disagio	Che non sono in grado di effettuare scelte consapevoli		Aiuto alla scelta	Lavoro sul sé			Potenziamento delle abilità relazionali e/o cognitive

va ed orientativa. Le azioni che rientrano in questa funzione possono essere adottate in fasi differenti del percorso, in combinazioni diverse e con differenti finalità specifiche rispetto all'andamento e agli esiti delle attività formative.

- 3) *Orientamento professionale*: la funzione di orientamento professionale risponde ai diversi tipi di bisogno manifestati dai giovani che scelgono un veloce inserimento nel mondo del lavoro: valutazione delle proprie po-

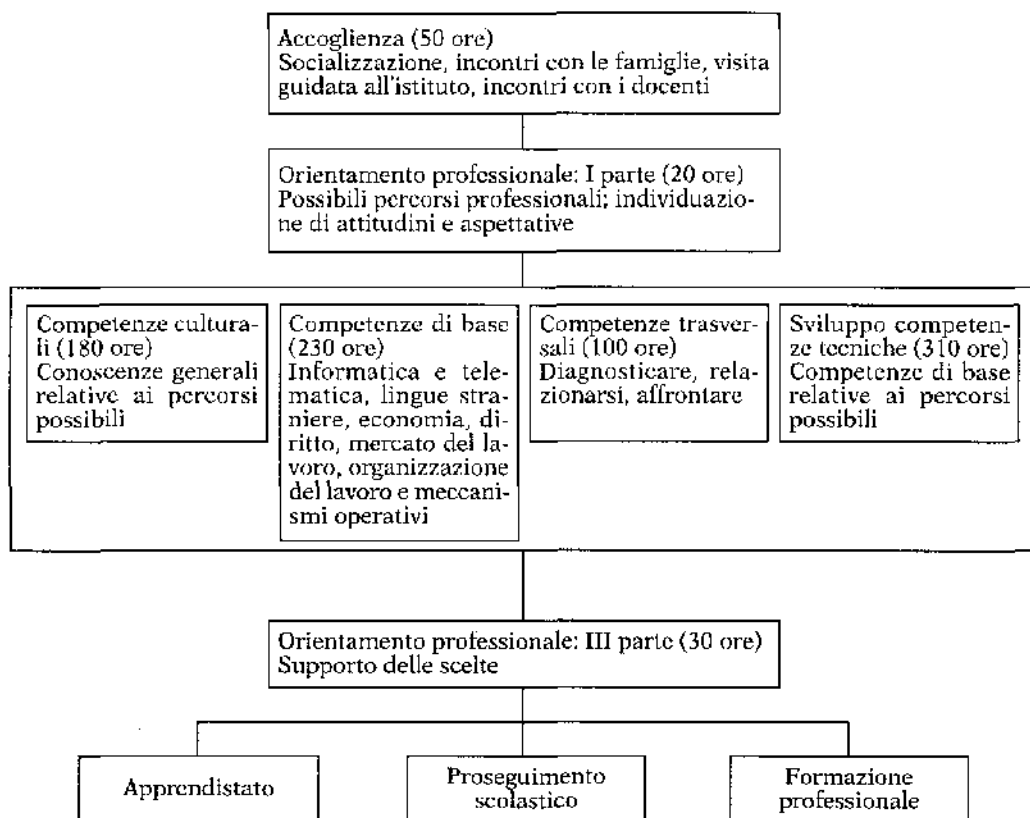
Tav. 3 - Giovani non interessati a proseguire gli studi, ma interessati ad un inserimento precoce nel lavoro, che hanno già scelto il percorso formativo



tenzialità, aspettative; *bisogni informativi* sui possibili inserimenti coerenti con le aspettative; *bisogni informativi* sui possibili percorsi professionalizzanti; *bisogni di sostegno formativo*; *bisogni di consulenza formativa ed orientativa*. Le azioni che rientrano in questa funzione possono essere adottate in fasi differenti del percorso, in combinazioni diverse e con differenti finalità specifiche rispetto all'andamento e agli esiti delle attività formative.

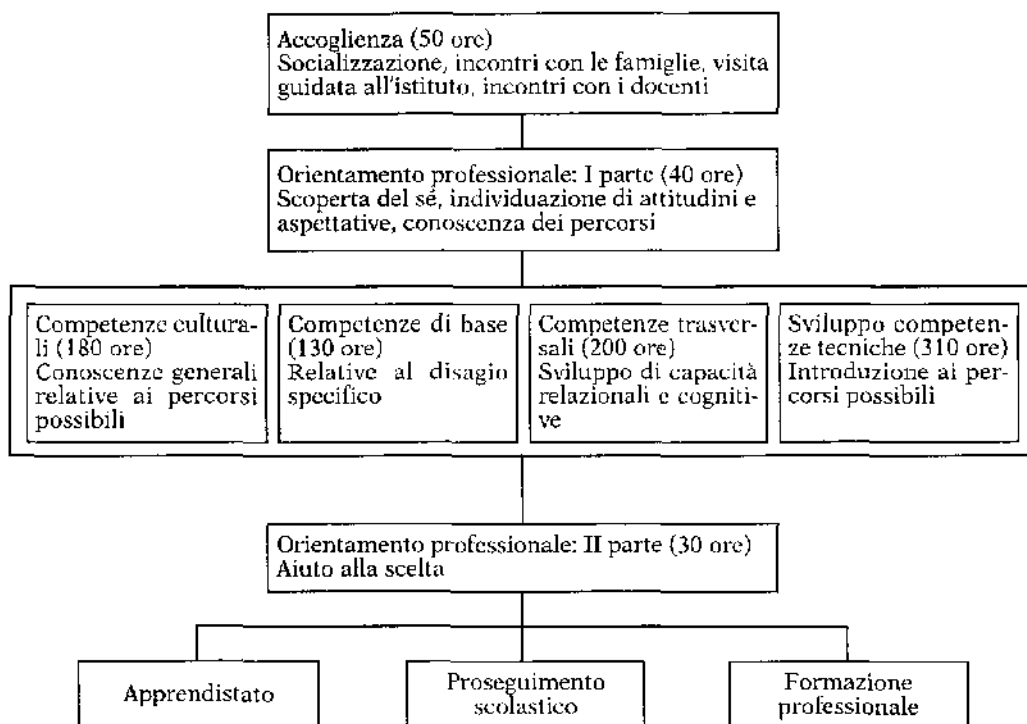
- 4) *Competenze culturali e di base*: a prescindere dal fatto che questa definizione abbia effettivamente un senso, per competenze culturali si intendono quelle che, a vario livello e in relazione ai diversi percorsi ed obiettivi, supportano la formazione della persona come cittadino. Naturalmente, queste avranno un peso diverso a seconda del tipo di ruolo che la persona intende ricoprire nella società.

Tav. 4 - Giovani non interessati a proseguire gli studi, ma interessati ad un inserimento precoce nel lavoro, che non hanno ancora scelto il percorso formativo



- 5) *Competenze trasversali*: si tratta delle competenze che consentono di attivare le persone e potenziare gli strumenti e linguaggi di base; caratterizzano trasversalmente differenti posizioni lavorative e famiglie di mestieri e professioni; concorrono a rendere efficace la prestazione professionale insieme alle competenze culturali e di base e a quelle specificamente tecniche e professionali; hanno un rilievo anche come moderni strumenti di esercizio dei diritti di cittadinanza. Lo sviluppo di tali competenze è possibile attraverso lo svolgimento di apposite unità di percorso formativo.
- 6) *Competenze tecniche*: sono quelle che fanno riferimento al lavoro come ambito di prestazione e come occasione di ulteriore apprendimento. Sono quelle richieste da specifici processi ed ambiti lavorativi (cfr. Tav. 2)

Tav. 5 - Giovani che vivono situazioni differenziate di disagio, che non sono in grado di effettuare scelte consapevoli



3.3. Possibili percorsi che riguardano principalmente la FP

La lettura delle ipotesi proposte va effettuata con alcune avvertenze:

- sono stati riportati solo gli itinerari che riguardano principalmente la FP;
- l'esempio viene realizzato su un'ipotesi di 1.000 ore totali, che può non essere uguale per tutti;
- i contenuti degli interventi vengono proposti ad un livello molto generale;
- la successione negli schemi vuole rappresentare una sequenzialità logica degli interventi, piuttosto che temporale; di conseguenza non è da considerarsi rigida (cfr. Tav. 3-5)*.

* *Ibidem*, pp. 24-29.

4. Un modello di obbligo formativo

Avendo privilegiato le esperienze connesse all'obbligo formativo e di istruzione, si ritiene di valorizzare il modello sperimentale proposto dalla Regione Lazio e adottato dal coordinamento degli Assessori regionali alla FP⁷. Senza peraltro dimenticare ogni altra esperienza significativa che si venga a realizzare nei contesti indicati. Il progetto di sperimentazione citato prevede di realizzare un impianto unitario della formazione iniziale del sistema regionale di FP, tenendo conto dei seguenti elementi:

- a) la FP iniziale è rivolta a giovani che:
 - abbiano completato il percorso dell'obbligo di istruzione;
 - in via sperimentale e transitoria, fino alla riforma dei cicli di istruzione, intendano completare l'obbligo all'interno del sistema formativo regionale;
 - prosciolti dall'obbligo di istruzione dopo il quindicesimo anno di età, intendano esercitare il diritto alla frequenza di attività formative nel sistema di FP regionale, per soddisfare all'obbligo formativo;
- b) attraverso la FP iniziale si realizza dunque il diritto alla formazione (obbligo formativo) per quei giovani che scelgono un percorso formativo diverso da quello scolastico e da quello dell'apprendistato. Questo percorso formativo per la sua natura rappresenta un'occasione importante per quei giovani che la scuola non è riuscita a valorizzare e dunque è oggi uno strumento fondamentale di prevenzione del disagio e delle difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro di una fascia significativa della popolazione giovanile.
- c) I percorsi regionali di formazione iniziale da sperimentare si articolano attraverso cicli formativi annuali. Ciascun ciclo consente l'acquisizione di competenze certificabili, che costituiscono credito per l'accesso ai cicli successivi o, attraverso riconoscimenti specifici, per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato. Il percorso di FP iniziale prevede di norma almeno la frequenza di due cicli per il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta. Il conseguimento della qualifica può dare accesso ad un ulteriore ciclo di specializzazione.
- d) L'impianto formativo della formazione iniziale è quello della educazione attiva: in ciascun ciclo si attivano processi di apprendimento che, facendo leva sull'esperienza di lavoro in laboratorio, forniscono competenze di base, tecnico-professionali e trasversali, tali da garantire una formazione completa del cittadino, e quelle caratteristiche di flessibilità e di occupabilità necessarie per il suo inserimento dinamico nel mondo del lavoro. Ogni ciclo persegue nel contempo una formazione integrale del cittadino stimolando il piacere di apprendere, lo spirito imprenditoriale, il rispetto

⁷ TECNOSTRUTTURA DELLE REGIONI PER IL FONDO SOCIALE EUROPEO, *Progetto di riforma della Formazione Professionale Iniziale*, Roma, 28.7.99.

intelligente delle regole, la creatività, l'attenzione alla dimensione estetica e realizzando un raccordo tra etica, estetica ed economia.

- e) Ciascun ciclo annuale si basa su tre aree formative strutturate (cfr. Graf. 2):
- Area delle competenze di base
 - Area delle competenze tecnico-professionali
 - Area della formazione sul lavoro (stage). Accanto a queste aree si colloca una quarta area non strutturata relativa alle competenze trasversali che debbono essere conseguite attraverso il complesso dell'attività formativa.
- f) L'ingresso nel ciclo annuale va commisurato ai requisiti personali e al riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso percorsi formativi precedenti e/o esperienze di apprendistato.
L'accertamento di queste condizioni prevede:
- un modulo di accoglienza con un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità, competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi;
 - un modulo di orientamento finalizzato a favorire la scelta autonoma del percorso formativo in relazione al contesto lavorativo locale.
- g) Ogni ciclo annuale stabilisce legami, interazioni, sinergie con il contesto territoriale in cui si colloca, coinvolgendo in modo organico i soggetti sociali più direttamente interessati, tra i quali le associazioni giovanili, le famiglie, le associazioni imprenditoriali e sindacali, i servizi territoriali e gli EELL, per massimizzare l'efficacia del percorso formativo, in vista dell'inserimento sociale e lavorativo.
- h) In ogni ciclo annuale devono essere create condizioni didattiche, organizzative, logistiche tali da consentire a soggetti svantaggiati di fruire a pieno titolo delle opportunità formative. A tale scopo sono adottate soluzioni di personalizzazione dei percorsi, sono offerti servizi di sostegno e possono essere previsti sussidi economici specifici. Possono quindi essere attivati moduli di sostegno.
- i) Al fine di aumentare l'occupabilità e la flessibilità professionale, anche incrementando la congruenza tra competenze apprese e contesti lavorativi e sociali di riferimento, è possibile attivare, in ogni ciclo annuale, moduli di approfondimento su specifici gruppi di competenze.
- l) Si dovranno prevedere modalità di valutazione formativa e finale, nonché modalità di certificazione relative al conseguimento delle competenze al termine di ciascun ciclo, nonché un sistema di valutazione della qualità erogata e della qualità percepita di ciascun ciclo annuale.
- m) In ogni ciclo formativo dovranno essere attivate e presidiate le funzioni che consentano di gestire in modo unitario ma diversificato rispetto ai contesti territoriali e la complessità del ciclo stesso:
- coordinamento
 - progettazione
 - tutoraggio
 - formazione diretta
 - orientamento.

- n) Complessivamente la formazione iniziale deve confrontarsi con analoghi modelli di formazione realizzati nella UE. Ciò significa capitalizzare l'esperienza di questi paesi nella definizione dei percorsi formativi e dei profili professionali e prevedere occasioni di scambio e confronto per i diversi attori implicati in questo segmento del sistema.
- o) Il Coordinamento delle Regioni provvederà, di concerto con il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, alla:
- definizione degli standard inerenti alle singole competenze ed attivazione di un sistema di certificazione ad esse connesso;
 - definizione di standard nazionali relativi alle qualifiche professionali da acquisire nella formazione iniziale;
 - definizione e attivazione di un sistema di riconoscimento dei crediti formativi in connessione col sistema scolastico e col mondo del lavoro.

5. Un modello di accreditamento interno

Non è agevole, per chi ha operato da anni in un contesto fortemente frammentato e "creativo"⁸, comprendere nell'attuale stagione la necessità che il sistema di FP si doti di un quadro di riferimento normativo ed organizzativo più stabile e certo.

Alcuni considerano questa una perdita di autonomia degli Enti; ma sarebbe così se il modello di riferimento provenisse dall'esterno e non fosse elaborato a partire dalla proposta formativa.

Da qui la necessità di anticipare i dispositivi di accreditamento esterno connessi all'art. 17 della legge 196/97, realizzando un dispositivo di accreditamento interno.

L'accreditamento interno è inteso come approccio organizzativo che consente di verificare e garantire la competenza e la professionalità dell'organismo di erogazione di servizi, secondo parametri oggettivi ed in riferimento a compiti predefiniti e prioritari per il cui raggiungimento tutta la struttura è impegnata..

Nel nostro caso, concepiamo l'accreditamento come la modalità organizzativa in grado di sostenere il compito di costruzione di un modello sperimentale di formazione di qualità, in riferimento all'obbligo formativo ed all'obbligo di istruzione.

Si tratta, in altre parole, di sviluppare — nel contempo in cui si realizza la sperimentazione — un dispositivo in grado di sostenere la qualità della formazione in riferimento ai diversi fattori indicati nella "mappa della qualità" cui si fa riferimento.

