

3 EDITORIALE

STUDI

- 11 Ransenigo Pasquale
Obiettivi istituzionali e specifici dell'obbligo formativo
- 20 Colombo Stefano
I percorsi integrati nell'obbligo formativo
- 29 Nicoli Dario
Famiglie professionali e competenze.
Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione
- 47 Malizia Guglielmo
Pieron Vittorio
Salatin Arduino
Formazione dei formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità dell'accreditamento delle risorse umane
- 64 Viglietti Mario
La dinamica "orientativa" della valutazione

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 81 Ministero del Lavoro
Moduli formativi aggiuntivi nell'apprendistato
- 85 Ministero del Lavoro
Regolamento dell'Accreditamento
- 91 Minoia Claudio
Manfreda Federico
Sperimentazione di modelli di formazione orientativa integrata in Provincia di Milano

ESPERIENZE

- 103 Gentile Nino
Zoccali Daniela
La piattaforma "Maestra" per la formazione a distanza assistita
- 123 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A termine di una legislatura che ha cercato di ammodernare il sistema educativo italiano e all'inizio di una nuova fase legislativa, potrebbe dimostrarsi interessante valutare alcuni aspetti delle riforme e, contemporaneamente, le linee di politica formativa e le attività intraprese dalla Federazione CNOS-FAP, prendendo come base di riflessione i suggerimenti che gli esperti dell'OCSE avevano dato all'inizio del percorso delle riforme.

*Infatti, su richiesta del-Governo italiano, l'Ocse ha effettuato negli ultimi mesi del 1997 un **esame della politica scolastica italiana**, avvalendosi di un gruppo di esperti provenienti da diversi Paesi (Australia, Stati Uniti, Spagna, Francia e Svizzera), al fine di formulare un parere sulle proposte di riforma.*

Le informazioni necessarie sono state acquisite attraverso l'analisi e lo studio della legislazione e dell'organizzazione vigente, oltre che delle proposte di riforma, la verifica sul campo con visite in scuole e centri di formazione, la consultazione di rappresentanti del mondo politico, della realtà imprenditoriale e sindacale, dell'amministrazione scolastica centrale e periferica.

*Il giudizio espresso dall'Ocse al termine della missione è contenuto nel **Rapporto sulla politica scolastica italiana**, presentato a Roma il 7 maggio 1998.*

*Nel Rapporto sono formulate **quattordici sintetiche Raccomandazioni**", di cui qui riproduciamo alcune parti per confrontarle con quanto è stato realizzato nella passata legislatura. Seguiamo l'ordine in cui le raccomandazioni sono proposte, limitandoci a quelle che interessano direttamente o indirettamente la formazione professionale (Raccomandazioni 5-9).*

Alternanza e Apprendistato (Raccomandazione n. 5)

Raccomandiamo che le Autorità italiane predispongano una varietà di forme flessibili di formazione nell'ambito della scuola, in cui **si alternino istruzione e lavoro**. Raccomandiamo, inoltre, la creazione di un sistema formale di apprendistato in aggiunta all'attuale "**apprendistato sul posto di lavoro**". Tale sistema dovrebbe offrire una combinazione adeguata di apprendimento di abilità lavorative sia sul posto di lavoro che nell'ambito istituzionale, e offrire anche una componente significativa di istruzione

più generale, portando a tre livelli di qualificazione: la qualifica, la maturità professionale, il diploma tecnico post-secondario. Inoltre, nell'istituire un tale sistema di apprendistato, raccomandiamo la creazione di strutture adeguate per rafforzare i legami tra le scuole, gli imprenditori e le loro associazioni.

La 196/97 (Pacchetto Treu) ha legiferato nel settore, sia per quanto riguarda l'alternanza scuola e lavoro (tirocini) sia per quanto riguarda l'apprendistato.

Per quanto riguarda gli stage e tirocini, l'art. 4 della legge 30/2000 (Riordino dei cicli), in riferimento al triennio della scuola secondaria, al comma 6 precisa: "Negli ultimi tre anni, ferme restando le discipline obbligatorie, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage possono essere realizzati in Italia o all'estero anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi".

La scuola apre con questo alla possibilità di esperienze di alternanza, pur prevedendole solo possibili e con una formulazione molto prudentiale (possibilità che non deve toccare lo svolgimento delle discipline obbligatorie). La varietà delle forme di alternanza scuola lavoro potrebbero trovare una loro dimensione territoriale in base ai principi dell'autonomia delle scuole. Il fatto che la legislazione sui tirocini abbia come sorgente una legge riguardante i problemi del lavoro rendono evidente che la spinta innovativa arriva non dalla scuola, ma dal mondo del lavoro e dell'impresa. In questo settore la formazione professionale da anni ha attivato periodi di alternanza in tutti i percorsi formativi, anche nella formazione iniziale. Lo stesso accordo Stato Regioni sull'obbligo formativo prevede nei percorsi di qualifica della formazione iniziale la presenza indispensabile dello stage. Tra i documenti preparati nel progetto "Obbligo formativo" del CNOS-FAP e CIOFS-FP uno tende a dare supporti specifici proprio per la buona riuscita dello stage formativo, mettendo a frutto la lunga esperienza maturata negli anni passati.

Riguardo all'apprendistato, la risposta italiana alle proposte dell'OCSE è stata minimizzante. La 196/97, infatti, si limita a fissare le ore minime (120) di formazione fuori dall'azienda e a stabilire alcuni contenuti, che saranno poi presati in appositi decreti. L'unico obiettivo che si può ricavare da tutto questo è il tentativo di fornire un innalzamento della base culturale degli apprendisti. Ma la lettura dell'art. 16 della 196/97 mette in luce che le preoccupazioni sono rivolte più verso politiche occupazionali (facilitazione nell'assumere i giovani). Il fatto poi che il percorso dell'apprendistato sia stato riconosciuto dall'art. 68 della legge 144/99 come uno strumento per assolvere l'obbligo formativo fino ai 18 anni, con l'introduzione regolamentare di ulteriori 120 ore l'anno di formazione, non modifica sostanzialmente l'impostazione. La formazione nell'apprendistato continua a mancare di obiettivi precisi, quegli obiettivi che l'OCSE invece metteva ben in evidenza con tre livelli di qualificazione: la qualifica, la maturità professionale, il diploma tecnico post-secondario. Non si parla di qualifica per gli apprendisti nemmeno nella formazione obbligatoria fino a 18 anni,

perché anche le ulteriori 120 ore portano ad arricchimenti culturali nell'ambito delle conoscenze linguistiche (italiano e inglese), matematiche e informatiche. Le realizzazioni concrete di esperienze di apprendistato in questi anni hanno rilevato difficoltà e dubbi; inoltre non si è provveduto a prevedere istituzioni che si specializzassero per la formazione degli apprendisti e, tantomeno, si sono formati i formatori a intervenire efficacemente con una fascia completamente nuova di allievi. Talora si è avuta l'impressione che fosse più importante, per gli enti pubblici, spendere i finanziamenti previsti e per gli attuatori accaparrarseli che non per seguire degli obiettivi formativi validi.

Istruzione superiore non Universitaria (Raccomandazione n. 6)

Raccomandiamo l'istituzione di un sistema di **istruzione superiore non universitaria** quale priorità per dare adito a una gamma più ampia di opzioni terziarie al fine di favorire la transizione alla vita attiva. All'inizio ci si potrebbe basare sull'esperienza del diploma universitario in aree quali l'ingegneria e la gestione, e si potrebbe sfruttare la capacità degli istituti tecnici di sviluppare corsi di livello terziario, anche nel settore industriale. Queste due componenti dovrebbero essere integrate in un sistema di istituti tecnici superiori indipendenti. Raccomandiamo altresì che, nello sviluppare i dispositivi organizzativi e istituzionali, sia dedicata particolare attenzione alla flessibilità dell'offerta, al partenariato con le imprese locali e ai bisogni locali. Inoltre, questi istituti dovrebbero essere promossi in modo che i genitori, gli studenti potenziali e i datori di lavoro diventino consapevoli della loro importanza e della probabilità di maggiori successi sul mercato del lavoro. Il Governo dovrebbe anche controllarne molto accuratamente lo sviluppo per assicurare che mantengano il loro fondamentale ruolo professionalizzante ed evitino una deriva, assumendo le caratteristiche del sistema universitario tradizionale.

L'istituzione degli IFTS dovrebbe essere la risposta adeguata alla raccomandazione. Soltanto alcune osservazioni per mettere in risalto alcune anomalie, che potrebbero portare al crollo del tentativo italiano di iniziare questo tipo di formazione. In primo luogo la titolarità di questi interventi è stata rivendicata fin dall'inizio dalle scuole superiori. Le prime sperimentazioni hanno avuto come titolari solo le scuole. Questo ha fatto sì che, più che un ruolo fondamentalmente professionalizzante, molti interventi siano avvenuti non con il sistema universitario tradizionale, come paventava l'OCSE, ma come un proseguimento ben più modesto del quinquennio delle SMS. Inoltre non sono previste strutture che possano specializzarsi nella formazione superiore non universitaria, "in un sistema di istituti tecnici superiori indipendenti", come prevedeva l'OCSE.

L'art. 69 della legge 144/99 ha stabilito che, per l'effettuazione degli IFTS, fossero previsti interventi integrati tra Università, scuola, formazione professionale e imprese. Non nasce quindi un sistema di strutture, con sedi,

personale, possibilità di creazione di una cultura nel settore, ma una serie di attività finanziate dietro aggiudicazione di progetti per bando. Lo svolgimento di ogni attività prevede la formazione di una "Associazione temporanea di impresa (ATI)" tra i quattro attori previsti dalla legge. Il più delle volte il mandatario dell'ATI è una scuola. Con questo sistema è assicurato un percorso "integrato", svolto per la maggior parte da SMS. La dislocazione territoriale delle attività nel concreto viene a dipendere non dalle necessità del territorio, ma dalla disponibilità di fondi. Buona parte del finanziamento di tali attività viene reperito nel FSE; poiché i fondi per le regioni dell'obiettivo 1 sono molto maggiori di quelli delle altre regioni, si troveranno in questi anni un gran numero di corsi nelle regioni meridionali e molto di meno in quelle del Centro Nord. Inoltre risulta difficile capire come si possa creare un vero sistema di formazione superiore non universitaria attraverso delle Associazioni temporanee d'impresa. Il giorno in cui diminuiranno i finanziamenti del FSE la formazione superiore non universitaria non troverà più sostegno a livello delle Regioni (titolari di tutta la Formazione professionale). Inoltre l'interesse delle Università a partecipare alla Formazione superiore non universitaria sembra destinato a diminuire, in quanto, con la creazione di un primo triennio universitario, tale formazione risulterebbe concorrente a quella universitaria.