⁸ È oramai chiaro come l'assenza di "normative di settore" e di standard di riferimento comuni (tipologie formative, repertori di profili e di competenze professionali, standard formativi, sistema di certificazione e riconoscimento dei crediti formativi) costituisca una delle più gravi carenze del settore della FP. È chiaro anche che il passaggio a sistemi di standardizzazione costituisca un momento estremamente delicato poiché pone in forte tensione il legame tra proposta formativa e stile "autoreferenziale" degli attori storici del sistema di FP.

In altre parole: per fare qualità formativa non basta curare gli strumenti e neppure la formazione del personale; occorre considerare i diversi fattori organizzativi, tecnologici e funzionali. Solo l'insieme di questi fattori può consentire una formazione di qualità.

L'accREDITAMENTO interno è quindi un'impostazione organizzativa e tecnico-culturale in grado di garantire la disponibilità dei fattori cruciali in relazione ai tre ambiti seguenti:

- a) ambito strutturale ed economico-finanziario**
- b) ambito culturale e delle risorse umane**
- c) ambito dei processi di servizio.**

Si specificano le proposte metodologiche per i tre ambiti indicati.

A) AMBITO STRUTTURALE ED ECONOMICO-FINANZIARIO

Fattori di accreditamento		Modalità di intervento
A1	<i>REQUISITI STRUTTURALI</i>	Verifica circa: <ul style="list-style-type: none"> • idoneità dei locali • idoneità delle risorse tecnologiche • idoneità delle risorse organizzative
A2	<i>REQUISITI FINANZIARI</i>	Verifica circa: <ul style="list-style-type: none"> • adeguatezza dei requisiti di base • adeguatezza dei requisiti evoluti

B) AMBITO CULTURALE E DELLE RISORSE UMANE

Fattori di accreditamento		Modalità di intervento
B1	<i>VALORI, APPARTENENZA E MISSION</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione Carta dei valori e mission • Sua condivisione
B2	<i>LEGAMI</i>	Verifica relazioni con: <ul style="list-style-type: none"> • Organismi affini • Imprese • Enti locali
B3	<i>MANAGEMENT</i>	Accreditamento delle risorse manageriali in base a: <ul style="list-style-type: none"> • Requisiti professionali • Requisiti elettivi
B4	<i>RISORSE UMANE</i>	Accreditamento delle risorse umane in base a: <ul style="list-style-type: none"> • Requisiti professionali • Requisiti elettivi
B5	<i>COMUNITÀ EDUCATIVA-FORMATIVA ED ETHOS</i>	Verifica circa i seguenti elementi: <ul style="list-style-type: none"> • Stile della leadership e comunicazione • Deleghe e staff direttivo • Eventi di coesione • Lavoro cooperativo

C) AMBITO DEI PROCESSI DI SERVIZIO

L'ambito dei processi di servizio rappresenta il cuore dell'azione dell'organismo formativo in riferimento all'obiettivo sperimentale. Lo strumento fondamentale di riferimento è costituito dalle **LINEE-GUIDA DELLA SPERIMENTAZIONE** che consistono in procedure per la creazione e la manutenzione dei modelli di prodotto/servizio sotto il profilo organizzativo e didattico-formativo.

	Fattori di accreditamento	Modalità di intervento
C1	PRECONDIZIONI DELLA SPERIMENTAZIONE	Verifica dell'esistenza, per ogni prodotto/servizio: <ul style="list-style-type: none"> • di un team di lavoro che veda la presenza di un team leader • di un componente (referente azione e/o settore) per ogni équipe attivata nel disegno sperimentale
C2	CONDIVISIONE DELLE LINEE-GUIDA	Verifica: <ul style="list-style-type: none"> • della partecipazione all'elaborazione delle linee guida • della loro diffusione e condivisione nel team e nelle équipes di lavoro
C3	APPLICAZIONE DELLE LINEE-GUIDA	Verifica: <ul style="list-style-type: none"> • della corretta applicazione delle procedure • della partecipazione al team di lavoro
C4	EFFICACIA ED EFFICIENZA	Verifica del raggiungimento degli obiettivi posti: <ul style="list-style-type: none"> • apprendimenti e maturazioni • esiti occupazionali • esiti di modello e di sistema

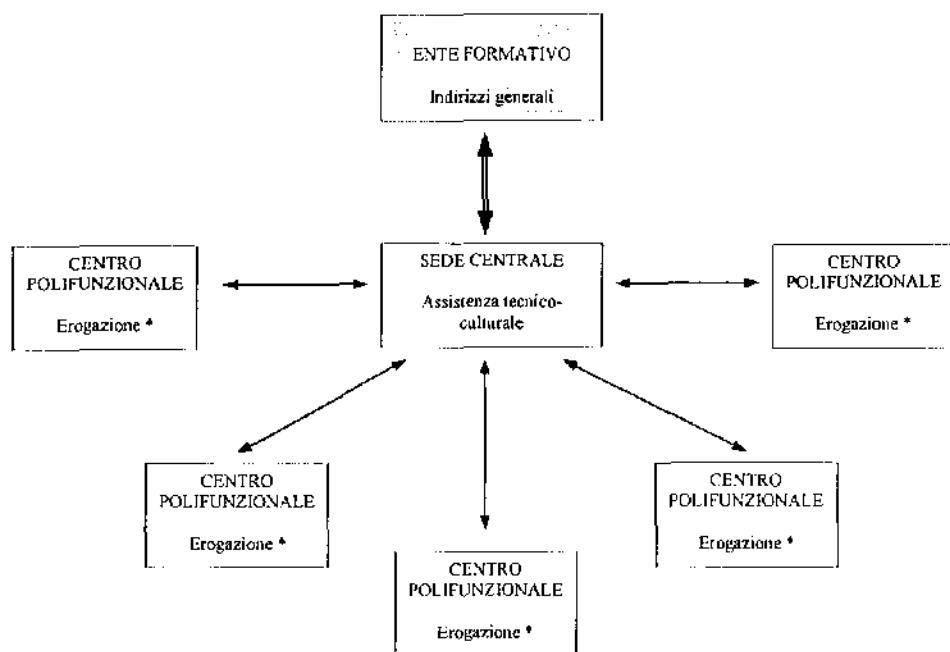
Il processo di accreditamento presenta di conseguenza una *valenza organizzativa*, poiché consente di delineare una struttura in grado di far fronte alle necessità di un'organizzazione innovativa che eroga servizi formativi di qualità.

In particolare, ci si riferisce ad un disegno organizzativo a configurazione di rete⁹, che presenta tre funzioni fondamentali (si veda anche il Graf. 3):

	Funzioni	Responsabilità
1)	Indirizzo generale	Ente formativo, luogo di decisioni strategiche
2)	Erogativa	Centro polifunzionale di servizi formativi
3)	Assistenza tecnico-culturale	Variamente definita: Sede centrale ma anche Centri polifunzionali dotati di competenze ad hoc

⁹ Non intesa in un'accezione retorica, ma sostanziale, ovvero come "modello organizzativo virtuale" che consente, tramite procedure e standard, di realizzare servizi di qualità in ogni punto della rete stessa.

Graf. 3 - Disegno organizzativo a configurazione di rete in vista dell'accREDITAMENTO interno



* Anche il Centro polifunzionale può svolgere funzioni di assistenza tecnico-culturale per specifiche tipologie o aree formative

6. Metodologia

Appare a questo punto chiaro il disegno sperimentale che si intende perseguire. Esso può essere specificato nel modo seguente:

Sviluppare una ricerca-intervento di tipo sperimentale in un numero congruo di Centri di servizi formativi avente per oggetto il "modello di qualità CNOS-FAP" per specifici servizi formativi (obbligo formativo, obbligo di istruzione) ed in grado di delineare un nuovo processo organizzativo in una prospettiva di rete, nella quale operino tre funzioni fondamentali: di indirizzo generale, di erogazione e di assistenza tecnico-culturale.

Ciò definisce anche gli aspetti metodologici degli interventi, che vengono di seguito specificati.

Interventi	Metodologie	Organismi
a) <i>Elaborazione del modello di qualità CNOS-FAP</i>	Costruzione di una mappa degli indicatori di qualità CNOS-FAP, valorizzando il materiale esistente in coerenza con la proposta formativa	• Gruppo di lavoro
b) <i>Elaborazione di un modello di accreditamento interno</i>	Costruzione di linee-guida e procedure essenziali per i due ambiti: <ul style="list-style-type: none"> • Economico-finanziario • Culturale e delle risorse umane 	• Gruppo di lavoro
c) <i>Individuazione degli organismi coinvolti nella sperimentazione</i>	Individuazione dei Centri coinvolti nella sperimentazione (almeno 9) con riferimento ai prodotti/servizi oggetto di sperimentazione (obbligo formativo, obbligo di istruzione) ed interpretazione delle criticità e delle opportunità da considerare nella definizione delle successive linee-guida	• Organismo direttivo CNOS-FAP
d) <i>Elaborazione delle linee-guida sperimentali e formazioni del personale</i>	Per ogni prodotto/servizio oggetto di sperimentazione (obbligo formativo, obbligo di istruzione) si elabora una "linea guida" che precisi gli aspetti cruciali dell'intervento sotto il profilo didattico-formativo, delle risorse ed organizzativo-gestionale	• Gruppo di lavoro con referenti dei Centri coinvolti
e) <i>Formazione del personale</i>	La formazione del personale (direttori, referenti locali della qualità, componenti delle équipes sperimentali) avverrà, dopo 2-3 giornate di formazione generale (acomunamento), secondo l'approccio della ricerca-formazione	• Gruppo di lavoro
f) <i>Realizzazione delle attività sperimentale</i>	Accreditamento delle strutture Laboratori di sviluppo formativo per prodotto/servizio, operanti sulla base delle linee-guida elaborate, con la partecipazione delle tre figure coinvolte	• Gruppo di lavoro con referenti dei Centri coinvolti
g) <i>Valutazione e validazione</i>	Monitoraggio e valutazione interna ed esterna del processo sperimentale; validazione e diffusione dei risultati	• Gruppo di lavoro • Gruppo di validazione

7. Piano di lavoro

Per la realizzazione di tale disegno, si propone la realizzazione in tutto l'Ente (se possibile in stretto raccordo con altre esperienze similari) di **9 esperienze sperimentali**, da effettuarsi lungo un percorso di lavoro così configurato:

	FASE	AZIONI	TEMPI
1.	<i>Preparatoria</i>	Costituzione: del gruppo di lavoro della rete di équipes locali disponibili alla sperimentazione del gruppo di validazione	Da 0 a 2 mesi
2.	<i>Elaborazione della mappa degli indicatori di qualità</i>	Valorizzazione dei modelli in atto (CEI, etc.) Revisione del documento provvisorio Confronto con le realtà locali	Da 0 a 3 mesi
3.	<i>Elaborazione della procedura di accreditamento interno</i>	Ambito strutturale ed economico-finanziario Ambito culturale e delle risorse umane	Da 2 a 4 mesi
4.	<i>Attivazione dei laboratori di sviluppo formativo ed elaborazione delle linee-guida</i>	Costituzione dei laboratori Elaborazione delle linee-guida per i prodotti/servizi sperimentali Formazione del personale (direttivo, tecnico-formativo) Accreditamento delle strutture e del personale Seminario di avvio	Da 3 a 6 mesi
5.	<i>Realizzazione della sperimentazione</i>	Progettazione locale Reperimento delle risorse Avvio dell'attività Erogazione	Da 6 a 16 mesi
6.	<i>Monitoraggio, valutazione e validazione del progetto</i>	Applicazione di strumenti di monitoraggio Raccolta dati Valutazione degli esiti	Da 10 a 19 mesi
7.	<i>Validazione e diffusione</i>	Validazione Diffusione dei risultati (seminario, pubblicazione...)	Da 19 a 22 mesi

8. Alcune attenzioni specifiche da prestare

Come si è precisato all'inizio del capitolo, anche se la sperimentazione viene proposta come ipotesi prioritaria, non si è voluto rinunciare al *monitoraggio e alla valutazione*. Tuttavia, le azioni da sottoporre a tale tipo di intervento non sono presentate come un progetto a parte in quanto ciò implicherebbe un inutile ed eccessivo dispendio di risorse. La strada che si è scelta è quella di monitorare alcune azioni precise e concrete, incluse nella sperimentazione, che sono state considerate particolarmente significative o perché presentano una rilevanza strategica nei confronti delle finalità del CNOS-FAP, o perché vengono ad ovviare a certe carenze della sua azione formativa.

La dimensione dell'orientamento

Si segnalano qui di seguito gli orientamenti più rilevanti da monitorare:
Definizione dell'orientamento.

L'orientamento si caratterizza come un *processo continuo*, al centro del quale sta la *persona* che:

- deve prendere coscienza della sua identità;
- ha bisogno di conoscere le diverse opportunità formative;
- deve aprire la mente alla cultura del lavoro;
- e raggiungere la piena maturazione professionale.

Perciò è necessario formulare un *progetto dentro al piano di FP*:

- che stimoli a superare la semplice trasmissione di conoscenze;
- che favorisca un metodo nuovo affinché la persona diventi più autonoma;
- che sproni la fantasia, la creatività, la flessibilità e permetta la spendibilità del proprio sapere.

Il progetto deve diventare: cultura della imprenditorialità, dell'innovazione, della formazione e del cambiamento.

La cultura *dell'innovazione* comporta il superamento:

- del conflitto tra il tradizionale e il nuovo;
- della tendenza a resistere al nuovo che avanza;
- della contrapposizione tra passato e futuro.

Perciò bisogna capire che sono mutati i bisogni in un contesto che *muta* continuamente... e ci vogliono sempre nuove proposte educativo-didattiche di orientamento.

È cambiato anche il *quadro di riferimento economico*; infatti:

- c'è un continuo mutamento nel mercato del lavoro con situazioni di labilità-incontrollabilità e di rapida evoluzione sul fronte della domanda e dell'offerta;
- esistono molte incertezze nel collocamento;
- è cambiata la logica di correlazione tra caratteristiche della persona e caratteristiche della professione.

Esigenze del contesto in mutazione

a) *Potenziare le caratteristiche individuali attraverso:*

- l'educazione alla progettualità;
- l'esercizio all'adattamento delle situazioni;
- l'imprenditorialità e cioè imparare a gestirsi in proprio;
- l'iniziativa: diventando attivi e occupando il proprio spazio di vita.

Questo comporta delle capacità di fondo come:

- l'analisi critica della realtà;
- l'uso delle informazioni;
- la lettura delle situazioni;
- la conoscenza dei meccanismi che determinano la produzione.

b) *Prepararsi a percorsi segmentati:* e cioè non più un percorso lineare di tappe successive ordinate (formazione-lavoro-pensionamento), ma itinerari

di vita diversi (formazione - lavoro in alternanza - ritorni e intrecci tra le diverse fasi).

- c) *Approfondire meglio i meccanismi di scelta:*
- rapporto tra scelta formativa e professionale;
 - elaborazione di un progetto di vita dentro al quale siano presenti gli elementi di un proprio sistema di valori.

L'autorientamento

- a) Le esigenze elencate sopra comportano la scelta dell'autorientamento, da intendere come capacità della persona di fare scelte autonome e consapevoli. Esso inoltre si configura come un processo:
- *continuo*: interessa tutto il percorso di vita e accompagna tutti i momenti di scelta;
 - *formativo*: comporta la conoscenza di sé, del proprio sistema di valori, della cultura del lavoro, della socializzazione;
 - *globale e unitario*: finalizzato a scuola-lavoro-vita;
 - *gestito* attraverso azioni di formazione, informazione, sensibilizzazione.
- b) Gli *strumenti* necessari per questo autorientamento sono i seguenti:
- incidere sulle metodologie e sui contenuti formativi;
 - introdurre la conoscenza del mondo del lavoro e dei suoi meccanismi nella didattica;
 - fornire informazioni ai docenti, ai giovani, alle famiglie, ai lavoratori;
 - operare interventi di sensibilizzazione nel sistema produttivo.

Fase attuativa del progetto di orientamento

Il progetto si articola nei seguenti punti:

- 1) *fase di accoglienza*: con colloqui individuali, presentazione e visita del Centro, individuazione dei casi problematici;
- 2) *rilevazione della situazione d'ingresso*: con prove attitudinali di orientamento e di personalità da parte degli esperti;
- 3) *diagnosi di eventuali casi problematici*: riguardanti la preparazione culturale, le dinamiche personali, con conseguente impostazione del trattamento;
- 4) *progettazione ed attuazione dei percorsi didattici* per soggetti in difficoltà: approfondimento nel primo trimestre; trattamento in collaborazione con i docenti nel secondo e terzo trimestre;
- 5) *progettazione e attuazione di percorsi formativi* a valenza orientante: messa a punto di particolari strategie; approfondimento dei casi con i genitori; interventi di correzione;
- 6) promozione di incontri di comunicazione, di supporto e sostegno: con i docenti nei consigli di corso, con i singoli corsi, con i singoli allievi, che desiderano conoscere la propria situazione, con i genitori che lo richiedono;
- 7) *costruzione e aggiornamento di "dossier individuali"* e tenuta del "diario" delle iniziative e delle azioni di orientamento;

- 8) verifica dell'orientamento professionale; accompagnamento dei singoli allievi durante il periodo di stages;
- 9) attività per l'inserimento lavorativo al conseguimento della qualifica.

Il monitoraggio di alcune figure/funzioni significative

Riguardo al problema del monitoraggio e della valutazione delle attività formative, in rapporto alla Proposta Formativa, risulta quanto mai valido ed utile condurre e *monitorare azioni precise*, concrete, ritenute significative all'interno della Proposta Formativa stessa e collocate nel quadro di riferimento precedentemente segnalato. Monitorare azioni di questo tipo conduce ad una diffusione e ad un approfondimento della Proposta Formativa e si è dimostrato utilissimo per l'aggiornamento dei docenti in un quadro di formazione continua sul lavoro. Oltre tutto queste attività sono particolarmente economiche, sia come impegno di tempo che finanziario.

Tenendo conto della ricerca di G. Malizia e V. Pieroni sul CFP polifunzionali¹⁰⁻¹¹, si possono identificare facilmente i campi in cui esercitare un lavoro di monitoraggio e/o di valutazione. Dai risultati che emergono dallo studio citato è opportuno prendere in considerazione gli aspetti riguardanti *"analisi e valutazione"*, che appaiono particolarmente carenti, in specie a livello regionale. Sembra anche utile segnalare l'opportunità e l'attualità di sottoporre a monitoraggio la figura del *"tutor"*, ancora non sufficientemente definita come ruolo e compiti e che acquista sempre più importanza e significato all'interno della FP, soprattutto quando questa si collega in vario modo con il mondo del lavoro.

È evidente che la scelta di uno o più "problemi" da sottoporre a monitoraggio e valutazione dipende dalle forze e dalle risorse sul campo. Comunque, essendo relativamente numerosi i CFP che potrebbero essere interessati, non sarebbe difficile proporre più di un percorso. Gli itinerari da proporre dovrebbero essere tali da poter essere completati, come monitoraggio, nell'arco di un anno formativo.

La metodologia del laboratorio di sviluppo organizzativo

La metodologia da adottare nel progetto è stata concepita:

- con un approccio di tipo autodiagnostico;
- corredato da specifici strumenti di supporto;
- come occasione di riflessione e confronto con altri colleghi;
- come percorso di analisi e di progettazione strategica del modello organizzativo del CFP;
- in modo funzionale all'esplicitazione di fabbisogni formativi, di competenze, di assistenza tecnica da parte degli stessi CFP.

Gli esiti di un laboratorio di sviluppo organizzativo rivolto a direttori di CFP sono sostanzialmente suddivisibili in quattro step:

¹⁰⁻¹¹ Cfr. "Rassegna CNOS", 1999 n. 2.

- diagnosi delle strategie del CFP (relative alle tipologie di offerta formativa, di assetto organizzativo, di alleanze strategiche interorganizzative);
- consolidamento, miglioramento o cambiamento delle strategie;
- identificazione dei fabbisogni (di competenze, di strumenti, di risorse);
- elaborazione di un piano realizzativo.

I risultati di tali attività saranno:

- documentati in appositi report sintetici, operativi, orientati alla diagnosi, alla decisione, all'azione
- sviluppati sulla base di metodologie omogenee
- realizzati attraverso un'assistenza metodologica dedicata.

La metodologia proposta per poter garantire i risultati attesi, necessita di alcune condizioni di successo e, precisamente:

- della partecipazione attiva dei direttori coinvolti, attraverso la loro presenza a tutti gli incontri seminariali e lo svolgimento dei lavori interseminariali sul campo;
- del loro coinvolgimento preliminare (sia informativo che motivazionale), da parte dell'organismo promotore.

Gli aspetti organizzativi generali sono identificabili nei seguenti elementi:

- a) numero massimo dei partecipanti: 10;
- b) impegno richiesto ai partecipanti: 2 incontri seminariali e residenziali di due giornate ciascuno più 6 giornate di lavoro interseminariale;
- c) arco temporale di svolgimento: 3 mesi per le fasi 1-2; altri tre mesi per le fasi 3-4; sei mesi per la fase 5.

È possibile prefigurare tre edizioni, una per il sud Italia, una per il centro, una per il nord.

Più in particolare, il laboratorio si distribuisce in cinque fasi:

Fasi	Attività	Luogo	Durata
1.	Seminario per l'impostazione di: - diagnosi delle strategie del CFP - pianificazione strategica - analisi dei fabbisogni	In plenaria	2 gg
2.	Diagnosi delle strategie, pianificazione strategica, analisi dei fabbisogni	c/o Ente/CFP	3 gg
3.	Seminario per l'impostazione della programmazione operativa*	In plenaria	2 gg
4.	Programmazione operativa	c/o Ente/CFP	2 gg
5.	Follow up*	c/o Ente/CFP	1 gg

* Tali attività saranno supportate da Gruppi di discussione via internet

Lo svolgimento di un laboratorio così concepito necessita di una fase iniziale di ingegnerizzazione e di produzione degli strumenti standard di tipo diagnostico e progettuale che ne accompagnano le diverse fasi.

MARIO
VIGLIETTI

L'attuazione del servizio di orientamento nella prospettiva di riordino dei cicli scolastici: interrogativi e proposte

LA PROPOSTA DI RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI

I. - Il percorso di un'iniziativa storica

Dopo la riforma Gentile di 75 anni fa, la proposta del Ministro Berlinguer (14 Gennaio 1997) ha dato inizio ad un cambiamento radicale, strutturale e qualitativo della scuola, a cominciare dalle classi materne fino all'Università, che, come una cascata d'acqua montana, ha inteso portare nuove energie d'iniziativa e di sviluppo ad una pianura stagnante di una scuola tradizionale, non ancora in linea con le tendenze culturali e formative della nuova Europa.

La prima proposta ed il successivo disegno-legge, presentato alla Camera dei deputati il 4 luglio del 1997 sulla base delle osservazioni ed indicazioni emerse, prevedeva il processo di formazione scolastica articolato in **tre cicli**: il ciclo della *Scuola materna* o dell'Infanzia (dai 3 ai 6 anni), il *ciclo primario* (dai 6 anni ai 12) ed il *ciclo secondario* (dai 12 ai 18 anni, suddiviso in due segmenti di 3 anni ciascuno: 3 per il ciclo dell'orientamento e 3 per la scuola superiore). L'ultimo

anno della scuola materna sarebbe dovuto entrare a far parte dell'*allungamento dell'obbligo scolastico da 8 a 10 anni*, con termine dell'obbligo al terzo anno del ciclo secondario (15 anni) - (dopo il ciclo dell'orientamento).

II. - La riformulazione della proposta Berlinguer

Unitamente agli apprezzamenti (anche da parte dell'O.C.S.E.¹ per la politica scolastica perseguita dal governo), si ebbero pure notevoli e giustificate critiche relative ai seguenti punti²:

- lo smembramento della scuola materna con la trasformazione del quinto anno in una "primina" fittizia;
- l'eliminazione della scuola media
- l'insistenza eccessiva sulle modalità di orientamento (fatte più d'informazione professionale che di educazione della persona alla scelta professionale) a scapito di una più ampia formazione culturale
- lo smantellamento del tradizionale "liceo classico"
- la compressione degli studi superiori quinquennali in un *triennio* inadeguato a garantire la serietà e la qualità di un corso di studi a livello avanzato o universitario.

In seguito alle reazioni sollevate dal disegno di legge nell'opinione pubblica, il ministro Berlinguer, in data 1 Marzo 1999, proponeva ad una commissione di esperti e di parlamentari una *nuova rielaborazione* della sua proposta, ricordando che nel frattempo erano intervenute nuove importanti realizzazioni: il varo dell'*autonomia* (e dei regolamenti relativi alla sua applicazione), l'introduzione del *nuovo esame di maturità* ed il riconoscimento del *diritto formativo delle persone fino al 18° anno di età*, con la definizione dell'*obbligo dell'istruzione per tutti a 9 anni* e non a 10 come nella precedente proposta.

La **nuova proposta**, nel testo unificato della Commissione ministeriale trasmesso alle Camere per la definitiva approvazione, intitolata «**Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione**» prevede l'articolazione del **Sistema educativo di istruzione** in tre fasi:

a- la **Scuola dell'Infanzia** (dai 3 ai 5 anni)

b- la **Scuola di base** (7 anni in tutto: dai 6 ai 13 anni)

La scuola di base si conclude con un **Esame di Stato**, dal quale deve emergere anche un'**indicazione orientativa, non vincolante**, per la scelta successiva dell'area e dell'indirizzo.

c- la **Scuola Secondaria** (dai 13 ai 18 anni - differenziata per aree:

¹ O.C.S.E., *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione: Italia*, Roma, Armando, 1998, p. 141

² Luciano PAZZAGLIA, *La Riforma Berlinguer nel contesto scolastico europeo*, in *Pedagogia e Vita*, 1999, 3, pag. 111-124.

1. umanistica
2. scientifica
3. tecnica e tecnologica
4. artistica
5. musicale

è, a sua volta, comprensiva di due caratterizzazioni espresse in:

a) un biennio di orientamento (13-14 anni), in vista di eventuali passaggi d'indirizzo, seguito da **Certificazione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico d'istruzione**, a 15 anni³;

b) un triennio (15-16-17 anni) a completamento della formazione superiore in uno degli indirizzi d'area, o nella formazione professionale regionale o nell'apprendistato.

Al termine del ciclo della scuola secondaria (a 18 anni), gli studenti sostengono l'**Esame di Stato** (che assume la denominazione dell'Area e dell'Indirizzo), ottenendo il *diploma* a 18 anni invece che a 19, come finora è avvenuto.

III. - Lo svolgimento operativo dei cicli.

1. La Scuola dell'Infanzia (a 3-4-5 anni)

«concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale dei bambini e delle bambine di età compresa tra i tre ed i sei anni, promuovendone le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento ed operando per un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative... garantendo a tutti i bambini e le bambine tra i tre ed i sei anni, la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia...realizzando i necessari collegamenti da un lato con la famiglia ed il complesso dei servizi dell'infanzia, dall'altro con la scuola di base» (Art. 2 della Legge quadro proposta)

2. La Scuola di base (dai 6 ai 13 anni)

ha una durata di **sette anni** e persegue i seguenti obiettivi:

- *«acquisizione e sviluppo delle abilità di base, con particolare riferimento ai campi linguistico, logico, matematico, artistico;*
- *apprendimento di nuovi mezzi espressivi atti ad ampliare la dimensione relazionale degli alunni e ad offrire agli stessi le coordinate spaziali e temporali delle comunità di riferimento, nonché la conoscenza dei principi fondamentali della convivenza civile;*
- *crescita di autonome capacità di studio, di elaborazione e di scelta coerenti con l'età degli alunni;*

³ *Temporaneamente* rimane aperta la questione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico per quei giovani che, essendo ormai stabilita la durata dell'istruzione obbligatoria a 9 anni, non avendo raggiunti i 15 anni di età, al termine delle "medie" si vedono costretti ad iscriversi al primo anno di una scuola secondaria per essere scolti dall'obbligo: soluzione alquanto problematica, specie per chi non intende proseguire nell'istruzione secondaria scolastico-accademica.

- *progressivo sviluppo del curricolo* mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline;
- **attività sistematiche di orientamento** che prevedano una varietà di proposte selettive e coordinate di approfondimento di temi, anche collegati con gli aspetti culturali e scientifici della realtà contemporanea, *per consentire una scelta fondata sulla pari dignità delle opzioni culturali del ciclo secondario»* (art. 3).

3. La Scuola secondaria (durata = cinque anni: dai 13 ai 18 anni) - i istituti di istruzione secondaria di secondo grado assumono la denominazione di «LICEI» -

«ha la funzione di:

- consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario;
- arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità
- offrire agli studenti conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento lavorativo» (art. 4).

«**Nei primi due anni** (ottavo e nono di scuola), pur mantenendo la caratterizzazione specifica dell'indirizzo ed il rigoroso svolgimento del relativo curricolo, « è garantita la possibilità di passare da un modulo all'altro, anche d'indirizzo diverso, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche deliberate dal consiglio di classe e finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata al nuovo indirizzo.

Nel corso del secondo anno (nono anno di scuola),- se richiesto dai genitori e previsto nei piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche,- sono organizzate *attività complementari e iniziative formative professionali* per collegare gli apprendimenti curricolari con le diverse realtà sociali, culturali, produttive e professionali...anche in *convenzione* con altri istituti, enti e centri di formazione professionale accreditati dalle Regioni...».

A conclusione del periodo dell'obbligo scolastico (a 15 anni) è rilasciata una **certificazione** attestante il percorso didattico svolto e le competenze acquisite.

Negli ultimi tre anni, (15-16-17 anni), (ferme restando le materie fondamentali e le materie d'indirizzo), possono essere realizzati (anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi), esercitazioni pratiche, esperienze formative e stages...

La frequenza positiva di qualsiasi segmento della scuola secondaria, annuale o modulare, comporta l'acquisizione di un **credito formativo** che può essere fatto valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nel passaggio da un'area o da un indirizzo di studi all'altro o nel passaggio alla formazione professionale. Analogamente, la frequenza positiva di segmenti della formazione professionale, possono essere fatti valere per l'ingresso nell'istruzione.

Al termine del ciclo secondario, gli studenti sostengono l'esame di Stato...che assume la denominazione dell'area e dell'indirizzo».

Prospetto del riordino dei cicli dell'istruzione
(secondo il Testo Unificato della Commissione)

ANNI ETA'	Scuola dell'Infanzia			Scuola di base (Sette Anni)							Scuola Secondaria (Cinque anni)					
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

↓ Anno di orientamento
↓ Passaggi
↓ Esame di stato

L'ATTUAZIONE DEL SERVIZIO DI ORIENTAMENTO: INTERROGATIVI E PROPOSTE

I. - A che tipo di orientamento è ispirata principalmente la nuova proposta di riforma dei cicli scolastici?

Nella Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997 l'orientamento era qualificato "quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, come parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia" in quanto "esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile". Tali concetti sono ripresi ed espressi all'art. 1 della Legge Quadro in materia del riordino dei cicli dell'istruzione, di cui riportiamo il testo:

«Il sistema educativo d'istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro».