Come per l'apprendistato, anche per gli IFTS la strada intrapresa in Italia risponde alle raccomandazioni dell'OCSE, ma attraverso una strutturazione ben diversa da quella suggerita. Le soluzioni concrete adottate dalla legislazione italiana sembrano dettate maggiormente da necessità di mediazione tra la necessità di sperimentare dei percorsi completamente nuovi e quella di non creare strutture rigide difficili da usare in una fase iniziale. Se però non si creeranno strutture "visibili" sui territori dedicate alla formazione superiore non universitaria, difficilmente questa, dopo la fase sperimentale, potrà consolidarsi, crescere e svilupparsi.

Qualità della formazione (Raccomandazione n. 7)

Raccomandiamo l'istituzione di un **sistema nazionale per valutare la qualità della formazione** tecnica e professionale, definire standard nazionali appropriati e controllare i miglioramenti istituzionali sulla base di questi standard. In tale sistema devono essere rappresentate parti sociali a livello locale, regionale e nazionale. La funzione primaria di questo sistema sarà di assicurare la qualità dei programmi di formazione all'interno del sistema scolastico e nel sistema di formazione regionale, in particolare con lo scopo di facilitare gli scambi e i trasferimenti fra i due sistemi, mantenendo la loro integrazione e la flessibilità dei percorsi individuali. Un'altra funzione sarebbe quella di accreditare e di approvare i programmi di formazione creati dalle iniziative locali, dalle associazioni, dalle imprese e dall'industria, in collegamento, per esempio, con lo sviluppo di sistemi di apprendistato.

La raccomandazione sembra in linea con le istanze di qualità, con cui in questi anni si sono confrontate la scuola e la FP. Quanto al cammino fatto per istituire un sistema nazionale di valutazione della qualità della formazione tecnica e professionale con standard nazionali appropriati non sembra si sia proceduto al di là del rilevamento di buone pratiche nella formazione.

Decentramento e sistema nazionale di qualifiche (Raccomandazione n. 8)

Nel contesto del **decentramento** alle regioni e della maggiore integrazione delle varie forme di istruzione professionale e tecnica, raccomandiamo che sia istituito un sistema nazionale di qualifiche, che questo sistema sia controllato dall'organo istituito per valutare l'istruzione professionale e tecnica e che sia associato a livelli significativi di studio conseguiti nella scuola post-obbligatoria. Raccomandiamo, inoltre, che il sistema sia impostato in modo da permettere agli studenti di accedere a ogni livello di qualificazioni attraverso una varietà di percorsi: la scuola, la formazione regionale, l'apprendistato, corsi privati riconosciuti o qualunque combinazione di questi che risulti appropriato.

Quanto a standard nazionali, la difficoltà di una loro fissazione trova ostacoli notevoli a livello culturale e politico. Già la legge 845/78 aveva previsto la standardizzazione delle qualifiche della formazione iniziale, ma senza risultato. L'ISFOL ha intrapreso un tentativo di standardizzazione a partire dalla suddivisione di un percorso in unità formative capitalizzabili, incontrando però notevoli difficoltà, poiché tale sistema sembra più adatto per la formazione continua che per un processo di formazione iniziale, cui si riferisce l'OCSE. A livello politico le Regioni in questi anni si sono mostrate sempre più gelose della loro autonomia anche nel fissare gli standard formativi o nel non fissarli; capita allora di trovare una stessa o simile denominazione di qualifica, per raggiungere la quale in una Regione bastano 800 ore dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico mentre in un'altra ne occorrono 2400. Tali qualifiche risultano evidentemente non confrontabili a livello italiano e assolutamente incomprensibili a livello europeo. La standardizzazione a livello nazionale è prevista dal DL 112 e nell'Accordo Stato Regioni per l'attuazione dell'art. 17 della legge 196/97. L'enfasi di questi anni sulla certificazione di unità formative ha avviato il processo più nel senso della certificazione dei crediti per il passaggio tra sistemi scolastico, universitario e di formazione professionale verso gli standard finali di qualifica professionale. Anche in questo modo di procedere risulta evidente la scelta concettuale dell'integrazione dei percorsi formativi piuttosto che la precisazione dei loro obiettivi finali. Già nella terza raccomandazione l'OCSE richiedeva "di introdurre una certa flessibilità negli itinerari degli allievi per far sì che l'istruzione che essi ricevono possa adattarsi agli interessi ed ai ritmi d'apprendimento di ognuno. Tuttavia, vorremmo sottolineare che un'accumulazione di moduli o di crediti non costituisce una istruzione né una qualifica professionale". Con il sistema delle Unità

Formative Capitalizzabili e dei crediti può sembrare che l'Italia voglia orientarsi invece verso la costituzione di una qualifica professionale quale somma di crediti e di UFC realizzate comunque.

La raccomandazione prevede di impostare un sistema che permetta agli studenti di accedere ad ogni livello di qualificazione attraverso percorsi diversi, perciò un sistema di riconoscimento di crediti formativi, ma dopo aver fissato gli standard finali di qualificazione a livello nazionale. È interessante notare che in Germania, mentre l'istruzione scolastica è di competenza dei singoli Länder, il sistema delle qualifiche è fissato a livello federale per rendere possibile la mobilità dei lavoratori su tutto il territorio. In Italia, invece, la fissazione di standard nazionali di qualifica trova difficoltà, anche perché la fissazione di standard unitari porterebbe ad avere dei percorsi formativi omogenei su tutto il territorio, impedendo che si formino tanti sistemi di formazione professionale quante sono le Regioni, almeno in quei settori della formazione professionale che sono più sistematici, come la formazione iniziale, la formazione superiore e l'apprendistato, se si creerà una prospettiva positiva di sviluppo.

Garanzie per lo studio e la formazione fino a 18 anni (Raccomandazione n. 9)

9. Raccomandiamo che le autorità italiane esaminino in modo più approfondito il loro impegno di offrire una "garanzia" per lo studio e la formazione **fino all'età di 18 anni** per tutti quelli che lo desiderano e che potrebbero usufruirne. Pensiamo che la realizzazione di tale "garanzia" richiederà misure speciali nella scuola e sul posto di lavoro perché tutti i giovani possano ottenere una qualifica professionale riconosciuta. Raccomandiamo, inoltre, che vengano individuate strutture per il monitoraggio individualizzato, grazie al quale rendere effettivo il diritto allo studio a livello locale. E raccomandiamo anche l'avvio di un'indagine sulle implicazioni di questa "garanzia" dell'istruzione fino ai 18 anni per quanto concerne l'organizzazione e i costi della formazione, il sistema di monitoraggio e i servizi di orientamento, e che venga istituito un sistema di **monitoraggio dei giovani che abbandonano la scuola** e del loro inserimento nella vita attiva, in modo che la "garanzia" possa essere realizzata efficacemente.

Con l'istituzione dell'obbligo formativo fino ai 18 anni si può affermare che, a livello legislativo, l'Italia ha attuato pienamente la raccomandazione. La regolamentazione ha trovato anche nei nuovi centri per l'impiego e nei loro compiti l'istituzione di un sistema di monitoraggio dei giovani che abbandonano scuola e formazione. Si richiede che tutti i giovani possano ottenere una qualifica professionale riconosciuta: l'assolvimento dell'obbligo formativo nei percorsi di apprendistato, così come si vengono a configurare,

non prevede il raggiungimento di una qualifica riconosciuta. La struttura legislativa e regolamentare può essere considerata positiva, ma le realizzazioni pratiche risultano lente e difficili.

Conclusione

Per concludere si può affermare che, anche se le raccomandazioni dell'OCSE costituiscono un autorevole parere, non sono l'unico metro per valutare quanto avvenuto nel campo della scuola e della formazione professionale nella passata legislatura. Tuttavia la loro autorevolezza non può non essere tenuta in conto senza validi motivi.

In questi anni il sistema educativo italiano è stato interessato da grandi leggi quadro di riforma: i giudizi su tali leggi possono anche essere discordanti tra loro. Il quadro legislativo generale può essere migliorato e cambiato, tenendo presente che qualsiasi riforma troverà sempre difficoltà nell'essere accolta e attuata. L'augurio resta che il tema del sistema educativo italiano nel suo complesso resti al centro dell'attenzione politica nella nascente legislatura, perché i giovani italiani possano trovare istituzioni valide che li preparino ad entrare nella vita attiva come uomini, cittadini e lavoratori preparati adeguatamente per affrontare i rapidi e continui cambiamenti della società.

Obiettivi istituzionali e specifici dell'obbligo formativo

RANSENIGO
PASQUALE

Premesse

La motivazione principale a proporre nell'attuale fase di sperimentazione alcune riflessioni sulle connotazioni degli *obiettivi istituzionali e specifici dell'obbligo formativo*, sanciti formalmente con apposite leggi, è da ricondurre a recenti incontri con ricercatori, impegnati nel monitoraggio delle iniziative di attuazione dell'obbligo formativo nelle diverse realtà regionali nonché con formatori e progettisti, responsabili diretti nella realizzazione dei percorsi della formazione professionale iniziale di competenza regionale e di apprendistato per giovani in età di obbligo formativo.

La percezione personale, confrontata con questi interlocutori, constata il permanere di un diffuso approccio tradizionale ai contenuti dei percorsi strutturati di formazione professionale iniziale, nei confronti dei quali non sembra emergere un sufficiente approfondimento di rivisitazione delle prassi di programmazione e di attuazione di tali attività, perlopiù subordinate ai vincoli amministrativi derivanti dalle fonti di

Il successo che potrà avere l'attuazione dell'obbligo formativo dipende dalla chiarezza con cui se ne precisano gli obiettivi istituzionali e specifici. Esaminando il percorso attraverso il quale, a partire dalla politica concertativa, si è giunti alla legislazione sull'obbligo formativo, si rendono evidenti gli obiettivi sanciti, ma anche le posizioni ambigue e le questioni ancora aperte.

finanziamento e/o ritenute residuali in considerazione delle diverse ipotesi di riforma del sistema di istruzione, antecedenti all'istituzione dell'obbligo formativo e della legge sul riordino dei cicli scolastici.

Se questi rilievi trovano riscontro nelle situazioni reali, si prospettano rischi concreti di vanificare le conquiste ottenute con l'istituzione dell'obbligo formativo stesso.

Sotto l'aspetto scientifico, infatti, se non sono "chiari" gli obiettivi da raggiungere, vengono meno i riferimenti fondanti le sperimentazioni stesse e le necessarie scelte operative nonché il "metro" da utilizzare per monitorare e valutare i risultati attesi e quelli realmente conseguiti.

Sul versante politico, per altro verso, se gli obiettivi dell'obbligo formativo non hanno rilevanza "istituzionale" non si avranno neppure motivazioni vincolanti per responsabilizzare le Amministrazioni Locali competenti perché assolvano al proprio dovere di predisporre programmi e piani coerenti a cui corrispondano procedure e strumenti adeguati di bilancio e di finanziamento, sia per quanto riguarda le iniziative di interazione e di orientamento, specie nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico, sia per attivare e qualificare i percorsi strutturati specifici nella macrotipologia della formazione professionale iniziale regionale e dell'apprendistato per giovani in età di obbligo formativo.