Questo intento "educativo-formativo", tuttavia, (pedagogicamente condi-

⁴ Il corsivo è nostro.

visibile), nella nuova riforma dei cicli ci sembra che, di fatto, si sia trasformato in un impegno prevalentemente (se non unicamente) *informativo*, diretto *metodologicamente* a preparare alla conoscenza e alla scelta d'indirizzi di studio e di lavoro, più che alla preparazione della persona alla scoperta della propria identità personale, dei propri valori come persona e delle possibili vie di autorealizzazione nel lavoro e nella vita. Questa precisazione ci pare indispensabile ai fini di una definizione del processo orientativo come "educativo", cioè come via di qualificazione della persona quale "identità primaria di valore", capace di scelte autonome da potenziare in se stessa nelle sue varie prerogative, e non solo come fattore di progresso economico e professionale da inserire in specifici indirizzi socialmente produttivi. Per questo motivo, l'ottica sottostante alla proposta ministeriale dell'11 maggio 1999, di un orientamento "formativo" nel senso "didattico e metodologico" di guida alle scelte di studio e di lavoro, per quanto utile, non ci sembra possa bastare a fondare un "vero" orientamento della persona a diventare un diretto protagonista di decisioni libere ed autonome e responsabili.

Il concentrare all'ultimo anno della Scuola di base il potenziamento delle competenze disciplinari di base per aiutare gli studenti a fare delle scelte conformi ai propri interessi e alle proprie potenzialità, attivando moduli diretti ad illustrare le caratteristiche degli indirizzi delle scuole superiori o illustrando le prospettive occupazionali presenti nel territorio (sia pur coinvolgendo, in questo compito, anche i genitori), **non coincide** con i criteri di un orientamento che, per essere "educativo", si identifica nella "continuità di un *processo*" che si svolge gradualmente lungo tutto il tempo di formazione. Concordiamo, pertanto, con il Prof. Giugni³, dicendo che "l'attività d'orientamento, in conseguenza, non può essere circoscritta all'inizio del secondario per le scelte d'indirizzo. Essa inizia dalla famiglia e dall'asilo nido; prosegue nella scuola materna e nei cicli scolastici e si conclude quando l'alunno ha raggiunto la maturità orientativa, che gli consentirà di orientarsi autonomamente nei momenti difficili della sua vita".

II.- Come potrebbe strutturarsi l'azione orientativa (proposte in discussione)

a) Negli ultimi anni della SCUOLA DI BASE, si preconizzano:

- iniziative atte a favorire il potenziamento delle valenze orientative delle varie discipline;
- iniziative utili a consentire agli alunni scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita. Il che suppone un'azione previa di formazione sulla conoscenza di sé e in generale, del mondo del lavoro;
- organizzazione di attività a carattere trasversale, finalizzate a promuovere-

³ Guido GIUGNI, *Riforme ed orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", I, 1988, 3-4

- re capacità di lavoro in comune e a sviluppare una coscienza critica dei temi del contesto culturale contemporaneo;
- programmazione da parte del Consiglio di classe, d'interventi tendenti a rinforzare le competenze disciplinari di base, per *facilitare l'alunno a fare scelte adeguate* ai propri interessi e alle proprie potenzialità;
- programmazione di moduli (per un massimo del 15% del tempo) illustranti le caratteristiche essenziali degli indirizzi delle scuole secondarie superiori;
- iniziative d'informazione sulle prospettive occupazionali presenti nel territorio;
- interventi di sostegno ai processi di scelta relativi ai percorsi formativi successivi;
- coinvolgimento dei genitori nell'orientamento dei figli.

L'obiettivo è in ogni caso sempre quello di mettere l'individuo nella situazione di focalizzare la sua attenzione più sulle possibili direzioni di formazione che sulla necessità di prepararsi, come persona, ad affrontare quei compiti in cui gli sia possibile realizzarsi in conformità alle sue aspirazioni e nei limiti delle sue attuali possibilità. Ci sembra cioè che si tenda più a predisporre *una piattaforma di scelte per lo studio o per un lavoro* (atteggiamento informativo), che a preparare la persona a gestire responsabilmente e liberamente il suo avvenire nella scelta di uno studio o di un lavoro (atteggiamento orientativo-educativo). Evidentemente è quest'ultimo l'impegno maggioritario della scuola orientante, che dovrebbe essere messo in primo piano e a cui dovrebbero opportunamente essere preparati tutti gli insegnanti, nella prospettiva che la componente "orientativa" diventi parte integrante della loro personalità docente.

b) *All'inizio della scuola secondaria superiore*

La programmazione e la realizzazione dell'attività didattica sono finalizzate al *successo formativo*, da perseguire anche con iniziative di *ri-orientamento verso percorsi formativi diversi da quelli scelti, compresi quelli offerti dalla formazione professionale*". Quando viene meno il successo di un allievo nell'indirizzo scelto, si potrebbe favorire il passaggio ad un altro indirizzo, anche mediante la predisposizione di corsi *integrati* in convenzione con Enti di formazione professionale accreditati.

III. - Quali sono allora gli orizzonti professionali verso cui orientare⁶?

Stiamo vivendo in un clima storico di cambiamenti di valori sociali, politici, economici, culturali, religiosi, etici e morali, tecnologici e scientifici, di

⁶ SERRA Juan Fernandez "L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires: de la socialisation à l'éducation", in "L'Orientation Scolaire et professionnelle", 1999, 28, n. 2, 327-342.

globalizzazione economica e relazionale, con sistemi di comunicazione in continua espansione e modernizzazione, che ci obbliga a polarizzare la nostra attenzione più sui valori macroscopici del mercato economico e pubblicitario che sulla necessità prioritaria di trasmettere dei valori diretti a formare dei cittadini critici e coscienti, capaci di collaborazione, autonomi e solidali e orientati alla costruzione di una società etica, attiva, democratica e responsabile del proprio avvenire.

L'orientamento, di conseguenza, non potrà più limitarsi a promuovere solamente lo sviluppo di valori psicopedagogici diretti a rendere l'uomo capace d'autonome e libere decisioni, senza tenere conto delle istanze socio-economiche ambientali che richiedono, attualmente, di formare lavoratori docili, flessibili, polivalenti, adattabili, devoti all'azienda, non rivendicativi, aperti all'innovazione, modellati sulle esigenze del mercato del lavoro. Questo non vuol dire però fare dell'orientamento uno strumento ligio alle tendenze politiche ed economiche in atto, che tendono a dare ai programmi scolastici un orientamento nettamente economista, che privilegia, in pratica, più la preparazione al lavoro che la preparazione alla vita, nell'intento di dare un lavoro alla persona (vale a dire la sicurezza dalla disoccupazione) più che di preparare la persona per il lavoro. È stata questa, in ogni modo, l'istanza che ha fatto abbandonare, in gran parte, agli orientatori la prassi psicodiagnostica attitudinale e quella previsionale del mercato del lavoro e che ha fatto rivolgere maggiormente la loro attenzione **al compito di dare sicurezza e fiducia alle scelte** dell'individuo e della famiglia, prospettandone oggettivamente le condizioni ambientali e soggettive di un probabile successo, cercando di **valorizzare al massimo le caratteristiche potenziali della persona**.

Sembrerebbe essere questo, allora, l'orizzonte professionale cui realisticamente dovrebbe tendere la scuola in *prospettiva educativa di formazione al lavoro*, offrendo all'individuo la possibilità concreta di prendere, con concretezza e progressivamente, coscienza del suo realistico *valore professionale*, come membro di una società socioeconomica aperta, promozionale, innovatrice e democratica. Non c'è il rischio di dimenticare, così facendo, l'altro aspetto, quello *umano*, del valore della persona?

IV. - Quali le vie da seguire per integrare scuola e lavoro?

A nostro avviso, modellare l'orientamento sulle esigenze della società economica del mercato del lavoro, cercando di dirigere gli individui non verso attività professionali corrispondenti alle loro qualità e tendenze personali, ma verso posti disponibili, alla loro portata, secondo le richieste del mercato, vuol dire connotare l'orientamento con i valori della *competitività e dell'individualismo* economico ed entrare in conflitto con le finalità educative stesse della scuola tendenti a promuovere l'uguaglianza, la solidarietà, la partecipazione, la tolleranza, la libertà, lo spirito critico, l'autonomia intellettuale,

la collaborazione. Essendo il valore della persona un valore prioritario — è la persona, infatti, che nobilita il lavoro e non viceversa — integrare scuola e lavoro attraverso adeguati programmi di orientamento dovrebbe voler dire dare all'individuo la possibilità di riconoscersi come capace d'inserimento nella vita sociale in modo dignitoso, autonomo e libero, come membro attivo della società che l'accoglie e non unicamente come un'importante pedina di progresso economico.

All'attuazione di simili programmi dovranno pertanto partecipare, sia pure a diversi livelli d'intervento:

- ***i dirigenti scolastici***, (per sostenerne l'attuazione), ***gli insegnanti e gli operatori ausiliari*** (orientatore, tutors, assistenti sociali, medici, consulenti del lavoro, ecc.) per dare un'effettiva possibilità agli allievi:
 - a - di cogliere *i legami* che intercorrono tra le loro caratteristiche personali con gli apprendimenti delle varie discipline e con gli aspetti della loro vita attuale e futura, e
 - b - di sperimentarne, attraverso il lavoro di "stage", la validità;
- ***i genitori***, in particolare per veicolare i valori umani e sociali del lavoro, di rispetto, di tolleranza, di solidarietà, di responsabilità, di professionalità, di fedeltà agli impegni, ecc. attraverso l'apporto della loro esperienza sociofamiliare dell'*educazione ai valori* dei loro figli.

Una proposta

Tra i vari **modelli d'integrazione dell'orientamento professionale nei programmi scolastici**:

- quello dell'**orientamento professionale in parallelo** (programma di educazione alla scelta, condotto *in parallelo* a quello didattico, da professionisti diversi dagli insegnanti);
- quello dell'**integrazione disciplinare**, basato sull'idea che i contenuti propri dell'orientamento professionale possono "*aggiungersi*" agli altri contenuti delle materie e discipline scolastiche, attraverso l'azione didattica dello stesso insegnante, sia pur consigliato e guidato dall'orientatore;
- quello dell'**integrazione interdisciplinare dell'orientamento professionale** che accetta, come principio, che *ogni materia scolastica* può offrire una base di conoscenza per l'orientamento professionale, (in quanto si tratta di *pianificare* insieme un'azione educativa e psicopedagogica interdisciplinare, con temi appropriati al ciclo scolastico seguito dagli allievi, dove lo psicopedagogo e l'orientatore dovranno rappresentare gli agenti dinamizzatori del programma in collegamento e collaborazione diretta con i vari insegnanti); è quest'ultimo che, pur nella difficoltà della convergenza delle idee e degli interventi, offre globalmente agli alunni (indipendentemente dall'elaborazione individuale della scelta), la possibilità di comprendere più a fondo il mondo in cui vivono, d'interpretarlo e di concorrere alla sua trasformazione, congiuntamente alla capacità di difendere la propria libertà e quella degli altri e di saper prendere delle decisioni

in maniera autonoma. L'azione orientativa integrata nella scuola dell'obbligo non dovrà perciò limitarsi soltanto a conoscere dove e come vivrà il lavoratore degli anni 2000, ma dovrà interrogarsi, quale *agente d'educazione alla vita*, anche sul *tipo di cittadino e di società* che si vorrà avere negli anni 2000. In questa nuova visione d'ampiezza educativa tendente alla costruzione dell'uomo come realtà primaria ed irripetibile nei suoi diversi valori, l'orientamento professionale troverà la sua piena giustificazione di *"parte integrante"* di ogni processo scolastico che tenda non solo a formare al "sapere" e al "fare", ma essenzialmente al "*saper essere*", un *vero cittadino* pienamente integrato di una società rinnovata.

FULVIO
GHERGO

L'accompagnamento all'inserimento lavorativo

1. Definizioni, collocazione istituzionale, finalità e genesi culturale dell'accompagnamento all'inse- rimento lavorativo

L'accompagnamento all'inserimento lavorativo può essere definito come un processo d'acquisizione di competenze metodologiche per attivare strategie d'entrata nel mondo del lavoro o come lavoratore dipendente o come lavoratore autonomo.

Si distingue dal *tutoring all'inserimento lavorativo* che può essere, invece, descritto come il supporto metodologico prestato da un esperto a chi sta attivamente ricercando un lavoro dipendente o chi intende o sta realizzando forme di job creation, facendo ricorso anche alle opportunità previste da leggi nazionali e regionali a sostegno dell'occupazione e dell'imprenditorialità.

Da un punto di vista concettuale l'accompagnamento e il tutoring si configurano come strategie della politica d'orientamento. Entrambe, infatti, sono finalizzate a supportare la definizione e la realizzazione di progetti e scelte personali di carattere professionale; l'una,

però, si colloca all'interno di un percorso formativo e l'altra successivamente ad esso.

Questa diversa collocazione contribuisce a meglio connotare la fisionomia delle due strategie:

- l'accompagnamento è un «*modulo orientativo*»; è cioè una formazione che dà competenze, vale a dire un insieme di potenzialità (di natura conoscitiva, operativo procedurale, comportamentale) necessarie per affrontare in un futuro prossimo percorsi di ricerca di lavoro e di job creation
- il tutoring è un «*servizio orientativo*»; è cioè un'attività di consulenza con cui si monitora, si valuta, s'indirizza, si consiglia, si sollecita, cioè si assiste, chi attualmente è alla ricerca o sta per iniziare un lavoro o sta progettando, verificando, implementando un'iniziativa di autoimprenditorialità.

Le concettualizzazioni proposte rappresentano un nostro tentativo di ricondurre a sistema una fenomenologia presente nei sistemi di orientamento e formazione regionali in maniera abbondante ma fortemente diversificata¹. Infatti, come si sta spesso verificando in questi ultimi anni, è la prassi a precedere la riflessione, che si trova quindi a dovere preliminarmente affrontare problemi di razionalizzazione e sistematizzazione dell'esistente.

Da un punto di vista generale, se si fa riferimento alle due macro articolazioni dell'orientamento — il counseling informativo e il counseling psicologico² — si può affermare che l'accompagnamento e il tutoring per l'inserimento si collocano nella prima area.

L'accompagnamento e il tutoring per l'inserimento lavorativo rappresentano, a livello culturale e di prassi, un'acquisizione recente. Acquisizione che non si comprende in tutta la sua portata se non si mette in relazione con il quadro evolutivo degli ultimi anni della formazione professionale, in particolare, se non si tengono in considerazione due tratti che caratterizzano tale evoluzione:

- ⇒ la crescita di sensibilità per una politica orientata al mercato
- ⇒ la tendenza a passare da una visione «autarchica» della formazione professionale ad una visione di «integrazione sistemica» tra le politiche finalizzate allo sviluppo delle risorse umane, vale a dire l'orientamento, la formazione e le politiche attive del lavoro.

a. *L'orientamento al mercato.*

La fine dell'attenzione esclusiva al prodotto per dare spazio anche alle ragioni del cliente ha spostato il focus del sistema regionale dall'offerta forma-

¹ Cfr. M.L. POMBENI, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 170.

² Cfr. C. MAGAGNOLI, *La consulenza orientativa individuale. Il CIOP di Bologna*, in PROFESIONALITÀ (47), 1998, p. 9.

tiva (in tutte le sue tipologie: primo livello, formazione superiore...) ai bisogni dell'utente. Utente che può non presentare solo bisogni formativi. Un giovane, infatti, che abbia conseguito una qualifica ha probabilmente risolto un suo problema di formazione; ma il suo bisogno di conoscere «come» e «a chi» proporre le competenze professionali acquisite può essere soddisfatto solo con un intervento di counseling orientativo. Mancando questo viene praticamente meno la spendibilità della formazione acquisita.

b. *L'integrazione orientamento formazione e politiche del lavoro*

Il rapporto tra le tre politiche delle risorse umane può essere declinato su più piani³:

- a livello di *sistemi*, mediante il riconoscimento reciproco di crediti formativi tra scuola, formazione e lavoro
- a livello di *politiche*, mediante l'attuazione di protocolli, accordi, convenzioni promossi e realizzati da «partenariati multiattore»
- a livello di *struttura formativa*, mediante l'adozione del modello agenziale. Modello agenziale, infatti, non significa solo che accanto alla tradizionale funzione gestionale vengono attivate anche altre funzioni processuali (l'analisi del fabbisogno e la progettazione formativa, il monitoraggio e la valutazione ex post) ma anche la possibilità di erogare servizi non formativi (orientamento, consulenza aziendale...)
- a livello di *azione formativa*, mediante l'attivazione di un mix di operazioni (d'orientamento di formazione e politiche del lavoro) nella fase della gestione dell'intervento.