1. Obiettivi dell'obbligo formativo e strategie della "concertazione"

Per quanti non vivono direttamente le vicende concrete in cui si collocano le attività di formazione professionale nelle diverse Regioni, può forse apparire incomprensibile la scarsa determinazione a conseguire nei percorsi dell'obbligo formativo *obiettivi istituzionali* di rilevante portata culturale e sociale, che costituiscono "una delle più significative conquiste" nell'ambito del sistema educativo italiano, come ha riconosciuto l'allora Presidente del Consiglio On. D'Alema.

Al di là della pertinenza o meno dei rilievi critici, avanzati da più parti nei confronti dei limiti dell'attuale assetto del sistema di formazione professionale regionale, non sono pochi coloro che individuano nell'adozione delle prassi di "concertazione" e di interventi "a mosaico" una delle cause oggettive da cui derivano atteggiamenti e comportamenti di diffusa indifferenza nel realizzare riforme su temi ritenuti troppo importanti, sui quali bisognava coinvolgere tutte le componenti della società stessa nell'intento di qualificare stabilmente la nostra posizione nei confronti delle innovazioni dei sistemi educativi, già adottate da altri Paesi membri dell'Unione Europea.

In realtà, nelle esperienze degli anni precedenti si consegnava prioritariamente alla società, in particolare ai partiti politici, il mandato di elaborare e di attivare iniziative e proposte di riforme necessarie al nostro Paese, con le relative responsabilità nei successi e nei fallimenti della loro azione politica. Nella XIII Legislatura, appena conclusa, si abbandona la tradizio-

nale prassi e si avvia una nuova stagione di approccio alle riforme, dove diventano protagonisti principali, se non esclusivi, il Governo e le Parti Sociali, demandando perlopiù ai soli "addetti ai lavori" l'onere di vigilare perché le norme di legge e di regolamenti di attuazione risultino coerenti con i risultati raggiunti nelle sedi di "concertazione".

A tali "regole e prassi" ha dovuto adeguarsi anche il complesso piano di riforme del sistema di istruzione e di formazione professionale che, oltre il prolungamento dell'obbligo scolastico, prevedeva confronti specifici in materia di *"obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età"*.

Da qui la necessità o quantomeno l'utilità di evidenziare, nel nostro caso, *come e in quale misura* il dettato legislativo e/o normativo, nell'individuare gli obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo, abbia assunto un ruolo singolare per superare positivamente i risultati di un approccio tortuoso, dove le non poche ambiguità attorno alla *"vexata quaestio"* sulla diversa concezione *dell'integrazione e/o della distinzione (non separazione)* da dare ai percorsi del sistema dell'istruzione rispetto a quelli del sistema della formazione professionale, avevano segnato momenti cruciali del confronto tra Governo e Parti Sociali.

Sembra quindi opportuno rivisitare tali eventi per comprendere adeguatamente l'attuale situazione di "disagio" nell'attuare il dettato legislativo e normativo, che risulta obiettivamente non ancora socializzato né fatto proprio in molti contesti nazionali e locali del nostro Paese¹.

1.1 Nel documento *"Accordo sul costo del lavoro"*, sottoscritto il 23 luglio 1993 dal Governo Ciampi e dalle Parti Sociali, non sono rinvenibili formali riferimenti all'oggetto delle nostre riflessioni, ma vi è però un primo cenno sull'opportunità di attivare *"esperienze formative sul lavoro sino ai 18 anni di età in un quadro di riferimento della riforma della scuola secondaria superiore, nell'ottica della costruzione di un sistema per il 2000, integrato e flessibile tra sistema scolastico nazionale e formazione professionale"* (punto 4.2, lettera f).

A distanza di anni, è facile constatare come tali punti di intesa rappresentino intuizioni ed opzioni più rapportabili alle esperienze di apprendistato e alla formazione continua che non alla formazione professionale iniziale, oggetto diretto dell'obbligo formativo, condizionate da un contesto che faceva riferimento ai diversi disegni di riforma della secondaria superiore e alla revisione della legge-quadro 845/78 in materia di formazione professionale.

1.2 Nel documento *"Accordo per il lavoro e l'occupazione"*, sottoscritto il 24 settembre 1996 dal Governo Prodi e dalle Parti Sociali, l'oggetto delle nostre riflessioni assume particolare rilevanza all'interno di uno sce-

¹ Per una più ampia e puntuale ricognizione di tali vicende, si può fare riferimento anche ad un mio contributo *Obbligo formativo nell'art. 68 della legge 144/99 e nelle normative di attuazione*, in "Rassegna Cnos", 2, 2000, pp. 13-19.

nario più puntuale e organico, che prevede un complessivo riordino di tutto il sistema scolastico e formativo da assicurare soprattutto attraverso:

- *“un modello sociale equilibrato fondato sull’attuazione del pieno **diritto di cittadinanza** ...anche in conformità agli orientamenti maturati in sede comunitaria e su interventi strutturati, sostenuti da adeguate risorse”* (punto 1);
- *“il **diritto alla formazione fino a 18 anni di età**”* anche se indicato tra le priorità auspicabili e non meglio precisate nell’ambito ordinamentale della durata *“dell’obbligo scolastico per 10 anni, ristrutturato nei cicli ed innovato nei curricula”* (paragrafo 1, punto 2);
- *“percorsi formativi successivi all’istruzione obbligatoria, che potranno svilupparsi secondo una pluralità di azioni, fra loro collegate in una logica di sistema e raccordati attraverso la possibilità di passaggio da un’opzione all’altra”* dove *“il **segmento post-obbligatorio non scolastico** costituirà un sistema flessibile di **opportunità a complemento** dell’offerta formativa ...e si caratterizzerà per diverse modalità formative (formazione a tempo pieno, formazione a tempo parziale, alternanza di formazione e lavoro) cui fare ricorso a seconda delle esigenze”* (“percorsi formativi post-obbligo”, punto 2).

Anche se gli elementi evidenziati graficamente costituiscono nel loro insieme un approdo significativo orientato a creare le premesse di un percorso formativo dopo quello dell’obbligo scolastico prolungato, risulta comunque obiettivamente difficile ordinare tali elementi sia per prefigurare uno scenario dove risultino evidenti gli *obiettivi istituzionali specifici* dei percorsi *non scolastici*, sia per delineare le condizioni strutturali minimali di unitarietà di un “sistema” che, sotto il profilo ordinamentale, assume connotazioni di mero assemblaggio di *opportunità a complemento* di un’offerta formativa caratterizzata dal ruolo egemone del sistema dell’istruzione.

Ciò non significa disattendere convergenze potenzialmente positive che, rapportate ad uno scenario di riforme di più ampio respiro e di maggior coerenza nel sistema complessivo educativo nazionale, offriranno elementi utili da valorizzare nella fase di istituzione dell’obbligo formativo.

1.3 - Con il documento *“Patto sociale per lo sviluppo e l’occupazione”*, sottoscritto dal Governo D’Alema il 22 dicembre 1998 con le Parti Sociali, si vuole passare dalle “ipotesi di concertazione” alla fase delle “iniziative operative” di riforma, con l’obiettivo di assicurare:

- *“caratteristiche di flessibilità atte a fornire a tutti i giovani quelle conoscenze, competenze e capacità che sono indispensabili in un mercato del lavoro e in un sistema produttivo in incessante trasformazione”* (testo n. 18);
- *“una durata del percorso scolastico e formativo che sia, in linea di principio, uguale per tutti e che consenta a tutti i giovani di 18 anni di conseguire un **diploma** di scuola secondaria superiore o la **certificazione delle competenze** corrispondenti alle professionalità richieste dal mercato del lavoro”* (testo n. 18);
- *“che l’obbligo di frequenza ad attività formative fino a 18 anni può essere assolto in modo integrato: nell’ambito del sistema di istruzione scolastica,*

nell'ambito del sistema di formazione professionale di competenza regionale, nell'ambito dei percorsi di apprendistato ...le competenze acquisite mediante la partecipazione alle attività formative saranno certificate secondo quanto stabilito" (allegato 3, punto 1).

Rispetto all'oggetto delle nostre riflessioni, i contenuti del documento in esame assumono una rilevanza culturale e politica determinante per documentare, ancora una volta, la permanenza di una concezione "equivoca" circa:

- *il modo integrato* quale condizione necessaria e unica con cui si ipotizza di realizzare i tre percorsi formativi individuati per l'assolvimento dell'obbligo formativo;
- *l'acquisizione di competenze (non di una qualifica professionale)*, che risulta essere l'*obiettivo istituzionale* da raggiungere attraverso i percorsi formativi non scolastici, mentre si dà per scontato che l'acquisizione di un *diploma* costituisce l'obiettivo istituzionale dei percorsi della scuola secondaria superiore.

In altri termini, pur ritenendo necessario nel nuovo contesto europeo assicurare ai giovani il diritto-dovere di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età, rimaneva insormontabile l'ostacolo culturale, prima che politico, a riconoscere ai percorsi diversi da quelli scolastici una loro identità formativa che, attraverso l'acquisizione di una qualifica professionale riconosciuta, assicurasse a tali giovani una condizione analoga ai propri coetanei in possesso di un diploma per esercitare il proprio ruolo professionale e di cittadinanza nella società.

2. Per un superamento di posizioni ambigue

Al di là delle ambiguità rilevate nei diversi tentativi di concertazione, non sono però mancate iniziative coraggiose tese a contrastare e a superare atteggiamenti di passività e di resistenza, facendo leva su confronti di esperienze più avanzate e già adottate in altri Paesi della Comunità Europea, volti ad assicurare una collocazione istituzionale della formazione professionale, garantendo in tal modo una "seconda gamba" nei rispettivi sistemi educativi.

Con tali obiettivi si sono attivate iniziative di ricerca e seminari di studio su temi specifici connessi al riconoscimento delle professionalità e alle garanzie da assicurare per la libera circolazione dei lavoratori nei Paesi Membri dell'Unione Europea. In questo contesto sembra doveroso fare un cenno particolare a due risultati significativi, ai fini delle nostre riflessioni.

Il primo rimanda al "*protocollo d'intesa in materia di Scuola e Formazione*", sottoscritto il 10 dicembre 1997 tra Governo e Sindacati Confederali, di cui purtroppo non vi è traccia alcuna nei contenuti elaborati nel successivo "Patto sociale" del 1998.

In tale protocollo si riconosce il *“diritto alla acquisizione di una qualifica per i giovani che escono dalla scuola dell'obbligo e si afferma che tale obiettivo deve risultare un riferimento importante per la trasformazione dei Centri di Formazione Professionale in Agenzie Formative”*.

Il secondo riferimento rimanda ad un capitolo specifico di un corposo documento su *“istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro - il punto di vista delle Regioni”*, sottoscritto dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province autonome e socializzato in data 5 giugno 1997, anche questo perso nell'elaborazione del *“Patto sociale”* dell'anno successivo.

Nel relativo capitolo dedicato alla *“struttura di massima del nuovo sistema di istruzione e formazione”*, di cui riportiamo il testo di riferimento, sono affrontate esplicitamente sia le questioni relative al rapporto tra formazione professionale e obbligo scolastico, sia l'individuazione dell'obiettivo specifico da assicurare nei diversi percorsi dell'obbligo formativo.

2.1 - A soluzione del problema del rapporto di **“integrazione”** della formazione professionale nei percorsi di istruzione **per l'assolvimento dell'obbligo scolastico prolungato**, si concorda che:

- *“l'obbligo scolastico viene assolto all'interno del sistema di istruzione scolastica anche attraverso l'eventuale concorso della formazione professionale per la parte relativa all'orientamento”*;
- *“negli ultimi anni della scuola dell'obbligo scolastico devono essere inseriti moduli di orientamento e di formazione professionale orientativa”*;
- *“i moduli dovranno essere forniti dal sistema della formazione professionale e scelti dalle singole scuole tra l'offerta espressa dai soggetti certificati”*.

2.2 - Nell'individuare gli **“obiettivi”** che le Istituzioni Pubbliche debbono assicurare nei percorsi formativi **successivi all'obbligo scolastico per tutti i giovani** fino al diciottesimo anno di età, si concorda che *“l'ingresso nel mercato del lavoro dovrebbe essere consentito soltanto a coloro che sono in possesso:*

- *o di un diploma di SSS;*
- *o di una qualifica conseguita presso il sistema della formazione professionale;*
- *o di una qualifica conseguita con un percorso in alternanza attraverso un contratto a causa mista che preveda un congruo numero di ore di formazione (non inferiore comunque alla quota di ore di 'aula', escluso quindi l'addestramento, necessarie per il conseguimento della qualifica iniziale) al di fuori dell'impresa presso il sistema della formazione professionale”*.

“Attraverso questa via si annota nel medesimo documento oltre a migliorare le condizioni di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, a rispondere alle indicazioni della UE e anche alle esigenze del mercato del lavoro che richiede livelli sempre più elevati di professionalità, si porrebbero le con-

dizioni per dare una strutturazione adeguata al sistema della formazione professionale, che rischierebbe altrimenti una eccessiva polverizzazione e non avrebbe la possibilità di raggiungere una massa critica adeguata per dare risposta credibile in tema di formazione professionale”.

Anche sulla scorta di questi ultimi riferimenti risulta meglio configurato il “contesto” di approdo culturale e sociale entro il quale sono maturate le condizioni e le premesse politiche per predisporre un intervento legislativo specifico di istituzione dell’obbligo formativo in continuità con l’obbligo scolastico.

3. Gli obiettivi dell’obbligo formativo sanciti nelle leggi di riferimento

Si è più volte rilevato come il *prolungamento dell’obbligo scolastico* fino a 15 anni di età e *l’istituzione dell’obbligo formativo* fino a 18 anni costituiscono una novità assoluta nell’assetto del sistema educativo dell’Italia e come tali innovazioni richiedono un ripensamento sugli “*obiettivi*” dei relativi percorsi scolastici e della formazione professionale iniziale.

Sotto l’aspetto istituzionale e legislativo, le innovazioni introdotte si possono configurare all’interno di **un unico obbligo**, che riguarda non solo i giovani coinvolti ma anche le istituzioni che si occupano del loro inserimento attivo nella società e nel mondo del lavoro.

Tuttavia, all’interno di questo *unico obbligo* i bisogni formativi della persona e della società complessa si soddisfano differenziando l’offerta formativa, non omologandola; ciò si ottiene attraverso l’individuazione di *specifici obiettivi*, sanciti con apposite leggi e norme di attuazione che la Repubblica Italiana ha introdotto nel proprio assetto istituzionale per assicurare ai giovani un esito positivo e di qualità nei percorsi dell’obbligo scolastico e dell’obbligo formativo.

3.1 - Nella Legge n. 9/99, relativa alle “Disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione”, si prefigura esplicitamente nel complessivo disegno di riforma del sistema educativo sia l’introduzione “*dell’obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età*”, sia la necessaria individuazione dell’obiettivo specifico da assicurare istituzionalmente “*a conclusione di tale obbligo, perché tutti i giovani possano acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale*” (Articolo 1, comma 1).

3.2 - Nell’articolo 68 della Legge 144/99, istitutivo “dell’obbligo di frequenza di attività formative” viene formalmente sancito che tale obbligo “*si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale*” (Comma 2).

Nel medesimo comma 2 dell’articolo 68, oltre a definire gli obiettivi specifici dell’obbligo formativo attraverso il conseguimento di un diploma o di

una qualifica professionale, come sopra documentato, si esplicita anche che *"le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro"*.

Con tale precisazione, mentre da una parte si vuole riconoscere e valorizzare la capitalizzazione di competenze acquisite e la loro spendibilità in opzioni e scelte di percorsi personalizzati, dall'altra parte si prefigurano risposte rispettose nei confronti di soggetti che per varie cause e situazioni non sono in grado di raggiungere gli standard minimi previsti per l'acquisizione del diploma o della qualifica professionale nell'età dell'obbligo formativo.

3.3 - Di fronte alle scelte determinanti assunte in sede legislativa a sostegno e a salvaguardia dell'identità istituzionale degli *obiettivi specifici* dell'obbligo formativo, non può passare sotto silenzio l'incidenza dell'apporto richiesto ufficialmente dal Governo Italiano all'Ocse che, nel maggio 1998 a documentazione di un vasto esame "sulla politica scolastica italiana", socializzava un apposito "Rapporto" conclusivo e "14 Raccomandazioni" finali, alcune delle quali hanno particolare rilevanza ai fini delle nostre riflessioni².

- *"Raccomandiamo che le autorità italiane esaminino in modo più approfondito il loro impegno di offrire una "garanzia" per lo studio e la formazione fino all'età di 18 anni ... Pensiamo che la realizzazione di tale "garanzia" richiederà misure speciali nella scuola e sul posto di lavoro perché **tutti i giovani possano ottenere una qualifica professionale riconosciuta** (n. 9).*
- *"Raccomandiamo di introdurre una certa flessibilità negli itinerari degli allievi per far sì che l'istruzione che essi ricevano possa adattarsi agli interessi ed ai ritmi d'apprendimento di ognuno. Tuttavia, **vorremmo sottolineare che un'accumulazione di moduli o di crediti non costituisce una istruzione né una qualifica professionale**" (n. 3).*
- *"Per qualsiasi sperimentazione è necessario che **gli obiettivi dell'esperimento siano chiaramente definiti**, che i risultati ottenuti siano scientificamente valutati, che le nuove idee sperimentate con successo vengano largamente diffuse a vantaggio di tutto il sistema" (n. 11).*

4 - Alcune conclusioni

La macrotipologia della formazione iniziale ha trovato con l'istituzione dell'obbligo formativo una legittimazione istituzionale rilevante e irreversibile da cui partire per strutturare tutto il sistema della formazione professionale, che però deve fare i conti con l'eterogenità degli assetti regionali cui tale canale formativo fa riferimento.

² "Esami delle politiche nazionali dell'Istruzione/Italia, Le raccomandazioni Ocse", Armando Editore, Milano 1998.

Le sperimentazioni avviate per la realizzazione degli obiettivi specifici assegnati alla formazione professionale iniziale possono però far leva ed esaltare le culture, i valori e le competenze dei singoli contesti locali, dando così una risposta più trasparente e più vicina ai bisogni reali dei giovani e impegnando direttamente i diversi attori educativi, sociali e politici implicati.

Le condizioni del successo sono comunque legate ad alcune questioni aperte, delle quali abbiamo fatto cenno nelle nostre riflessioni, in particolare:

- l'opportunità di assicurare un raccordo tra obbligo scolastico e scelta di percorsi successivi nella formazione professionale iniziale;
- la necessità di perseguire gli obiettivi istituzionali e specifici dell'obbligo formativo, nel segmento della formazione professionale iniziale, superando le ambiguità relative alle strategie di "integrazione", riprogettando i percorsi per l'acquisizione di una qualifica professionale riconosciuta, in risposta a giovani che sono cambiati e che cambieranno ulteriormente;
- la responsabilità di porre l'obbligo formativo e il possesso e il conseguimento degli obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo (diploma e/o qualifica professionale riconosciuta) a premessa di ulteriori percorsi di formazione, quella superiore (IFTS) e quella continua, al fine di assicurare a tutti i cittadini lo sviluppo di una propria mobilità professionale verticale ed un adeguato aggiornamento all'innovazione;
- l'esigenza di disporre di strumenti adeguati per raggiungere, in particolare, gli obiettivi ambiziosi sanciti nella legge e nelle norme di attuazione dell'obbligo formativo.

Raccogliere tali sfide è compito arduo, ma possibile.

COLOMBO STEFANO

I percorsi integrati nell'obbligo formativo

L'integrazione si presenta, nello scenario attuale di riforme del sistema educativo italiano, come categoria interpretativa dei mutamenti. L'articolo esamina come tale concetto trova applicazione nei percorsi dell'obbligo formativo, mettendo in evidenza i lati positivi, ma anche la strumentalità del suo uso nella regolamentazione normativa.

0. Introduzione

Uno dei termini che hanno dominato la scena delle riforme nel campo dell'educazione in questa legislatura è stato "integrazione". I percorsi paralleli di scuola, formazione professionale e lavoro sono stati considerati tra i limiti, che hanno impedito alle agenzie educative di uscire dalla logica dell'autoreferenzialità. La strada intrapresa per superare la separazione dei settori ha premiato il concetto di "integrazione". Le parole scelte per diventare quasi un magico rimedio a mali antichi nascondono però rischi di cattiva gestione: sotto un termine di moda si veicolano concetti talora ben diversi da quelli che immediatamente vengono colti. La presente riflessione prende in esame il concetto di integrazione tra il sistema scolastico e quello della formazione professionale (FP) nell'ambito delle attività rivolte ai giovani dai 15 ai 18 anni: l'introduzione dell'obbligo formativo, che può essere adempiuto nei due sistemi, comporta la loro contemporanea presenza sia con percorsi educativi distinti per obiettivi e metodologie sia con percorsi integrati.

1. Due significati del termine "integrazione"

Dall'esame dei testi legislativi e normativi si evince facilmente che il termine integrazione non si trova mai da solo, ma sempre con delle specificazioni.

1.1 Integrazione tra sistemi

Il D.L. 31 marzo 1998, n. 112 all'Art. 138 (Deleghe alle regioni), comma 1, lettera a) recita: "Ai sensi dell'articolo 118, comma secondo, della Costituzione, sono delegate alle regioni le seguenti funzioni amministrative:

a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale (...)"

Il DPR 8 marzo 1999, n. 275 all'art. Art. 8, comma 5, recita: "Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso un'integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali (...)"