È quest'ultimo livello che interessa la nostra prospettiva.

Si può affermare, con una schematizzazione un po' sommaria, che il non rapporto o il rapporto tra orientamento, formazione e politiche del lavoro determina tre scenari possibili, nei quali, di volta in volta, la formazione professionale

- è un sistema sostanzialmente autosufficiente o comunque senza collegamenti strutturali
- si coniuga in termini sistematici con l'orientamento
- entra in interazione con l'orientamento e le politiche del lavoro.

Questi scenari in successione rappresentano il passato (di cui però conserviamo ancora tracce evidenti) e il presente delle politiche delle risorse umane.

a. - Nella prima delle tre situazioni delineate, quella, cioè, della formazione professionale senza alcuna interazione con le altre due politiche, dobbiamo registrare un'evoluzione in tre fasi; evoluzione così ricostruibile:

³ Cfr. AA.Vv. *La costruzione di un sistema integrato tra formazione e le altre politiche del lavoro*, in OSSERVATORIO ISFOL, N. 1-2, 1999

1. dal modello fortemente basato su paradigmi scolastici (aula e laboratorio),
2. si è passati all'adozione di sistemi di alternanza, in cui si realizzano o comunque si cerca di realizzare stage aziendali,
3. da una visione in cui la formazione professionale coincideva e sostanzialmente si esauriva nella funzione relativa alla gestione dell'intervento corsuale si è passati ad un'esplosione delle funzioni a monte (analisi del fabbisogno e progettazione formativa) durante (monitoraggio) e a valle dell'erogazione corsuale (valutazione ex-post).

Come si può constatare le prime due fasi rappresentano un'evoluzione all'interno della funzione «gestione dell'intervento», mentre la terza riguarda le altre fasi del processo.

b. - Nel secondo scenario si verifica l'integrazione orientamento - formazione.

L'orientamento si pone a monte e a valle dell'intervento formativo:

- nel primo caso si muove sul versante informativo (conoscenza dei processi lavorativi e mercato del lavoro cui fa riferimento la formazione da impartire) e psicologico (rimotivare drop out o comunque utenze con esperienze lavorative e formative critiche)
- nel secondo propone azioni di accompagnamento come sopra definito e come più dettagliatamente diremo successivamente.

c. - Nel terzo scenario il processo d'integrazione si allarga sul versante delle politiche del lavoro mediante l'attivazione di interventi di tutoring. Interventi nei quali si cerca di inserire progetti personali di entrata nella vita attiva utilizzando le opportunità che la legislazione nazionale e regionale hanno previsto per facilitare l'occupazione dipendente e l'autoimprenditorialità.

2. La struttura e l'articolazione dei percorsi del processo di Accompagnamento all'inserimento lavorativo

Non si può negare che gli ultimi anni siano stati fecondissimi di innovazioni per il sistema di formazione professionale regionale, molte indotte, direttamente o indirettamente, dal cofinanziamento U.E. (ad esempio il processo di programmazione mediante bandi concorsi che ha sviluppato competenze di analisi del fabbisogno e progettazione, sistemi di monitoraggio e valutazione), altre frutto di disegni politico-istituzionali (obbligo d'istruzione, obbligo di formazione., certificazione delle competenze, accreditamento delle strutture..) altre recuperate da quei grandi laboratori di innovazione rappresentati dai Progetti e Programmi Comunitari: Adapt, Occupazione, e Leonardo.

Fig. n. 1

PRIMO SCENARIO: LA FORMAZIONE, SISTEMA AUTOSUFFICIENTE

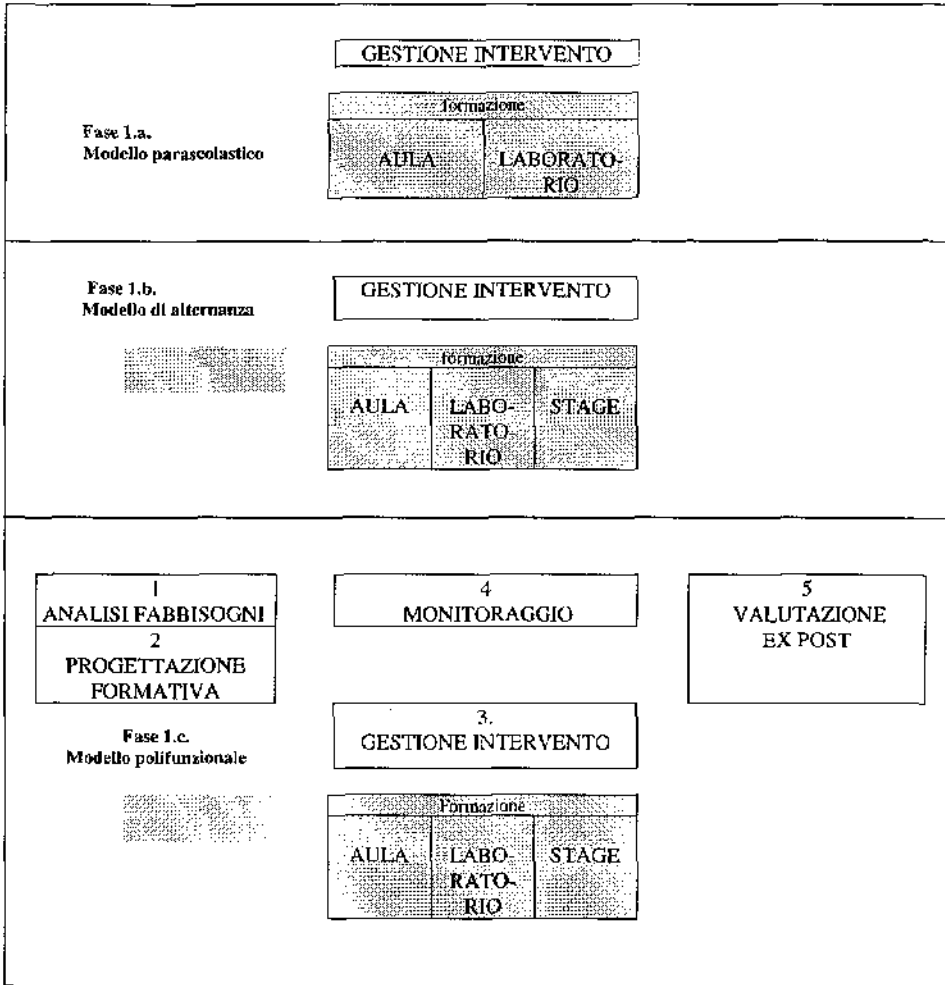


Fig. n. 2

**SECONDO SCENARIO:
INTEGRAZIONE POLITICHE FORMATIVE E ORIENTATIVE**

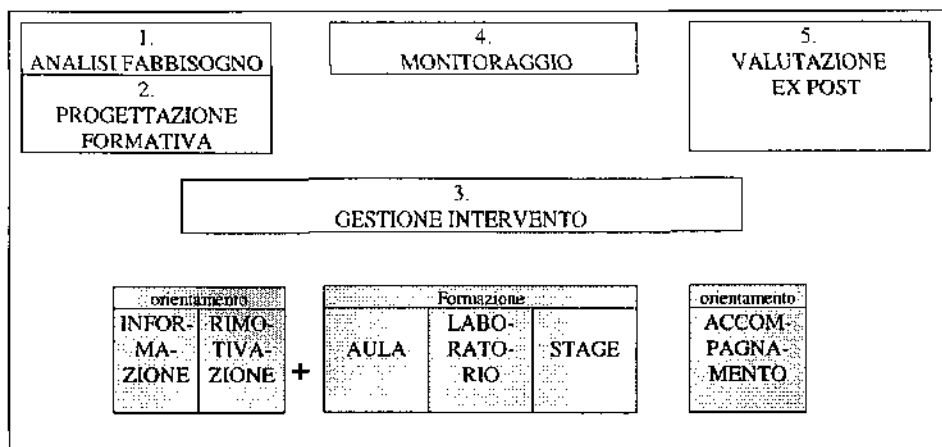
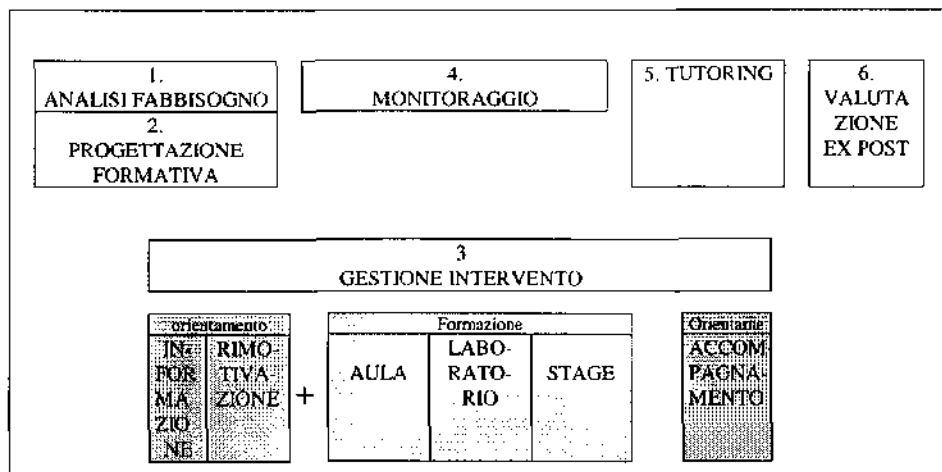


Fig. n. 3

**TERZO SCENARIO:
INTEGRAZIONE POLITICHE FORMATIVE ORIENTATIVE E DEL LAVORO**



Molte innovazioni, ma anche a ritmi molto veloci e quindi con tempi di metabolizzazione da parte del sistema formativo spesso insufficienti.

Talvolta, infatti, si è passati dalla fase del disegno normativo (come è successo per l'obbligo di formazione) o dalle microsperimentazioni alla fase della messa a regime, senza che tra i due momenti intercorresse un circolo virtuoso di: riflessione sistematica, di sperimentazione su larga scala, di definizione di modelli di prassi ed elaborazione di strumenti operativi paradigmatici.

Questo è quanto accaduto anche per l'Accompagnamento, che è ancora una realtà più «intuita» che «compiutamente definita», come testimoniano, peraltro, le «tante versioni» con cui viene, di fatto, realizzato.

Di qui l'urgenza di provvedere

- in un primo momento a disegnare il percorso dell'Accompagnamento
- in un secondo momento a creare strumenti operativi di supporto al percorso.

Dalla elaborazione di un itinerario idealtipico si può passare alla progettazione ed elaborazione di un complesso di indicazioni procedurali e strumenti, che per tipologia ed organicità si configura come un Manuale o Guida operativa.

Naturalmente se l'impianto del percorso di base può essere assunto come trasferibile a tutte le tipologie di formazione professionale iniziale (obbligo formativo, II livello per diplomati e laureati, interventi per fasce deboli e per disoccupati di lunga durata), il Manuale, invece, dovrà avere un'impostazione diversa in relazione ai destinatari: variando il target, infatti, cambiano le situazioni (interessi, motivazioni, vissuti, aspettative...) alle quali il Manuale dovrà fare riferimento e i linguaggi (quadri interpretativi, lessici) con cui dovrà esprimersi. Descriveremo le linee generali di un manuale per gli allievi dell'obbligo di formazione. La scelta è motivata non solo perché la «prima» formazione professionale rappresenta un ambito tradizionalmente privilegiato per il CNOS-FAP, ma anche in considerazione del peso e dell'importanza che nell'economia generale della Formazione Professionale regionale andrà ad assumere tale offerta formativa.

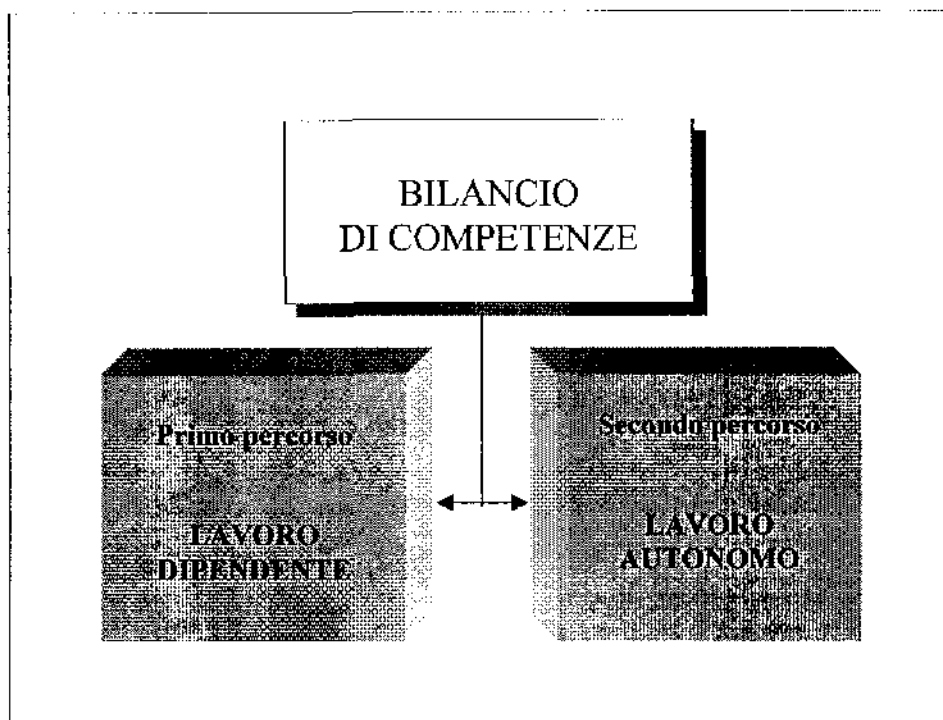
L'impostazione generale del percorso è quella rappresentata nella fig. 4.

Il primo passo dell'itinerario ipotizzato è costituito dal Bilancio delle competenze al termine e in relazione ai risultati del quale l'allievo può optare di seguire il percorso per il lavoro dipendente o quello per il lavoro autonomo.

Questo naturalmente rappresenta l'itinerario "tipo" per situazioni personali fortemente definite, anche se si ritiene importante la frequenza ad entrambi, in considerazione soprattutto che, data l'età degli allievi, ci troviamo di fronte ad un processo evolutivo ancora non completato e quindi a livelli di scelta con strutturali margini di indecisione.

Il codice del lavoro francese definisce il Bilancio di competenze «*Le azioni che...hanno l'obiettivo di consentire ai lavoratori di analizzare le proprie*

STRUTTURA GENERALE DELL'ACCOMPAGNAMENTO



competenze professionali e personali, così come le proprie attitudini e motivazioni, allo scopo di definire un progetto professionale e, ove necessario, un progetto di formazione...»⁴.

Utilizzato dalla rete dei CIBC (Centres interinstitutionnelles de Bilan de Compétences) in Francia⁵ come strumento per lo sviluppo professionale del lavoratore occupato, il Bilancio di competenze, nel nostro Paese, diventa uno strumento utilizzato nella consulenza anche per disoccupati che intendono entrare nella vita attiva⁶.