In questi due casi è affermata l'esistenza di più sistemi formativi, la cui autonomia necessita di coordinamento, di conoscenza e permeabilità reciproca, di collaborazione. L'offerta formativa su un territorio deve integrarsi, non sovrapporsi o ignorarsi. Il territorio si pone come base sulla quale costruire l'integrazione tra i sistemi, in modo che tutti i giovani possano trovare opportunità specifiche d'istruzione e formazione, legate anche alle necessità territoriali.

1.2 Integrazione di percorsi

Nella maggior parte dei documenti si parla di percorsi integrati o d'interventi integrati. Il DPR 8 marzo 1999, n. 275 Art. 9 comma 2, recita:

"I curricoli determinati a norma dell'articolo 8 possono essere arricchiti con discipline e attività facoltative, che per la realizzazione di percorsi formativi integrati le istituzioni scolastiche programmano sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali."

A sua volta il DM 9 agosto 1999, n. 323, Art. 6, comma 1 afferma:

"Le istituzioni scolastiche... progettano e realizzano ... interventi formativi da svolgersi anche in convenzione con i centri di formazione professionale riconosciuti"; e il D.L. 31 marzo 1998, n. 112, Art. 139, comma 2 lettera b) "interventi integrati di orientamento scolastico e professionale".

Anche nel titolo e nel testo dell'art. 7 del regolamento dell'obbligo formativo (D.P.R. 12 luglio 2000, n. 257) il termine "integrazione" è usato in questo senso.

Si tratta, infatti, di percorsi contemporanei o successivi, integrati tra

loro, che interessano o il medesimo giovane o una medesima classe. Può essere un'integrazione di complemento di un percorso principale con elementi di un percorso diverso o possono essere percorsi di pari dignità, affrontati nel medesimo tempo. Nel primo caso in percorsi scolastici sono inseriti moduli di FP per facilitare il passaggio al sistema formativo o a quello del lavoro o in percorsi di FP moduli scolastici per facilitare il passaggio dalla FP alla scuola. Nel secondo caso due percorsi si affiancano e s'integrano, ma per raggiungere due obiettivi: è il caso di quanto avviene attualmente nel biennio "postqualifica" degli Istituti Professionali, nei quali al percorso scolastico, mirato al conseguimento di un diploma scolastico, si affianca un percorso di FP per il conseguimento di una qualifica professionale. In comune i due percorsi hanno il settore di riferimento: chi consegue un diploma di tipo meccanico conseguirà anche una qualifica nello stesso ambito.

L'integrazione a livello di sistema è necessaria su base territoriale, come ben prevede il DL 112. Scuola, FP, Università, mondo del lavoro non possono ignorarsi (come molte volte è avvenuto e può ancora avvenire in sistemi auto referenziali), ma devono formare un unico sistema educativo integrato a servizio dei giovani e della società di un territorio. Ogni giovane farà una scelta specifica, in base ai suoi interessi e alle sue capacità, dopo avere conosciuto le varie opportunità presenti e valutato quale strada sia a lui più idonea. Inoltre, poiché i sistemi presenti nel territorio s'integrano fra loro, saranno create possibilità di passaggi tra i sistemi in base a crediti formativi certificati e vicendevolmente riconosciuti, che permetteranno a chi fosse interessato di modificare le proprie scelte durante il proprio percorso formativo. La possibilità di integrarsi tra scuola e FP presuppone l'esistenza di obiettivi specifici e approcci formativi diversificati. In caso contrario scuola e FP si ridurrebbero ad un unico sistema, rendendo inutile parlare d'integrazione.

L'integrazione tra percorsi scolastici e di FP ha senso e importanza, ma non interessa né tutti gli Istituti scolastici o i CFP né, tantomeno, tutti i giovani. È evidente però che la presenza di percorsi integrati facilita anche l'integrazione tra i sistemi, attraverso la mutua conoscenza e la creazione di rapporti che facilitano relazioni costruttive tra sistemi educativi.

2. I percorsi integrati prima dell'obbligo formativo (obbligo scolastico)

L'art. 7 del regolamento dell'obbligo formativo, al primo comma parla della possibilità di "progettare e realizzare **percorsi formativi integrati**".

"Le istituzioni scolastiche, anche sulla base delle intese di cui all'articolo 6, comma 1, del regolamento emanato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 9 agosto 1999, n. 323, e nel quadro della programmazione dell'offerta formativa integrata di cui all'articolo 138, comma 1, lettera a), del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, possono progettare e realizzare percorsi for-

mativi integrati. Tali percorsi, che sono realizzati in convenzione con agenzie di formazione professionale o con altri soggetti idonei, pubblici e privati, devono essere progettati in modo da potenziare le capacità di scelta degli alunni e di consentire i passaggi tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale."

La loro attuazione è effettuata attraverso lo specifico strumento della convenzione *"con agenzie di formazione professionale o con altri soggetti idonei, pubblici e privati"*.

Lo scopo che perseguono è quello di *"potenziare le capacità di scelta degli alunni e di consentire i passaggi tra il sistema d'istruzione e quello della formazione professionale"*.

Questa parte del regolamento riprende quanto già stabilito anche a più ampio raggio dal regolamento della Legge 9 sull'obbligo scolastico, che viene esplicitamente menzionato.

L'art. 6 del DM 9 agosto 1999, n. 323 parla di *"interazione fra istruzione e formazione"*, prevedendo *"...nel corso del primo anno di istruzione secondaria superiore, interventi formativi da svolgersi anche in convenzione con i centri di formazione professionale riconosciuti"*. Tale possibilità è ripresa nella legge 30 sul riordino dei cicli scolastici, dove si parla della medesima possibilità nel secondo anno della scuola secondaria.

Le agenzie di FP risultano gli interlocutori privilegiati per la realizzazione di percorsi integrati, ma vengono citati anche altri soggetti pubblici o privati, purché idonei. In che cosa consista l'idoneità non è dato di sapere: si potrebbe ritenere una procedura di accreditamento per effettuare i moduli integrativi.

L'orientamento ad una ponderata scelta dei percorsi formativi successivi è la motivazione fondamentale per cui sono avviati tali percorsi. L'orientamento potrebbe avvenire anche attraverso moduli di FP a contenuto preprofessionalizzante: si tratta di orientare non solo facendo conoscere i percorsi formativi della FP, ma facendoli anche sperimentare.

3. I percorsi integrati nell'obbligo formativo

La legge 144/99 stabilisce per l'obbligo formativo che *"tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati d'istruzione e formazione"*.

Le tipologie fondamentali dei percorsi formativi integrati promossi dalle istituzioni scolastiche sono le seguenti, descritti dal regolamento applicativo:

- a) *percorsi con integrazione curricolare, a norma dell'articolo 8, comma 5, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, in esito ai quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e una qualifica professionale;*
- b) *percorsi con arricchimento curricolare, a norma dell'articolo 9, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, in esito ai*

quali si consegue il diploma di istruzione secondaria superiore e la certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale.

Se l'integrazione descritta alla lettera b) non crea problemi, poiché prefigura la possibilità di passaggi da un sistema all'altro, valorizzando tutte le esperienze precedenti, l'integrazione descritta invece alla lettera a) pone gravi interrogativi.

Certamente codifica quanto avviene oggi nel biennio postqualifica degli Istituti Professionali, nei quali si è consolidata la sperimentazione della possibilità di conseguire contemporaneamente un diploma scolastico tramite l'esame di Stato e una qualifica professionale tramite l'esame regionale previsto dalla Legge 845/78.

Questa situazione configura un percorso integrato con caratteristiche importanti:

- a) inizia dopo un triennio di qualifica dell'Istituto Professionale, per giovani perciò che hanno già compiuto i 17 anni di età;
- b) dà senso professionale a un percorso, al quale sono state quasi totalmente tolte le valenze professionalizzanti con la sperimentazione degli anni '90;
- c) la qualifica viene conseguita a 19 anni, collocandosi più nell'ambito di una specializzazione, che di una prima qualifica; nell'ordinamento fino ad ora in vigore per la formazione professionale regionale, infatti, la qualifica viene conseguita al compimento del 16° anno (17° a seguito dell'innalzamento dell'obbligo scolastico), al termine del biennio che iniziava dopo la scuola media a 14 anni (o attualmente a 15 anni dopo il primo anno di SMS).

Se il regolamento prende atto di questo fatto e stabilisce che tale procedimento può esser continuato, non vi sono difficoltà di principio. Si potrebbe obiettare, all'interno del sistema scolastico, la non parità di trattamento rispetto agli Istituti Tecnici. Gli alunni di tali Istituti, infatti, per l'acquisizione di una qualifica professionale devono frequentare un corso post-diploma, mentre quelli degli Istituti Professionali raggiungono i due obiettivi contemporaneamente.

Diversa sarebbe la situazione se la possibilità di conseguire contemporaneamente diploma e qualifica si prefigurasse come un cammino normale dopo il riordino dei cicli. Infatti il percorso integrato:

- a) inizierebbe dopo il biennio della scuola secondaria, all'età di 15 anni, età in cui iniziano anche i percorsi non integrati di diploma o di qualifica;
- b) non sarebbe preceduto da percorsi almeno preprofessionalizzanti, quali sono quelli dell'attuale triennio di qualifica;
- c) porterebbe al conseguimento di una qualifica di formazione iniziale, insieme ad un diploma, in un percorso integrato.

In questo caso o giovani che scelgono tali percorsi sono molto dotati e motivati, perché raggiungono contemporaneamente gli obiettivi di un corso

triennale a tempo pieno di diploma e di un corso biennale a tempo pieno di qualifica oppure il diploma e la qualifica conseguiti nel percorso integrato saranno equivalenti a quelli conseguiti nei percorsi non integrati solo "ope legis", non per l'equivalenza dei contenuti culturali e delle competenze professionali raggiunte.

I percorsi integrati sono suggeriti proprio per coloro che trovano difficoltà a motivarsi per giungere al termine di un percorso scolastico tradizionale; ma non bastano alcune ore di attività diversificate per rimotivare allo studio e alla scuola giovani in difficoltà.

La soluzione proposta fa supporre, invece, come sostenuto anche da parte di esponenti politici, la possibilità di dare ancora un vocazione specifica agli Istituti Professionali che, con il riordino dei cicli, vengono conglobati con gli Istituti Tecnici nell'unica area tecnico-tecnologica (non si sa bene, dal punto di vista linguistico, la grande diversità tra tecnico e tecnologico).

Forse sarebbe più convincente che, per i giovani degli ultimi tre anni dell'obbligo formativo, gli Istituti scolastici provvedessero a creare anche un'offerta di percorsi di formazione professionale inseriti nel sistema regionale di FP, specialmente nei territori dove la presenza di CFP non è in grado di fare un'offerta adeguata di FP iniziale. Questo fatto potrebbe valorizzare le professionalità presenti in molti Istituti Professionali, che la progressiva licealizzazione dei percorsi ha mortificato. Inoltre si creerebbe un sistema di FP regionale più ampio e diffuso sul territorio. In questo caso i giovani potrebbero trovare un percorso con obiettivi e didattica diversa da quella scolastica, capace di motivarli ad una formazione più confacente alle proprie caratteristiche e aspirazioni anche nei territori dove la presenza della FP iniziale non è assicurata dalle strutture esistenti.