⁴ Tratto da A. SELVATICI, «Il bilancio di competenze: un nuovo termine o una nuova azione?», Dossier Formazione, in PROFESSIONALITÀ, n. 38, 1997.

⁵ In Francia il bilancio è proprietà e patrimonio del singolo lavoratore e può essere richiesto da un lavoratore con cinque anni di anzianità. Cfr. AA.VV. *Il bilancio di competenze* a cura di A. SELVATICI e M.G. D'ANGELO, Franco Angeli, Roma, 1999, 24.

⁶ Cfr. la sperimentazione promossa dalla Regione Emilia - Romagna nel 1996 - 97 presso il servizio di Orientamento «Polaris» della Provincia di Reggio - Emilia, in cui il Bilancio di competenze è stato utilizzato per disoccupati adulti e giovani fra i 20-25 anni in possesso di titoli di studio o qualifiche professionali poco spendibili nel mercato del lavoro locale. Cfr. AA.VV. *Il bilancio di competenze*, cit. p. 17.

Infatti, la metodologia del Bilancio (ricostruzione e valutazione delle competenze intese non solo come repertorio di abilità tecniche acquisite nel percorso formativo e professionale, ma anche come risorse ed abilità di diversa natura) e il suo obiettivo (definizione di un progetto di formazione o di lavoro) consentono una sua doppia spendibilità (occupati e disoccupati).

Occorre notare, però, che l'impiego del Bilancio non ha mai riguardato un'utenza giovane come quella che abbiamo assunto come riferimento e pertanto la produzione finora elaborata in termini di procedure e strumenti operativi presenta bassi livelli di utilizzabilità per il nostro lavoro.

Il processo di autodiagnosi ed autovalutazione si concluderà con due risultati:

- un documento di sintesi o profilo che descrive competenze e risorse, potenzialità e criticità, propensioni e desideri
- l'opzione per lavoro autonomo o dipendente come progetto di vita professionale e quindi la decisione di seguire il primo o il secondo dei percorsi che gli vengono prospettati o la scelta di partecipare all'uno e all'altro itinerario.

Il primo percorso si articola in quattro fasi, tecnicamente denominati Interventi (cfr. Fig. 5).

All'interno degli interventi si realizzano due tipologie di azioni: a carattere informativo la prima, di natura operativo procedurale la seconda.

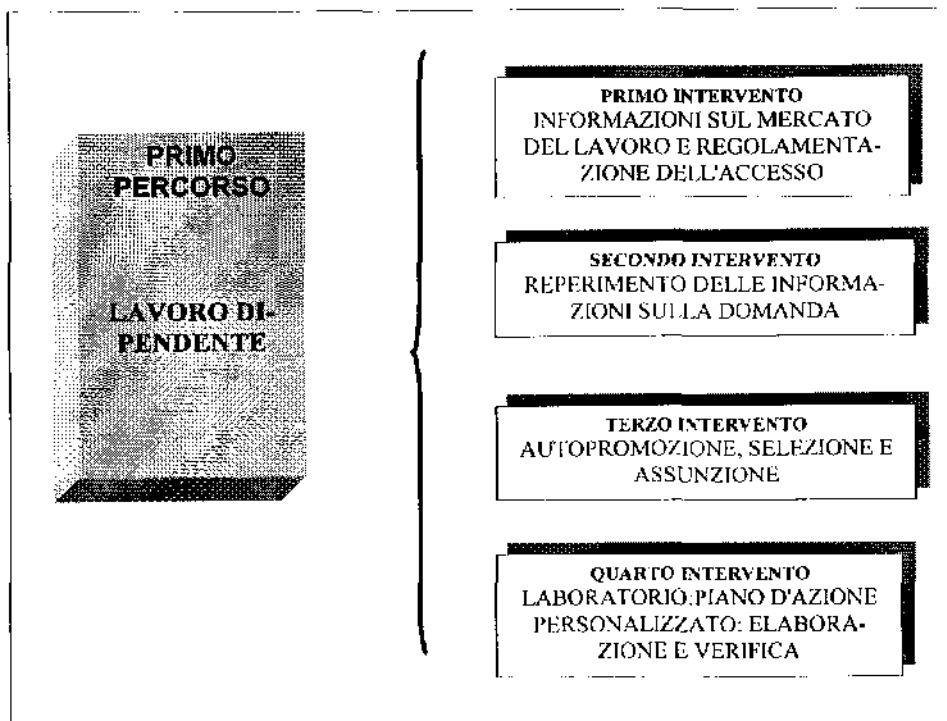
Nella prima azione il tutor propone dei contenuti tematici o dei percorsi metodologici o dei modelli di strumenti operativi

- per il primo intervento ("Informazione sul mercato del lavoro e regolamentazione di accesso"): struttura e soggetti del mercato del lavoro, regolamentazione e modalità di accesso all'impiego pubblico e privato, classificazioni e struttura organizzativa aziendale, contrattualistica, misure statali e regionali per facilitare l'occupazione
- per il secondo intervento ("Reperimento delle informazioni sulla domanda"): fonti informative e soggetti detentori delle informazioni, strategie per la ricerca d'informazioni
- per il terzo intervento ("Autopromozione, selezione e assunzione"): struttura, finalità e stili dell'Inserzione, della Lettera e curriculum, del colloquio, dei test e prove pratiche; preparazione e modalità della negoziazione

Nella seconda azione, denominata laboratorio, e che si concretizza in esercitazioni di problem solving di tipo euristico, gli allievi realizzano e valutano strumenti predefiniti, ne elaborano dei nuovi personalizzati, disegnano percorsi, in altri termini predispongono un Kit di azioni e strumenti tarati sulle proprie aspettative e possibilità:

- per il secondo intervento: analisi strutturale delle inserzioni, pianificazione per la definizione di una mappa di aziende di riferimento
- per il terzo intervento: redazione di inserzioni e valutazione di inserzioni

FASI - INTERVENTO DEL PRIMO PERCORSO



già elaborate, redazione di lettere di candidature e curriculum e valutazione di modelli predefiniti; simulazione e role playing di un colloquio; compilazione di test e prove pratiche di diversa tipologia

- per il quarto intervento: piano d'azione personalizzato.

Come si può notare il primo intervento, di natura esclusivamente informativa, è propedeutico all'intero percorso, mentre l'ultimo, esclusivamente operativo, rappresenta la messa a punto di strategie personalizzate, sulla base delle acquisizioni contenutistiche e metodologiche degli interventi precedenti.

Il secondo percorso (cfr. Fig. 6) si articola in 6 Fasi - intervento, organizzati secondo la sequenza processuale del business plan, per cui dalla business idea (intervento 1) si arriva alla implementazione dell'attività imprenditoriale, passando attraverso le fasi dell'analisi del mercato (intervento 2) e della concorrenza (intervento 3), per stabilire la quota mercato e le strategie commerciali, della definizione della struttura aziendale, dell'analisi di fattibilità economico-finanziaria (per stabilire l'ammontare delle risorse finanziarie

necessarie e le strategie del loro reperimento), la definizione degli adempimenti legali e fiscali.

Anche nel secondo percorso si alternano azioni di natura informativa a momenti di laboratorio.

Nella prima tipologia di azione il tutor propone gli ambiti contenutisti ed esplicita le piste procedurali seguenti:

- per il primo intervento: informazioni sulle variabili che definiscono il prodotto/servizio
- per il secondo intervento: informazioni su procedure, modalità e tecniche per la raccolta di informazioni sul mercato potenziale per segmentare la domanda
- per il terzo intervento: informazioni per l'identificazione del profilo della concorrenza e modalità per la sua identificazione; sulle tipologie e modalità delle strategie d'ingresso; sulle strategie commerciali
- per il quarto intervento: informazioni relative alla sede, immobilizzazione tecniche, approvvigionamento, struttura produttiva, struttura amministrativa, esternalizzazione, accordi con altre imprese
- per il quinto intervento: informazioni relative a economicità del progetto imprenditoriale (verifica previsionale dei costi, del punto di pareggio, del punto di profitto), valutazioni del capitale occorrente, copertura del fabbisogno finanziario, analisi di convenienza, condizioni e procedure d'accesso a finanziamenti agevolati e/o fondo perduto per l'imprenditoria previsti da leggi statali e regionali
- per il sesto intervento: informazioni relative alla forma legale, alle responsabilità ed implicazioni fiscali, agli obblighi di natura contabile, assicurativa, erariale, burocratica.

In tutti gli interventi il momento di laboratorio si configura come un'esercitazione per apprendere e consolidare competenze.

L'ultimo intervento, invece, è il momento di elaborazione del business plan su un'idea imprenditoriale proposta dall'allievo; dato che il plan riproduce in sé tutto il processo di generazione d'impresa, quest'ultimo intervento rappresenta il momento in cui viene sintetizzato tutto il percorso.

Fig. n. 6

FASI - INTERVENTO DEL SECONDO PERCORSO



PRIMO INTERVENTO
INTUIZIONE IDEA IMPRENDITORIALE E DEFINIZIONE DEL PRODOTTO SERVIZIO

SECONDO INTERVENTO
ANALISI DEL MERCATO POTENZIALE E DEFINIZIONE DELLA QUOTA MERCATO

TERZO INTERVENTO
ANALISI DELLA CONCORRENZA E DEFINIZIONE STRATEGIE COMMERCIALI

QUARTO INTERVENTO
CREAZIONE STRUTTURA AZIENDALE

QUINTO INTERVENTO
ANALISI DI FATTIBILITA' ECONOMICO FINANZIARIA PER IL REPERIMENTO DELLE RISORSE FINANZIARIE

SESTO INTERVENTO
DEFINIZIONE DEGLI ADEMPIMENTI LEGALI E FISCALI

MARIO
TONINI

Il piano di formazione dei Formatori del CNOS/FAP nell'anno 1999

1. L'origine del piano di formazione dei formatori

Con il presente contributo intendiamo portare a conoscenza dei lettori della Rivista Rassegna CNOS quanto la Federazione ha svolto nel campo della formazione dei formatori nell'anno 1999, consapevoli che questa informazione potrà essere utile materia di confronto con quanti operano nel medesimo settore.

In ossequio al proprio statuto che stabilisce che la Federazione deve coordinare e promuovere l'efficacia e l'efficienza delle risorse umane, strutturali e strumentali presenti in tutte le Regioni in cui opera, la Sede Nazionale persegue questo obiettivo qualificando i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici dei suoi Operatori, mediante la predisposizione di programmi pluriennali e piani annuali di attività¹. Per realizzare quanto sopra si avvale soprattutto del contributo dei Settori/Comparti professionali, operanti dal 1982 e composti dal settore Metalmeccanico, Elettrotecnico-Elettronico, Grafico, Terziario, dalla Commissione intersettoriale della Cultura Generale e dalla Commissione intersettoriale Matematico-Scientifica. Essi costitui-

scono la rete progettuale e formativa che capillarmente radica la Federazione nel territorio a livello regionale e locale e sono vivaci laboratori di contenuti progettuali e di innovazione metodologico-didattica e tecnologica. Sono anche l'interfaccia fra i bisogni professionali degli Operatori della F.P. e le strutture istituzionali CNOS FAP. Operativamente, pertanto, contribuiscono a portare tutti gli Operatori del CNOS FAP alla maturità integrale e al protagonismo professionale e a favorirne la crescita nella competenza tecnologica e scientifica e nella cultura dell'uomo e del lavoro.

Accanto a questo metodo di progettazione dal basso (bottom up) la Sede Nazionale, nel mettere a punto il piano, si avvale anche delle scelte strategiche che compie annualmente e dei contributi dei consulenti, di cui si è dotata.

2. Gli obiettivi del piano di formazione del 1999

Il piano di Formazione del 1999 si è ispirato alle linee strategiche dei piani formativi precedenti; ha però anche affrontato, con più decisione, alcune tematiche che sono emerse dal recente scenario normativo italiano ed europeo. Particolarmente in Italia, infatti, tutto il sistema formativo si sta trasformando; l'immagine del "cantiere" edile, usata dal prof. Michele Colasanto, nel presentare il rapporto ISFOL 1997, è molto efficace per descrivere quanto sta cambiando e quanto si sta delineando come "nuovo edificio" formativo¹. La Federazione ha individuato, come problemi nodali di svolta, l'accreditamento delle strutture formative e le relative competenze professionali, la certificazione delle competenze e il riconoscimento dei crediti, la "qualità" del servizio nella Federazione. In tale contesto, gli interventi più specificatamente mirati agli Operatori, si sono concentrati su tre ambiti di attività, considerati come i più specifici della professionalità dei formatori²: la formazione a supporto dell'azione dell'apprendimento/insegnamento (Learning), la formazione allo sviluppo organizzativo e alla gestione delle risorse umane (Development), le azioni di incontro domanda/offerta per il mercato del lavoro e lo sviluppo locale (Placement). La quantità maggiore delle proposte si è collocata ancora nel primo ambito, "cuore della professione" del formatore³; tuttavia il piano ha formulato proposte anche nelle aree del development e del placement, che, in prospettiva, potrebbero coprire — a giudizio degli esperti — gran parte dei profili e/o delle competenze emergenti.

¹ Federazione Nazionale CNOS FAP, *Statuto*, artt. 2,3,4.

² Rassegna CNOS, n. 2, 1999, *Editoriale*, p. 3.

³ ISFOL, *Standard Formatori per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, 1998, p. 130.

⁴ *Op. cit.*, pag. 129.

In sintesi, la proposta ha proseguito nell'azione di qualificazione delle capacità e competenze formative di processo a favore del formatore tecnico; ha mirato a consolidare la formazione di "figure chiave" come il progettista, il coordinatore di settore/processo, l'orientatore, il tutor ..., le quali, insieme al Direttore, costituiscono il "perno del rinnovamento organizzativo della FP; ha legato, infine, questa azione di sviluppo delle risorse umane ad una più ampia strategia di riqualificazione dell'intera struttura erogativa del servizio, avviandone il processo dell'accreditamento e della certificazione di qualità.

Dal punto di vista organizzativo il piano si è esplicitato in varie proposte, quali "seminari", *Hopen House*, "azioni residenziali", "attività transnazionali" per allievi e formatori, elaborazione di un progetto di fattibilità di "monitoraggio e valutazione delle attività di FP del CNOS FAP", produzione di "sussidi" sulla cultura del lavoro per i formatori, moduli di "formazione a distanza".

3. Le principali proposte di interventi di formazione

Nel presente contributo daremo delle informazioni, anche se sintetiche, sulle attività seminari e residenziali poiché le altre attività sono ampiamente descritte all'interno del presente numero.

3.1. Hopen House e Seminari

Una prima modalità di formazione, realizzata nell'anno, è avvenuta attraverso l'organizzazione di HOPEN HOUSE e di seminari.

Gli HOPEN HOUSE hanno dato l'opportunità a numerosi formatori della Federazione di aggiornarsi sulle tecniche della saldatura e le procedure di informatizzazione nei vari CFP del CNOS FAP.

I vari seminari, invece, sono stati utili confronti su esperienze formative in atto, occasione di progettazioni di interventi futuri, puntualizzazioni di problematiche emergenti. Con i Delegati Regionali della Federazione, i Direttori dei CFP e le figure di staff più interessate sono stati affrontati i temi del nuovo modello di apprendistato, la normativa sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e l'avvio del nuovo canale formativo, l'Istruzione Formazione Tecnica Superiore (IFTS). I seminari nazionali dei Settori/Comparti, infine, hanno verificato il cammino percorso e segnalato le nuove esigenze formative.

3.2. Attività residenziali

Un'altra modalità di formazione è l'attività formativa residenziale. Noi riteniamo che l'esperienza "residenziale" sia molto efficace: essa permette infatti ai partecipanti di vivere in un ambiente didattico integrato in cui si armonizzano strumenti formativi diversi; il tutoring personalizzato, l'accesso a

laboratori appositamente allestiti, l'uso di postazioni multimediali, le simulazioni, i confronti, l'esperienza di relazione.

Qui di seguito descriveremo i principali corsi, indicando di ciascuno i destinatari, gli obiettivi ed i principali contenuti e ci soffermeremo più ampiamente alle attività proposte per la prima volta.

- ***Automazione industriale con l'uso di funzioni avanzate del PLC. Progettazione di apparecchiature e di automatismi per mezzo di microcontrollore.***

Destinatari del corso sono stati i formatori del settore elettrotecnico ed elettronico.

Suo obiettivo è stato quello di abilitare i formatori alla soluzione di problemi di automazione industriale facendo uso di funzioni avanzate (contattori, operazioni matematiche, gestione di grandezze analogiche) con la metodologia del problem – solving e alla progettazione di semplici sistemi di automazione utilizzando il microcontrollore. I suoi contenuti essenziali sono stati: ingressi e uscite digitali e funzioni di temporizzazione a modo di richiamo; contattori e funzioni matematiche; il conteggio veloce e la gestione degli encoder; segnali analogici su PLC.; logica cablata e logica programmata; architetture del microcontrollore; funzioni più comuni da implementare dal microcontrollore; I/O digitali e analogici; soluzione di problemi logici con microcontrollore.

- ***Progettazione grafica per la comunicazione con tecnologie multimediali e telematiche***

Hanno partecipato alla proposta i formatori del settore grafico. Essi hanno acquisito conoscenze specifiche relative alle tecniche di comunicazione integrata con particolare riferimento alla gestione dell'immagine integrata ed hanno messo a punto un percorso didattico e una metodologia atta a valorizzare l'apporto del disegno. Hanno, infine, progettato moduli di grafica, convenzionale e multimediale, per giovani già in possesso di un diploma di scuola media superiore.

I suoi contenuti fondamentali sono stati: la teoria della comunicazione; la comunicazione integrata; la morfologia e la psicologia della forma; l'immagine coordinata; la grafica editoriale; l'esame, la valutazione e la validazione del modello didattico proposto.

- ***NT 4.0 server***

I destinatari sono stati i formatori dell'area informatica. La proposta ha permesso ai partecipanti di acquisire delle conoscenze e delle competenze di base sul sistema operativo di rete per la gestione di un server in una rete aziendale e la valutazione delle capacità operative acquisite. Suoi contenuti essenziali sono stati la pianificazione e la configurazione dei dischi, l'installazione e la configurazione del sistema, la connettività, l'ottimizzazione del sistema, la risoluzione dei problemi di gestione, la certificazione Microsoft.

- ***La geometria dei solidi e la geometria analitica applicata all'ambito produttivo, con l'ausilio di strumenti di calcolo informatico.***

I formatori dell'area scientifica hanno acquisito competenze relative agli elementi di calcolo di volumi, superfici e sezioni nello spazio da inserire nei corsi di formazione iniziale e superiore e creato una o più unità didattiche su iperbole, parabole, rette e piani nello spazio, interpolazione lineare per punti, geometria dei solidi.

- ***Le microlingue***

Il progetto, rivolto a formatori della lingua inglese, si è proposto l'obiettivo di migliorare le conoscenze e le competenze metodologico – didattiche e tecnologiche attinenti la lingua inglese nelle specificità della meccanica e dell'elettromeccanica; i partecipanti hanno approfondito le strategie per la lettura (*skimming / scanning* e *pre – reading tasks*), l'uso del vocabolario mono e bilingue e l'uso della fonetica; hanno valutato criticamente le opportunità offerte dai CD Rom, dizionari, corsi, programmi esistenti sul mercato; hanno affrontato l'English Discoveries, il Needs analysis, la valutazione delle competenze, la definizione delle abilità richieste nei campi specifici, le strategie per la lettura, i *linkers - connectocs - parole chiavi - predicati*, la valutazione critica di alcuni materiali reperibili sul mercato, il lessico relativo alle microlingue, l'Hot potatoes, i siti internet per gli insegnanti, l'uso dei "corpora" e "concordancing" nelle ricerche linguistiche, i criteri di valutazione con gli allievi (*washback effect*), lo stress and intonation.

- ***Metodologia di approccio formativo agli utenti di Formazione Professionale giovani e adulti***

La presente proposta è stata rivolta a tutti i formatori, trattandosi di una competenza trasversale o complementare l'attività specifica. Il corso ha offerto ai partecipanti la possibilità di accrescere la consapevolezza circa l'importanza di poter qualificare la propria professionalità tramite la cura degli aspetti comunicativo – relazionali, ampliare le proprie conoscenze circa i fattori responsabili di una comunicazione efficace e inefficace, potenziare il proprio repertorio comunicativo – relazionale per la realizzazione di una più efficace interazione didattica e di gruppo. Sono stati approfonditi, pertanto, temi quali il ruolo della comunicazione nel determinare la qualità di un servizio, l'efficacia comunicativa nelle variabili personali e contestuali, la formazione delle competenze dell'ascoltatore, dell'emittente e del "*problem solver*".

- ***Metodologie di formazione per allievi con problemi***

Anche questo corso si è rivolto a tutti i formatori, a prescindere dal settore di appartenenza, trattandosi di una competenza "trasversale" o "complementare".

Mentre esiste una discreta letteratura a disposizione per diagnosticare i

problemi della classe (allievi che non riescono a tenere il passo della classe e che non fanno alcun progresso, allievi aggressivi nel comportamento o emarginati per difficoltà personali di carattere emotivo o relazionale, ecc.), rari sono i lavori che dettano proposte mirate e soprattutto concrete di soluzione a tali problemi sulla base di dati di ricerca, oltre che di indicazioni metodologiche di formatori capaci.

Ispirandosi ad una recentissima pubblicazione di Jere Brophy, *Insegnare a studenti con problemi*, LAS – Roma 1999, la Sede Nazionale ha organizzato un corso mirato a consolidare nei formatori le capacità metodologiche e didattiche di “gestione della classe” formata anche da allievi con problemi.

Sono stati studiati interventi concreti per casi di studenti con problemi di insuccesso scolastico (scarsi e lenti, con sindrome di fallimento, perfezionisti, “underachiever”), studenti con problemi di ostilità (ostili e/o aggressivi, passivi e/o aggressivi, ribelli e/o provocatori), studenti con problemi di adattamento al ruolo (iperattivi, facili a distrarsi, immaturi), e, infine, studenti con problemi di relazioni sociali (rifiutati dai compagni, timidi e introversi).

- **Progetto certificazione: il laboratorio delle competenze**

Lo sviluppo del nuovo approccio alla formazione basato sulla centralità delle “competenze” inteso come unità di standard minimi o unità capitalizzabili e sul riconoscimento / certificazione dei crediti formativi individuali è, oggi, un processo di grande portata innovativa. L'esigenza trae origine dai processi di innovazione in atto nel sistema italiano della Formazione Professionale e nelle sue interconnessioni con gli altri sistemi (Istruzione e Impresa). Tali processi di innovazione hanno la loro principale fonte descrittiva nella parte dedicata alla formazione dell'Accordo per il Lavoro siglato da Governo e Parti sociali nel settembre del 1996, ma fanno certamente riferimento a un dibattito più ampio che coinvolge, da alcuni anni, tutti i soggetti istituzionalmente coinvolti nel processo a livello nazionale e comunitario (Libro Bianco Cresson, riforme del sistema della Formazione attuate in molti Paesi della UE dalla fine degli anni ottanta ad oggi, tra cui, significative, sono quelle realizzate in Francia, Gran Bretagna e, più recentemente, in Spagna). Tutte queste fonti concordano nel ritenere prioritario un adeguamento del sistema in termini di “flessibilità” e “fruibilità” e nell'individuare in un “sistema di crediti formativi” e nel concetto di “competenza” un dispositivo in grado di ottenere questi obiettivi.

In particolare in Italia il dibattito e i documenti citati testimoniano della necessità di approdare ad un sistema che consenta di agevolare le uscite e i rientri dai e nei diversi sistemi formativi, di avviare e sostenere il dialogo tra i diversi sistemi, anche al fine di creare i presupposti per un mutuo riconoscimento di segmenti di percorso, di rendere realmente possibile l'accesso e il diritto alla formazione lungo tutto l'arco della vita e di riconoscere e capitalizzare le esperienze di formazione e di lavoro comunque e ovunque maturate.

Consapevole della importanza del problema, la Sede Nazionale, avvalen-

dosi della consulenza dell'ISFOL, ha elaborato un percorso formativo che ha proposto soprattutto alle figure di staff di Direzione.

Gli obiettivi fondamentali della proposta erano:

- a) Obiettivi conoscitivi
 - L'innovazione del sistema formativo
 - Le buone pratiche già implementate in altri contesti (regionali e europei)
 - Lo sviluppo tecnico di quanto indicato nei documenti che programmano e preparano l'innovazione
 - Le principali criticità e spazi di miglioramento individuale e di impresa dal punto di vista teorico
- b) Le nuove competenze
 - saper compiere analisi dei fabbisogni dell'utenza coerentemente con i nuovi indirizzi nazionali (Organismi bilaterali Nazionali)
 - saper progettare un'offerta formativa strutturata per Unità Formative Capitalizzabili (UFC)
- c) I comportamenti adeguati
 - alle interconnessioni interne ed esterne al sub - sistema formativo
 - ai rapporti con l'utenza finale
 - alla attenzione alla qualità

• ***Formazione delle competenze alla fase di accompagnamento e inserimento lavorativo inserita nel ciclo del progetto.***

La Sede Nazionale ha ritenuto importante proporre anche questa iniziativa, perché le nuove complessità del mercato del lavoro, delle professioni e dell'evoluzione della normativa, stanno determinando l'evoluzione del sistema formativo in direzione di un riposizionamento strategico della sua offerta. In tale contesto si stanno trasformando le funzioni degli Organismi di formazione ed i ruoli professionali, che intervengono nel ciclo stesso della formazione: da un'offerta di corsi di formazione si sta passando ad un'offerta molto articolata di servizi formativi. L'approccio all'utente della formazione rimanda sempre più a modelli di intervento mirati, personalizzati ed integrati. Un modello integrato di formazione comporta a sua volta la capacità di interconnettere diverse fasi fondamentali di un ciclo di formazione che, pur avendo obiettivi e finalità specifiche, concorre unitariamente a fornire una "risposta" al cliente/utente in termini di orientamento, formazione, tirocinio e inserimento lavorativo.

Le azioni di accompagnamento e sostegno all'inserimento lavorativo si compongono di processi metodologici ed operativi di una certa complessità. Tale funzione è, pertanto, sempre più inglobata all'interno di servizi con "mission" specifica: Centri di Orientamento, Job Center, Centri per l'impiego ora regionalizzati. All'interno di questo contesto è in corso una riflessione sul ruolo e sui contenuti della fase di inserimento lavorativo all'interno di un ciclo di formazione. In tale riflessione non può sfuggire una "riorganizzazione" dei servizi su base territoriale che dovranno operare con modalità sempre più integrate e attraverso il rimando ai diversi servizi presenti.

L'accompagnamento all'inserimento lavorativo nel contesto di un ciclo di formazione non può prefigurare, in questo quadro evolutivo, un obiettivo operativo di tipo occupazionale (che è proprio di altri servizi con "missione" specifica) ma, piuttosto, di tipo formativo. Gli obiettivi del corso pertanto si sono proiettati nelle direttrici "cognitiva", "soggettiva" e "comportamentale". I partecipanti hanno potuto, in tal modo, familiarizzarsi con gli strumenti per conoscere le dinamiche del lavoro, del suo mercato, delle professioni; appropriarsi di metodologie utilizzate per conoscere le risorse/potenzialità soggettive e la auto - valutazione rispetto agli ostacoli e/ o barriere del mercato del lavoro; formarsi alla capacità di assumere comportamenti "imprenditivi" nella ricerca del lavoro: dalla conoscenza dei servizi dedicati alla capacità di definire degli obiettivi personali di lavoro quali la strategia di ricerca del lavoro, la predisposizione di strumenti operativi ecc.

I corsisti, hanno elaborato durante il corso, un manuale che, perfezionato dalla sperimentazione, sarà socializzato in tutti i Centri di F.P. della Federazione.

- ***Corso residenziale di aggiornamento per il personale direttivo***

Ogni anno la Sede Nazionale incontra i Direttori dei CFP della Federazione. Il Direttore, unitamente allo staff, è, per il CNOS FAP, perno del rinnovamento qualitativo della FP. Nel presente anno, soprattutto con i Direttori sono stati affrontati quei problemi individuati come "nodali" del rinnovamento della Formazione Professionale nel suo complesso.

Il primo tema, oggetto di confronto e di approfondimento, è stato l'accreditamento e la certificazione della qualità all'interno della Federazione. La certificazione di qualità è già in atto nella Federazione. In questa sede tuttavia si è voluto focalizzare il problema nella sua globalità per coinvolgere tutti i centri del CNOS FAP.

Riflessioni e confronti sono stati portati anche sui risvolti applicativi delle nuove normative quali l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e dell'obbligo formativo. Il rinnovamento in atto ha portato la Federazione ad una riflessione più attenta sulle strategie della formazione dei Formatori, settore nel quale la Sede Nazionale ha investito e continua ad investire risorse umane e finanziarie.

3.3. Attività di formazione a distanza

Da alcuni anni la Federazione cura, accanto alla attività residenziale, la formazione a distanza.

Nel presente anno venti operatori, dopo un apposito corso di formazione a distanza, hanno conseguito la certificazione Microsoft per la gestione delle reti.

Animatore e conduttore del progetto è il Centro Risorse del CNOS FAP Veneto che ha messo a disposizione dei corsisti tutti gli strumenti necessari: metodologia, risorse umane, materiali didattici, sistemi di verifica.

La metodologia *Training on Demand*, adottata del Centro Risorse, prevedeva un test di competenza iniziale per l'ottimizzazione del corso, lo studio di lezioni, la verifica della competenza acquisita in itinere e il recupero di eventuali carenze fino al conseguimento di un punteggio positivo, la comunicazione con un tutor del corso tramite i diversi strumenti di interazione messi a disposizione dalle tecnologie internet, il confronto di gruppo virtuale, l'accesso ai newsgroup del corso, il test di competenza finale per la verifica generale delle competenze acquisite, la possibilità di accedere a certificazioni da parte di aziende terze.

3.4. Altre attività

Anche altre attività, legate alla formazione dei formatori alla trasformazione e ammodernamento dei Centri, meritano un cenno.

Rassegna CNOS ha già dato ampia relazione sullo svolgimento dello scambio con Germania e Spagna realizzato con il progetto Leonardo Sicmanager, per la formazione del personale dirigente della Federazione.

A supporto della professionalità dei formatori, la Sede nazionale della Federazione ha intrapreso progetti di monitoraggio della situazione esistente nei centri, in vista di intraprendere attività incisive di formazione, aggiornamento e promozione di rinnovate professionalità.

Accanto a tali sostegni, anche l'attività editoriale ha messo a disposizione dei formatori sussidi utili per un rinnovato impegno nell'educazione culturale dei giovani diplomati, che scelgono una qualificazione professionale presso i CFP. I sussidi mirano alla diffusione di una aggiornata cultura del lavoro, della sua organizzazione, del modo con cui reperirlo, del suo significato umano, psicologico, etico e sociale.

Appendice: elenco delle attività

1. Vari seminari e Hopen House
2. Automazione industriale con l'uso di funzioni avanzate di PLC. Progettazione di apparecchiature e di automazione per mezzo di microcontrollori. Este, 12-16 luglio 1999.
3. Progettazione grafica per la comunicazione con tecnologie multimediali e telematiche. Verona, 12-16 luglio 1999.
4. La geometria dei solidi e la geometria analitica applicata all'ambiente produttivo, con l'ausilio di strumenti di calcolo informatico. L'Aquila 12-16 luglio 1999.
5. Le "microlingue" nella Formazione Professionale. Verona 12-16 luglio 1999.
6. La formazione NT 4.0 server - Conoscenze e competenze di base sul sistema operativo di rete per la gestione di un server in una rete aziendale e valutazione delle capacità operative acquisite. Verona 5-9 luglio 1999.