Invece un percorso integrato con due obiettivi diversi (qualifica e diploma) per giovani demotivati non potrà che creare ulteriori difficoltà a tali giovani, spingendoli ad uscire dal sistema educativo. Non basta un obbligo per spingere dei giovani a dedicarsi ad attività di cui non percepiscono scopi e utilità.

4. Le peculiarità del diploma e della qualifica

Il diploma e la qualifica professionale sono gli obiettivi diversi dei percorsi scolastici e di FP. L'analisi delle loro peculiarità è fondamentale per valutare l'opportunità e la validità di percorsi integrati con il doppio obiettivo.

L'art. 1 della Legge 9 del 20 gennaio 1999 sull'elevamento dell'obbligo scolastico poneva tale innalzamento come parte dell'obiettivo finale di portare tutti i giovani a un diploma o ad una qualifica: "*Mediante programmazione da definire nel quadro del suddetto riordino, sarà introdotto l'obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età, a conclusione del quale tutti i giovani possano acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale*".

L'obiettivo del diploma o della qualifica è riferito a tutti i giovani diciottenni.

La legislazione successiva (art. 68 della 144/99, comma 1) stabilisce l'obbligo formativo fino a 18 anni, ma non fissa esplicitamente lo scopo di raggiungere un diploma o una qualifica.

Al comma 2, però, stabilisce che l'*"obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale"*. Quest'affermazione stabilisce che l'obiettivo dell'obbligo formativo a 18 anni non è quello di tenere i giovani a scuola, nella FP e nell'apprendistato fino a una determinata età, ma quello di rendere concreto il diritto di ogni giovane ad entrare nel mondo del lavoro almeno con un diploma o una qualifica. Infatti, conseguito l'obiettivo, cessa l'obbligo. Tuttavia, almeno nel caso del percorso dell'apprendistato, sia la regolamentazione sia l'accordo Stato Regioni non menzionano l'obiettivo della qualifica; anzi, pur aumentando le ore di formazione fuori dell'impresa per i giovani in apprendistato in età di obbligo, non fissano l'obiettivo finale del percorso. In questo risiede la diversità e la lontananza tra l'apprendistato messo in atto nei paesi del Nord Europa di tradizione tedesca, dove è il canale normale per il conseguimento delle qualifiche (qualcosa d'analogo vale in Italia per la provincia di Bolzano). In Italia l'apprendistato, sia sul luogo di lavoro sia fuori, non ha l'obiettivo specifico di portare al conseguimento di una qualifica riconosciuta, anche se l'OCSE, nel 1988, consigliava: *"Tale sistema dovrebbe offrire una combinazione adeguata di apprendimento di abilità lavorative sia sul posto di lavoro che nell'ambito istituzionale, e offrire anche una componente significativa di istruzione più generale, portando a tre livelli di qualificazione: la qualifica, la maturità professionale, e il diploma tecnico post-secondario"*

Queste premesse portano a riflettere sul significato del diploma di scuola superiore e delle qualifiche professionali regionali in uscita dall'obbligo formativo.

Alcuni aspetti sono fissati:

a) *la durata dei percorsi*

- tre anni dopo la scuola dell'obbligo per il diploma;
- almeno due per la qualifica;

b) *gli obiettivi,*

- per il diploma attraverso la legge sul riordino dei cicli nelle grandi linee e, nello specifico, nei futuri decreti ministeriali di attuazione;
- per la qualifica attraverso l'accordo Stato Regioni sull'obbligo formativo;

c) *il modo di certificazione:*

- per il diploma nella legge sugli esami di stato;
- per la qualifica nella legge 845/78.

Per le qualifiche professionali sarebbe opportuna una seria riflessione sulla loro standardizzazione a livello nazionale: l'importanza dei fattori locali nel mondo del lavoro non deve impedire degli standard minimi nazio-

nali, che permettano un loro riconoscimento immediato, vista la gran possibilità di mobilità dei lavoratori, non solo in ambito nazionale, ma anche europeo. È questa una grande sfida che tocca le Regioni e il governo centrale italiano e che sarebbe prevista anche dall'accordo Stato Regioni. Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP si sono assunti, attraverso il loro progetto sull'obbligo formativo, l'impegno di sperimentare la standardizzazione di alcune qualifiche, attraverso uno studio dell'esistente a livello regionale, nazionale ed europeo, un confronto con gli operatori sui vari territori e una proposta di continua revisione. L'iniziativa non si sovrappone a quelle che gli enti preposti stanno compiendo, ma ha lo scopo, attraverso uno sforzo di sperimentazione, di essere di stimolo ad un lavoro più ampio e condiviso di standardizzazione di qualifiche riconosciute.

Soltanto una seria riflessione su diploma e qualifica, sui loro specifici obiettivi e, perciò, sulle loro differenze permetterebbe di capire se un percorso integrato al termine del quale si raggiungano entrambe sia una strada oggettivamente e concretamente percorribile o una prospettiva strumentale alla soluzione di altri problemi.

5. La qualifica e l'integrazione dei sistemi educativi

La FP è di competenza delle Regioni, che, anche in questi ultimi anni, hanno visto riconosciute maggiormente le proprie competenze in materia.

Molte di tali competenze sono state poi delegate alle Province, anche se non in maniera uniforme.

Né Regioni né Province hanno strutture formative proprie in grado di intervenire esaustivamente in tali attività. Per questo a tali enti pubblici si sono affiancati, come attuatori dell'attività di formazione, enti del privato sociale la cui presenza ha trovato riferimento legislativo nella legge 845/78.

Oggi, di fronte alla sfida dell'obbligo formativo e del conseguente diritto dei giovani di trovare strutture disponibili per rendere effettivi i propri diritti, oltre agli enti da sempre interessati alla formazione dei giovani, la scuola è chiamata a collaborare in questo campo: non vi sono difficoltà legislative perché anche partecipi a quest'impresa, specialmente nelle Regioni in cui la presenza pubblica e privata di CFP in grado di soddisfare al diritto dei giovani, per ragioni storiche, sia insufficiente o, in certe zone del territorio, addirittura inesistente.

Questo fatto porterebbe ad un'integrazione a livello di sistemi, capaci di collegarsi a rete per soddisfare alle esigenze dei giovani. Per fare questo la scuola, già impegnata in un percorso di cambiamento per adeguarsi al riordino dei cicli, dovrebbe impegnarsi in ulteriori trasformazioni.

Il radicamento in un territorio e il desiderio di dare risposte concrete e mirate può spingere istituzioni pubbliche e private a rinnovarsi per dare risposte valide ai giovani.

Solo un sistema nazionale di FP iniziale, comprendente attività formative a tempo pieno e in alternanza (apprendistato), che coinvolga un note-

vole numero di strutture pubbliche e private, governato e programmato a livello regionale, potrà creare la seconda gamba del sistema formativo italiano. Questo è previsto dalle leggi, ma praticamente solo una piccola parte di giovani, quasi trascurabile, approfitta di quest'opportunità.

La sensazione che molti vivono nella realtà è che, in concreto, la formazione dai 15 a 18 anni troverà un solo percorso disponibile, quello della scuola, che già ora tende a catturare più giovani possibili e a tenerli al suo interno con strategie di successo formativo, che nascondono talora, dietro questa formula, la necessità di conservarsi utenza.

L'apprendistato senza obiettivi concreti e valutabili in ordine alla professionalità (non è un obiettivo concreto, per i giovani apprendisti, la crescita culturale: se sono usciti o fuggiti dalla scuola è perché non credono in quest'obiettivo) è destinato a fallire come momento formativo, nonostante le buone intenzioni delle parti sociali e i fondi che si spendono.

Solo un più diffuso sistema di FP, che abbia l'obiettivo di portare giovani ad una qualifica professionale attraverso percorso formativo metodologicamente differenziato rispetto a quello scolastico, potrà creare opportunità diverse per i giovani che lo richiedono.

Il conseguimento di una qualifica è la certificazione di competenze professionali acquisite e spendibili nel mondo del lavoro. L'esame di qualifica deve prevedere, perciò, la realizzazione di un capolavoro finale, che provi quali conoscenze, capacità, competenze professionali esistono e sono oggettivamente valutabili.

L'obiettivo del sistema di FP iniziale non è di avere un numero di qualificati dell'ordine di quello dei diplomati (com'è nella tradizione tedesca: numero dei qualificati maggiore di quello dei diplomati), ma dare risposte adatte e di valore alle diversità delle richieste dei giovani.

Per questo meriterebbe un ulteriore approfondimento del concetto di qualifica professionale, che permetta di mettere in luce le sue peculiarità e, conseguentemente, le differenze rispetto al titolo di studio (diploma).

Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione

DARIO
NICOLI

1. Trasformazioni del lavoro e formazione

La formazione si colloca in una particolare posizione "di frontiera", essendo posta all'incrocio di numerosi ambiti culturali e d'azione tra cui si segnalano l'economia, l'organizzazione dell'impresa, il diritto del lavoro, la pedagogia e l'andragogia. Ciò per il fatto che l'agire formativo si riferisce primariamente alla persona, e nello stesso tempo si definisce a partire da un referenziale lavorativo-professionale collocato in un preciso contesto economico ed organizzativo. Tutti questi elementi vanno sempre tenuti in adeguata considerazione, evitando di accreditare una sorta di autoreferenzialità della formazione. Da qui la necessità di delineare un quadro organico delle relazioni che si instaurano tra i diversi fattori in gioco (Nicoli D., 1994).

Ma tale quadro è suscettibile di mutamenti anche profondi, specie quando – com'è il caso attuale – il processo di trasformazione diventa intenso e diffusivo. Sono, infatti, note a tutti le analisi circa la trasformazione dei sistemi economici e dei modelli di impresa, la crisi del mo-

Partendo dalle innovazioni e trasformazioni che investono il mondo del lavoro, l'autore esamina la crisi che ha investito il concetto tradizionale di "qualifica professionale", il nascere del concetto di competenza, con i limiti che esso comporta e, di fronte al valore culturale e sociale del lavoro, prospetta il superamento delle difficoltà nella prospettiva delle "famiglie professionali" per una corretta gestione delle risorse umane.

dello fordista di organizzazione del lavoro, la nascita e la diffusione delle cosiddette "nuove figure professionali" (Cevoli M., 1998).

Tali trasformazioni sono state definite come una svolta epocale, in grado di segnare il passaggio "dal Lavoro ai lavori": al posto del mondo *del lavoro* compatto e definito, tipico del secolo appena concluso, compare l'universo *dei lavori* variegato e fluido tipico del nuovo secolo (Accornero A., 1997). Si evidenzia soprattutto una progressiva "frammentazione" del lavoro, che diventa più differenziato a partire da molteplici punti di vista: la professionalità, la durata, la tutela.