7. Metodologie di approccio formativo agli utenti giovani e adulti di formazione professionale, L'Aquila 5-9 luglio 1999.
8. Metodologie di approccio formativo a adolescenti / giovani con "problemi". L'Aquila 5-9 luglio 1999.
9. Formazione di competenze alla fase di accompagnamento e inserimento lavorativo inserita nel ciclo della formazione. L'Aquila 12-16 luglio 1999.
10. Laboratorio delle competenze professionali: formazione in tema di progettazione e sperimentazione del sistema delle unità capitalizzabili. Roma. Cinque seminari che hanno avvio dall'autunno del 1999.
11. Il Centro di Formazione Professionale: il modello CNOS FAP tra accreditamento e qualità.
12. La formazione a distanza. Moduli formativi culminati nella certificazione Microsoff.
13. Prosecuzione della ricerca sull'Orientamento
14. Avvio del progetto "FADol"
15. Avvio di un progetto di valutazione e monitoraggio
16. Diffusione della cultura del lavoro.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

BOCCA G., *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 124.

Nelle nostre società si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (trarre più dal più), sul volume della produzione, su un'impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (ottenere più dal meno), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato negativo, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto sono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali, come è avvenuto negli USA e come sta avvenendo in Gran Bretagna. I sistemi sociali dell'Europa continentale, caratterizzati dall'"economia sociale di mercato" e dal «modello renano di relazioni industriali» non hanno saputo

reggere il passo a queste trasformazioni che stanno mettendo in crisi i patti sociali "costitutivi" (vedi Germania e Francia).

Nel frattempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Ciò spinge ad un aumento delle diseguaglianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

In questa situazione non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di governare l'incertezza, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

Nel quadro appena delineato, il presente studio fornisce un contributo molto valido all'articolazione delle linee essenziali per una proposta d'antropologia pedagogica che possa superare un'impostazione positivista e scientifica del lavoro, inteso come strumento alla stessa stregua delle macchine e del capitale, nelle mani dell'unica "mens cogitans", l'imprenditore, deputata a condurre l'organizzazione verso il lido del massimo profitto possibile. Con precisione, ricchezza di riferimenti e profondità di pensiero l'Autore ripercorre alcuni sentieri della riflessione del nostro secolo cercando di cogliere alcuni aspetti del disagio esistente ed evidenziando forme nuove d'apertura all'impegno. Il volume è particolarmente adatto ad operatori ed esperti che abbiano a cuore la dimensione non solo professionale, ma anche umanistica e cristiana del lavoro.

G. Malizia

TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 333.

La prospettiva di assumere un ruolo da protagonisti nelle trasformazioni sociali, tanto proclamata in un recente passato, non pare capace di suscitare particolari emozioni tra i giovani d'oggi. Essi non si possono più definire un movimento collettivo o un soggetto politico-sociale-culturale unitario, se mai lo siano stati; non si presentano come capaci o artefici di grandi cambiamenti. In questo senso i tempi del mito giovanile paiono ormai definitivamente tramontati.

I giovani non contestano i poteri costituiti, paiono indifferenti rispetto alle sollecitazioni, pur provenienti da personaggi di grande rilievo pubblico, di scioperare contro gli adulti, e non entrano in conflitto né con i genitori, né con gli insegnanti. Quelli a fondamento della contestazione erano problemi reali e costitutivi dell'esistere di una generazione, ma la loro strumentalizzazione a fini partitico-politici li ha privati di verità e, perciò, di efficacia educativa.

In questo senso i giovani d'oggi si possono definire una "generazione invisibile", ma l'espressione è ambigua. Essi sono invisibili solo per quegli adulti che hanno gli occhiali appannati, che si sono costruiti delle immagini di ciò che dovrebbero essere i giovani di oggi esemplate sui miti della loro giovinezza. Tra l'altro molti degli adulti hanno perso nei confronti dei giovani la capacità di proposta e di ascolto. Questo esprime non solamente una sconfitta psicologica dell'adulto, ma fa emergere chiaramente il fallimento della cultura che li ha fatti adulti. I giovani al contrario hanno una loro specificità, anche se la differenziazione spinta di bisogni, attese, domande, problemi, propria dell'attuale società complessa, rende meno preciso e meno chiaro il loro profilo. Più vera è l'espressione citata se è presa come sinonimo di generazione "emarginata", "esclusa", "dimenticata".

Ed è proprio il tema della identità degli adolescenti la categoria unificante che è suggerita dall'Autore e da lui ripresa ed elaborata in modo originale. Ne scaturisce una lettura unitaria dei processi evolutivi adolescenziali, colti in un quadro organico di fattori che ne condizionano la dinamica, i tratti individuali, le relazioni con altri soggetti significativi, l'ambiente socioculturale.

Frutto della più grande indagine mai condotta in Italia sull'adolescenza, il volume offre un contributo straordinario di documentazione e di analisi. Impressionante il campione utilizzato; tra il 1990 e il 1998 sono state condotte ben cinque fasi di interviste su oltre 12.000 soggetti in tutto il paese. Un gruppo di studiosi e di educatori da sempre impegnati sul tema dell'adolescenza presenta, dopo quasi un decennio di appassionato lavoro i risultati di un'ambiziosa ricerca empirica teoricamente orientata.

L'indagine propone un ricchissimo spaccato della vita adolescenziale per quanto riguarda i rapporti con la famiglia, i coetanei, gli adulti, le istituzioni, lo studio, il lavoro, il tempo libero. Un'incalcolabile repertorio informativo e analitico viene messo a disposizione di quanti sono chiamati a conoscere, capire, educare gli adolescenti.

Indubbiamente si tratta di una ricerca che è destinata a fare testo per molti anni. Il suo valore va ricercato sia nella correttezza metodologica, sia nella completezza delle analisi e dei dati sia soprattutto nell'interpretazione della condizione adolescenziale, interpretazione che — va sottolineato — si caratterizza per una dimensione squisitamente educativa.

G. Malizia

VOLPINI D., *Le radici del futuro*. I fondamenti ideali per una politica di ispirazione cristiana, Roma, Accademia degli Incolti, 1998, pp. 209.

Uno dei problemi principali del nostro paese è quello del recupero delle ragioni meta-giuridiche degli assetti del potere. In altre parole la crisi della politica, o meglio la difficoltà a declinare in sicme sfera sociale e sfera politica, è principalmente morale e culturale. È opinione comune che per superarla è necessario creare un nuovo consenso intorno a nuovi valori comuni, è necessario cioè un nuovo contratto sociale.

I filosofi e gli scienziati sociali sono generalmente d'accordo su questa esigenza. Tuttavia, i contratti sociali che propongono e i valori che suggeriscono mancano di una fondazione soddisfacente o, peggio, si parte dal presupposto che non sia possibile giustificarli. Alla base di questa posizione si riscontra esplicitamente o implicitamente un atteggiamento di relativismo etico e di scetticismo circa la possibilità di conoscere la verità.

Secondo la dottrina sociale della Chiesa, i nuovi contratti sociali e i nuovi valori non possono essere proposti senza un riferimento basilare alla verità oggettiva e globale sulla persona. Il consenso o il contratto non possono creare o giustificare i valori; al massimo li definiscono, li delimitano, indicano le strategie concrete più adeguate per realizzarli. Da questo punto di vista non serve neppure la cultura materialistica, consumistica e edonistica delle nostre società post-industriali, ma si richiede la riaffermazione di un'etica del libero dono di sé, della solidarietà e della trascendenza. La democrazia va ancorata attraverso le coscienze a valori assoluti, principalmente alla dignità della persona, immagine di Dio e, per tale motivo, soggetto di diritti che nessuno può violare.

Un'altra indicazione centrale che viene dalla dottrina sociale della Chiesa riguarda la diffusione di un'etica della solidarietà sociale che si caratterizzi per un nuovo rapporto tra stato, mercato e società in vista della realizzazione di una società del benessere e del buon vivere. Infatti, la persona umana è strutturalmente sociale e solidale e ogni società che voglia fare onore alla sua ragion d'essere più profonda dovrebbe essere solidale a motivo degli individui che la costituiscono e delle mete che persegue le quali richiedono la cooperazione di tutti. Indubbiamente la concretizzazione della solidarietà avviene in maniere di-

verse e secondo tipologie differenti, in funzione dei tempi e dei luoghi. Tra le sue varie sfere e forme, in ogni caso, dovrebbe esistere il massimo di comunicabilità proprio perché sono al servizio tutte del medesimo referente, la persona umana.

Il volume in esame costituisce una riflessione documentata, critica e profonda sui problemi socioeconomici e politici attuali condotta da un antropologo culturale. La finalità generale del lavoro è di ritrovare direttamente nelle fonti documentali i fondamenti ideali sui quali dovrebbe basarsi l'elaborazione epistemologica di una politica di ispirazione cristiana. Anche da questo punto di vista si deve riconoscere all'Autore di essere riuscito a presentare un quadro di riferimento preciso, valido e interessante.

G. Malizia

FAVRETTO G. - F. FIORENTINI, *Ergonomia della formazione*, Roma, Carocci Editore, 1999, pp. 206.

La formazione con la ricerca e il sapere rappresenta il fondamento stesso della società post-industriale o post-moderna. A nostro parere essa va intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità formative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta del primato dell'educando, della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale.

Anche nella FP la centralità della formazione significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura professionale. Più in particolare la preparazione del soggetto lavoratore richiede la formazione a una serie di valori di base. Il primo consiste evidentemente nella qualificazione professionale che dovrà consentire l'inserimento in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del lavoro. Al tempo stesso la piena realizzazione umana del soggetto lavoratore richiede la formazione della identità e della coscienza personale, la maturazione della libertà responsabile e creativa, sostenuta da conoscenze e motivazioni solide, lo sviluppo della capacità di relazione, di solidarietà e di comunione con gli altri, come egualmente della capacità di compartecipazione responsabile, sociale e politica.

L'altro volano della centralità della formazione è costituito dalla scelta di educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una cultura che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole tale cultura sarà focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa.

Gli Autori presentano qui una proposta sistematica che mette in giusto rilievo il fatto che qualsiasi intervento formativo ha un suo luogo. Esso necessita, infatti, di un'attenta e cosciente progettazione, in grado di sottolineare come l'ambiente — nelle sue sfaccettature di spazi, sedie, tavoli, illuminazione — sia un coprotagonista centrale dell'efficacia e dell'efficienza di una conferenza o di un corso.

Questo volume indica a chi si occupa di formazione, progettandola, realizzandola, richiedendola o valutandola, una falsariga di come un ambiente possa essere scelto, strutturato e allestito.

G. Malizia

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio di attività affaristiche, ma anche di valori e di comportamenti positivi. Indubbiamente, la vitalità dal basso manca non infrequentemente di orientamenti o si confronta con delle guide — le istituzioni — che spesso si rivelano insicure o prive di autorità.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle diseguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri.

È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo. A sua volta la corresponsabilizzazione deve essere rivolta alla promozione della persona nella sua totalità e più particolarmente a conciliare le prospettive di giustizia sociale con le differenze individuali. Indubbiamente, il populismo non va confuso con la solidarietà di cui è invece una degenerazione in senso nazionalistico e corporativo.

Questo libro vuole offrire un contributo alla creazione di una nuova cultura e di una nuova mentalità a riguardo della solidarietà. Esso affronta il tema del sostegno portato a un altro essere umano in termini di relazione di aiuto: ad esempio, all'interno della coppia e dello specifico legame affettivo tra l'uomo e la donna; tra il medico e il proprio paziente, entrambi impegnati in nuovo rapporto di gestione della malattia in vista della guarigione; o ancora nella relazione tra l'insegnante e il proprio scolaro, non più concepita in termini di un mero squilibrio gerarchico e culturale, riduttivo per il primo e penalizzante per il secondo. Un contributo anche alla relazione d'aiuto tra popoli, tra culture e tra religioni. A questo aiuto siamo ormai obbligati e ad esso forse ci troviamo particolarmente impreparati.

G. Malizia

FUMANELLI L., *Il valore della laicità nella identità e funzione del Salesiano Coadiutore*, Este (Padova), Collegio Manfredini, 1999, pp. 159.

Gli studi a medio e lungo termine coincidono in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio verrà contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi. Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione diventeranno il fondamento del sistema sociale e non saranno più soltanto fattori di sviluppo.

Se l'educazione viene ad assumere una posizione centrale nella società, è chiaro che il servizio più significativo che possiamo offrire alle nuove generazioni consiste proprio in una formazione solida. Questa non va intesa naturalmente in un senso riduttivo come semplice istruzione o addestramento, ma deve fornire a ognuno le capacità per vivere al meglio in una società complessa. Si tratta di aiutare i giovani ad acquisire una preparazione valoriale, culturale e professionale elevata che consenta loro di inserirsi da protagonisti in un mondo sempre più articolato e privo di punti di riferimento forti, capaci di dare alle opzioni degli individui un orizzonte di senso e di significato e di offrire una guida alla discrezionalità dell'agire umano e una prospettiva di futuro nel mondo del lavoro e delle professioni.

Le scuole tecnico-professionali e i Centri di Formazione Professionale salesiani per lunga tradizione hanno cercato di far fronte a questi bisogni del mondo giovanile e ancora oggi si propongono l'obiettivo di contribuire efficacemente a portare la totalità dei giovani, soprattutto quelli più emarginati, al livello più alto di competenza. Una recente ricerca a livello internazionale ha confermato la validità di tale impegno della Congregazione.

Una delle poche problematiche che è emersa riguarda la numerosità del personale salesiano che non raggiunge il 13% del totale: la percentuale è senz'altro insoddisfacente e il disagio diventa ancora più acuto quando si esamina la situazione dei coadiutori. Essi, infatti, rappresentano solo il 7.2% del campione intervistato, pur essendo quello delle scuole tecnico-professionali e dei Centri di Formazione professionale un campo tradizionalmente loro. Il panorama si fa ancor più preoccupante se si tiene conto dell'età, in quanto la metà quasi ha più di 45 anni e solo poco più di un quinto meno di 30.

È un ambito quello ricordato che richiederebbe una maggiore presenza diretta della Congregazione attraverso un potenziamento del numero dei salesiani impiegati al suo interno: questo vale soprattutto per i coadiutori. In proposito tuttavia il problema non è solo quantitativo, ma soprattutto qualitativo. A commento della ricerca richiamata sopra proprio Fumanelli ha avanzato una serie ampia di proposte che qui sottolineo:

- 1) rinnovare la "identità-funzione" del salesiano coadiutore, ritornando a Don Bosco;
- 2) ricaricarlo di una più specifica spiritualità salesiana, fondata sull'unione con Dio e la carità pastorale;
- 3) promuovere la sua caratterizzazione laicale;
- 4) migliorare e precisare la preparazione culturale e professionale;
- 5) renderlo capace di relazioni interpersonali e sociali feconde.

In un certo senso il presente volume costituisce un proseguimento e un allargamento di quanto Fumanelli ha scritto interpretando i dati della ricerca internazionale. Infatti, egli espone considerazioni e annotazioni che riflettono la sua sensibilità, conoscenza ed esperienza di vita allo scopo di contribuire alla riscoperta della dimensione laicale dell'unica vocazione salesiana. Ne è venuto fuori un testo che fa trasparire entusiasmo, intraprendenza ed amore e soprattutto che propone in profondità una problematica sentita e indica strategie efficaci per affrontarla con successo.

G. Malizia