Questa svolta è riconducibile a quattro fattori:

- la crescente terziarizzazione dell'economia,
- la riorganizzazione dei sistemi produttivi e l'emergere di nuovi sistemi di produzione incentrati sulla flessibilità e sulla qualità del processo e del prodotto,
- le trasformazioni del modo di lavorare specie a partire dall'utilizzo pervasivo delle tecnologie informatiche e microelettroniche,
- la segmentazione del mercato del lavoro e le nuove forme di differenziazione e stratificazione sociale.

Questi processi si collegano al fenomeno della "globalizzazione" ed in particolare all'internazionalizzazione dell'economia, che a loro volta stimolano la riorganizzazione dei modelli produttivi e del mercato del lavoro, inducendo a guardare in una luce nuova anche l'apporto delle "risorse umane", come oggi vengono ormai comunemente definite.

Sorge pertanto la necessità di una lettura puntuale di questa trasformazione, per cercare di delineare un nuovo quadro interpretativo dei fattori che regolano il rapporto fra individui ed organizzazioni.

2. Crisi della "qualifica professionale"

Gli esiti più evidenti delle trasformazioni che interessano l'economia ed il lavoro riguardano la crisi della categoria di "qualifica" professionale.

Con tale espressione si intende *un'attribuzione formale ad un individuo di un riconoscimento attestante il possesso dell'insieme delle attitudini, delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze acquisite che permette di esercitare un'attività lavorativa determinata. La qualifica rappresenta un'istituzione sociale riconosciuta da convenzioni collettive che classificano e gerarchizzano i posti di lavoro (contratti collettivi nazionali); ad essa è pure orientata la formazione professionale, che classifica ed organizza i saperi in riferimento ai titoli di studio.*

La creazione del concetto di qualifica professionale si spiega a seguito dell'affermazione della società industriale la quale determina la crisi dei modelli di acquisizione dei saperi professionali tipici della società corporativa. Con le corporazioni, vengono aboliti l'apprendistato, l'affiancamento, gli esami professionali. Spariscono i controlli sull'insediamento dei "maestri" e l'assunzione degli apprendisti.

A seguito di questa disorganizzazione totale, l'apprendista diventa, in realtà, un giovane operaio sottomesso senza protezione a dei compiti poco formativi ed utilizzato al fine di creare pressione sul salario degli adulti. Questo sfruttamento si accompagna con una rottura nel processo di trasmissione del sapere, che spiega parzialmente anche l'assenza di mano d'opera qualificata all'epoca della industrializzazione.

Da qui la questione sociale, che porta poco a poco alla costituzione del Welfare State, un'organizzazione della società basata su un sistema di regolazione statale.

La qualifica, una vera e propria istituzione sociale, si fonda pertanto su 2 sistemi:

- le convenzioni collettive che classificano e gerarchizzano i posti di lavoro,
- la formazione professionale, che classifica ed organizza i saperi in riferimento ai titoli di studio.

La qualifica svolge un ruolo nelle relazioni industriali e dota i lavoratori di armi collettive e suscettibili di opporsi ai voleri degli imprenditori.

Sorge un sistema di convenzioni collettive che istituzionalizza la nozione di qualificazione lavorativa a sua volta fondata sulla corrispondenza tra abilità operativa, impiego e salario.

Il contratto di lavoro deve pertanto iscriversi entro condizioni generali, stabilite collettivamente; ciò al fine di assicurare ai lavoratori il pagamento al giusto prezzo dei saperi e delle capacità che essi detengono e di cui i loro titoli di studio attestano l'esistenza.

La nozione di qualifica lavorativa rappresenta nel contempo anche il punto di appoggio per la trasmissione delle conoscenze professionali. Nella prima parte del secolo si crea, con notevoli variazioni tra paese e paese (in Italia ciò avviene con gran ritardo e notevoli carenze che si trascinano drammaticamente ancora oggi), l'insegnamento professionale e lo stesso apprendistato. La formazione professionale si costruisce attorno a qualifiche professionali il cui contenuto è fissato sotto l'egida dello stato sia pure nelle articolazioni regionali.

La qualifica fornisce quindi la struttura a partire dalla quale si organizza tutto l'insegnamento professionale, sia nella modalità fornita dalla scuola e dai centri di formazione sia in quella impartita nel processo di apprendistato.

La qualifica rappresenta dunque una figura di mestiere, ma tale figura è adattata alle condizioni di esercizio del lavoro industriale.

Il sistema di qualificazione è concepito intorno al concetto anonimo di *livello standard*, omologato da parte dello stato nel titolo di studio o certificato professionale, ciò che corrisponde all'incremento della divisione e della standardizzazione del lavoro.

Tra lavoratori e imprenditori si definisce un legame salariale anonimo e non comunitario o familiare come accadeva in precedenza. La qualifica consente ai lavoratori di entrare nell'ordine della cittadinanza dove le diffe-

renze sociali sono basate su una classificazione effettuata a partire dai livelli d'istruzione.

Le critiche alla qualifica sorgono a partire da molti aspetti:

1. La questione del riconoscimento dei saperi acquisiti mediante il lavoro, e quindi quella della mobilità professionale. Se infatti la posizione nell'organizzazione gerarchica del lavoro dipende dal titolo di studio, quale valore viene riconosciuto ai saperi acquisiti nel lavoro? Se le conoscenze che consentono di accedere ad una legittimazione sociale si acquisiscono nella scuola o nei centri di formazione e non nel lavoro, com'è possibile un'evoluzione professionale senza sottomettere i lavoratori alle esigenze dei titoli di studio costruiti attorno alla logica scolastico-formativa?
2. La questione dell'inadeguatezza del mondo scolastico-formativo di fronte ai grandi cambiamenti del sistema di produzione che hanno iniziato a manifestarsi già negli anni settanta. Esso, infatti, rappresenta un fattore di rigidità, nel momento in cui il mondo del lavoro deve confrontarsi con il fenomeno della flessibilità. Per rispondere ai mutamenti relativi ai prodotti ed ai processi di produzione, alle esigenze del consumo così come all'evoluzione tecnologica, le organizzazioni di lavoro si modificano continuamente. Ciò richiede flessibilità nelle persone. Il sistema delle qualifiche, adatto all'organizzazione stabile di tipo tayloristica, non è in grado di adattarsi ai modelli organizzativi successivi. Tale sistema diventa quindi un ostacolo che impedisce l'adattamento della mano d'opera alle nuove esigenze del mondo produttivo.
3. La questione del lavoro terziario. Il lavoro tipico dei servizi non è tale da consentire la determinazione dei saperi necessari al di fuori della relazione particolare cliente-addetto, la qualità del servizio non si può analizzare in astratto senza tenere conto del cliente. Il lavoratore dei servizi pone in gioco soprattutto risorse relazionali; quindi la crescita del lavoro terziario ha contribuito a valorizzare le pratiche connesse alle qualifiche inadatte a tale ambito.
4. La crisi occupazionale e l'abbandono delle ambizioni pianificatrici. Il sistema delle qualifiche, pensato in un'epoca di carenza di mano d'opera qualificata, non pare più pertinente in un periodo di basso livello di occupazione e di prolungamento degli studi. La sovrabbondanza dei titoli di studio in riferimento ai bisogni del mercato del lavoro comporta una loro perdita di legittimazione. Il loro potere diviene pletorico, non sono più in grado di adeguare le relazioni tra domanda ed offerta di lavoro.

È in questo quadro che si colloca la crisi del concetto di qualifica e la necessità di una nuova modalità di definizione della prestazione di lavoro.

In sintesi, la crisi del concetto di "qualifica professionale" si manifesta a tre livelli:

- inadeguatezza di tale categoria interpretativa a fronte della mutevolezza del contesto organizzativo,

- superamento delle modalità di reclutamento e di gestione delle carriere basate su rigide corrispondenze tra qualifiche e titoli di studio e su mansionari predefiniti,
- modifica delle relazioni istituzionali tra mondo del lavoro e sistema formativo, oltre che dell'organizzazione e del contenuto delle attività formative, infine della validazione e del riconoscimento dei saperi e delle competenze professionali.

3. Affermazione (e limiti) del concetto di competenza

A fronte di tali crisi è sorta da più parti negli ultimi anni la prospettiva di utilizzare la “*competenza*” come categoria-base per il superamento delle difficoltà evidenziate, con un effetto sostitutivo nei confronti della qualifica. Quindi – considerando i molteplici significati di quest'ultima, ovvero socio-professionale, contrattuale e formativo – facendone un uso totalizzante quasi come fosse una chiave *passepourtout* per ogni problema concernente le relazioni tra individuo ed organizzazioni di lavoro. In effetti, a partire dalle competenze sono stati elaborati approcci innovativi di:

- lettura delle realtà lavorative,
- definizione di percorsi di carriera, dove in particolare le competenze “trasferibili” (saper risolvere un problema, fare una diagnosi, dialogare con il cliente...), in misura maggiore rispetto alle conoscenze tecniche, servono da principio organizzativo della traiettoria professionale,
- definizione di progetti formativi,
- creazione di formule contrattuali aperte.

Ma, a fronte di un notevole entusiasmo specie di scuola manageriale intorno alla possibilità di un uso della categoria di competenza come chiave per la soluzione di una notevole varietà di problemi posti dalla crisi della qualifica e dei modelli formativi tradizionali, emerge una presa di coscienza circa le difficoltà teoriche e metodologiche di tale operazione totalizzante e semplificante (che per certi versi appare piuttosto “complicante”)¹.

Tali difficoltà sono specificabili nel modo seguente:

- a) la competenza appare difficilmente definibile avendo essa un carattere soggettivo (caratteristiche personali), uno oggettivo (caratteristiche dell'ambiente di lavoro) ed uno di azione;
- b) è pressoché impossibile definire sistemi di classificazione omogenei, univoci e validi per scuola, formazione professionale e lavoro;

¹ “La consistente letteratura, non solo italiana, prodotta nei più recenti anni testimonia l'interesse, sia degli operatori che degli studiosi, per lo sviluppo di nuovi strumenti e tecniche per la gestione delle risorse umane, ma evidenzia altresì la rincorsa alla sirena *delle best practices* e ad una forse poco utile ed eccessiva sofisticazione delle tecniche” Boldizzoni D.; Manzolini L., 2000, p. XI).

- c) la tendenza dei modelli per competenze evidenzia un pericolo di “granularizzazione” ed un approccio eccessivamente tecnicistico;
- d) la competenza non si regge da sola sul piano pedagogico-formativo ma richiede, per la sua acquisizione, una serie rilevante di requisiti tra cui capacità personali, saperi e meta-competenze;
- e) nel contempo la competenza non si regge da sola sul piano organizzativo ma richiede una strutturazione più consistente entro le organizzazioni di lavoro².

Dal punto di vista della definizione, ci pare utile ricorrere a quella avanzata da G. Le Boterf secondo cui la competenza “non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione... La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. ... Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di ‘messa in opera’... La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui” (Le Boterf G., 1994).

Questa definizione è utile a chiarire alcuni punti cruciali del concetto di competenza:

- ◆ innanzitutto distingue tra competenza – intesa come prestazione o performance professionale – e sue componenti: saperi, capacità, ma la definisce come una mobilitazione delle risorse da parte dell’individuo in funzione di una loro messa in opera *valida*;
- ◆ di conseguenza, non si può confondere la competenza con il contenuto di un processo di formazione; infatti quest’ultimo è pertinente a fornire le risorse di cui le competenze si compongono, e la competenza risulta essere un’azione e non uno stato (il possesso certificato di saperi e capacità);
- ◆ l’azione è competente nel momento in cui è riconosciuta ovvero validata attraverso un giudizio altrui, che nel nostro caso è costituito dal soggetto responsabile del contesto in cui essa si applica: l’impresa.

È evidente come la nozione di competenza non possa corrispondere ad uno schema classificatorio, che pretenda di produrre tipologie valide in assoluto e predittive dei comportamenti di lavoro.

Ciò che serve è piuttosto un modello di interpretazione ed una metodologia di analisi che siano in grado di accompagnare l’operatore in una prassi

² Si vedano le seguenti citazioni: “Le competenze ‘non stanno in piedi da sole’: sono attributi delle ‘strutture professionali’ che sono l’elemento di congiunzione tra sistema organizzativo e individuo”.

“La progettazione e lo sviluppo di nuovi sistemi professionali... si erigono su una linea interpretativa che definisce le competenze attributi delle professioni aziendali; queste devono essere pensate come vere e proprie ‘strutture sociali’ (famiglie professionali), come ‘comunità locali’ identificate da figure omogenee per competenze maturate e skill effettive realizzate” (Boldizzoni D.; Manzolini L., 2000, p. 38).

che in parte corrisponde ad una ricerca-azione sia pure semplificata e sostenuta dal modello di riferimento.

Si tratta in definitiva di un superamento della prospettiva prescrittiva dei comportamenti di lavoro.

La competenza, quindi, non rappresenta un contenuto assoluto strettamente connesso ad una procedura; essa costituisce più precisamente la valutazione sociale di un comportamento, di un'azione effettiva, dove è possibile apprezzare le qualità dell'individuo in relazione alle norme che reggono l'attività stessa. Di conseguenza, la nozione di competenza interseca tre campi differenti:

- il percorso di socializzazione ovvero il campo biografico,
- l'esperienza professionale,
- la formazione.

La competenza è sempre:

- a) di un individuo o di un collettivo in azione
- b) finalizzata, non astratta
- c) contestualizzata, specifica e contingente
- d) l'insieme della prestazione (performance) e la sua rappresentazione.

La competenza è costituita da un processo piuttosto che da uno stato; essa è data precisamente dal processo generativo del prodotto finito – inteso come “performance” o prestazione. Non basta pertanto analizzare la prestazione “disancorata” dal tempo e dallo spazio; occorre cogliere entro le caratteristiche di ciò che abbiamo definito come competenza le componenti dinamiche e gerarchiche che consentono di delineare la capacità della persona di essere competente nel tempo, a seguito delle innovazioni e dei mutamenti che concernono i saperi, le tecniche, l'organizzazione del lavoro.

Le competenze più rilevanti sono pertanto quelle incorporate nell'azione, e perciò difficili da inquadrare o classificare. Si tratta di competenze tacite, difficilmente esplicitabili; sono mobilitate nella situazione e si legano a processi di lavoro difficilmente riducibili a routine, ma sempre aperti, mutevoli. Esse sono valutabili nella prospettiva dello scopo che si prefiggono, poiché un'azione è un processo sottomesso ad uno scopo consapevole.

La competenza è inoltre un “saper agire” riconosciuto: non ci si dichiara da sé competenti. Essa è il risultato di un apprezzamento sociale, tanto che può essere definita come l'esplicazione sociale di una padronanza dimostrata. Tale padronanza risulta da un intreccio tra fattori esterni e fattori interni all'individuo, questi ultimi definibili a pieno titolo “personali”. Di conseguenza, le acquisizioni variamente possedute (attraverso l'esperienza, l'istruzione o la formazione) sono costituite dagli elementi di competenza professionale constatati o misurati e confrontati con gli obiettivi della stessa. Questa “misurazione di scarto” è effettuata ad esempio attraverso la prova di accertamento dell'esistenza delle competenze professionali (o validazione).

Prendendo a prestito una terminologia tipica dell'analisi filosofica, si può dire che l'utilizzo della categoria di “competenza” nei processi di lavoro

si avvicina molto all'approccio detto del "pensiero debole", che pretende di risolvere questioni complesse tramite semplificazioni, allusioni, modelli applicativi.

Con l'intento dichiarato di superare la rigidità di rappresentazioni tradizionali della realtà del lavoro, questa operazione finisce per collocare l'attività umana in un luogo totalmente sganciato dalle relazioni e dalle strutture tipiche dell'organizzazione di lavoro, provocando così una sottrazione delle condizioni che consentono di validare concretamente la competenza stessa che, in tal modo, rimane come sospesa e consegnata unicamente al metodo piuttosto che alla realtà.

Risulta pertanto necessario approfondire il valore sociale e strutturale del lavoro, valore che si afferma anche entro un disegno sociale complesso qual è l'attuale.

4. Valenza culturale e sociale del lavoro

È evidente l'enorme importanza che riveste il lavoro (inteso in senso ampio, quindi comprendente ogni attività umana intenzionalmente diretta alla trasformazione di risorse o alla prestazione di un servizio in grado di apportare un aumento di valore alla persona)³, nella società.

Siamo di fronte ad una realtà complessa, composta di fattori differenti dalle cui interazioni si esplica l'insieme:

- un lavoro è una funzione posta nel sistema economico in grado di determinare un'attività specifica;
- un lavoro si definisce anche come un insieme di requisiti di competenza, in forza dei quali delinea un certo comportamento e che stabilisce un certo potere di ruolo⁴;
- un lavoro è anche un gruppo organizzato che facilita l'identificazione sociale, serve da organismo di difesa degli interessi della "comunità lavorativo-professionale"⁵ ed assicura la disciplina dei suoi membri;
- un lavoro si identifica anche attraverso il sistema di formazione che serve da iniziazione sociale e da porta d'ingresso nell'attività economica.

Va ricordato che l'esperienza lavorativa non consiste soltanto in una dinamica verso l'esterno, ma comprende pure un cammino interiore, consentendo alle persone di riconoscere la propria vocazione e di sviluppare le proprie potenzialità in una varietà di relazioni sociali.

³ È quindi inteso nelle sue diverse espressioni: mestiere, mansione, professione, nuove entità: con quest'ultima si intende la fisionomia di lavoro emergente nell'attuale fase di cambiamento sociale, che può essere denominata "lavoratore plus".

⁴ Per "ruolo" si intende l'insieme delle norme e delle aspettative che convergono su un individuo in quanto occupa una determinata posizione in una più o meno strutturata rete di relazioni sociali, ovvero in un sistema sociale.

⁵ Si veda, per il concetto di famiglia professionale, la nota n. 2.

Il lavoro, dal punto di vista di chi lo esercita, presenta infatti un duplice significato:

- è una relazione di servizio, dotata di utilità sociale,
- è una relazione interiore ovvero espressione della personalità e del "gusto".

Non è solo qualcosa di esterno, ma è un vero e proprio "vestito" che modella la personalità. Non si aggiunge alla personalità come qualcosa di estraneo ad essa: emerge da questa come il suo modo di essere e di esprimersi socialmente. Di conseguenza, il lavoro richiede una partecipazione interiore; in un certo modo esso "viene da dentro" e si esprime in passione, curiosità e desiderio di apprendere e migliorare continuamente.

La dinamica esteriore e quella interiore si intrecciano nelle interazioni molteplici che il lavoro consente, secondo una logica di scambio, ma pure di reciprocità:

- a) lo scambio consiste nella transazione di beni e servizi tra prestatore ed acquirente sulla base del calcolo economico;
- b) la reciprocità si realizza tra l'offerta di un bene-servizio nel quale è iscritta la competenza dell'individuo ma anche la sua personalità, ed un riconoscimento che deriva dalla corrispondenza al bisogno ma anche dall'apprezzamento del contenuto umano (creativo, estetico) dell'opera lavorativa.

Ad un livello più ampio, il lavoro è creazione di civiltà⁶, poiché permette alla persona di creare socialità concreta e dotata di senso entro una vicenda di popolo che conduce avanti un'opera buona.

La realtà del lavoro non può essere quindi ridotta unicamente a merce; essa è ricca di significati umani che delincono una vicenda sociale estremamente intensa. Ciò è molto rilevante nel momento in cui ci accingiamo a delineare i fondamenti dell'agire formativo.

In termini analitici, il lavoro è definito da un insieme di saperi, sia formalizzati sia informali (ma non per questo meno impegnativi e vincolanti) organizzati secondo una strutturazione sua propria, distintiva, che tende a definirsi come "visione della realtà" e del proprio contributo in essa.

Il sapere proprio del lavoro si sviluppa per cerchi progressivi e concentrici, che comprendono:

- un linguaggio,
- i saperi di base,

⁶ Si veda a questo proposito la vicenda biblica della costruzione delle mura di Gerusalemme (Neemia 2, 19-20; 3, 1-32). L'appello "alziamoci e costruiamo!" segnala la ripresa della coscienza della propria dignità di popolo. Il successo dell'opera non è però nelle loro mani e nel proprio ingegno, ma appartiene solo a Dio: "Il Dio del cielo ci darà successo. Noi, suoi servi, ci mettiamo a costruire". È importante poi l'elenco dettagliato di coloro che si pongono al lavoro e delle opere realizzate. Questa "comunità al lavoro" diviene perciò un popolo, che si applica "vigorosamente" alla "buona impresa".

- un “principio costruttivo” ovvero uno schema formale su cui si tematizzano gli assunti propri di tale sapere per divenire quadri concettuali ed operativi,
- le abilità tecniche,
- la creatività e la maestria.

Non tutte le attività lavorative si sviluppano lungo l'intero percorso indicato; da questo punto di vista esse possono risultare più o meno strutturate, fondate su saperi distintivi o di senso comune, a debole o forte grado di “maestria”.

Anche le attività lavorative più ricche prevedono però diversi gradi di accesso:

- vi può essere un grado di supporto, che identifica persone che assistono i veri e propri detentori del sapere lavorativo-professionale,
- si può prevedere un grado di abilità standardizzato, ovvero in grado di fornire prodotti/servizi funzionalmente ineccepibili, ma carenti di creatività e di “tocco” artistico,
- vi è infine il livello più elevato di maestria che prevede una competenza elevata, una forte personalizzazione dell'opera, una posizione di prestigio entro la comunità di appartenenza.

È la comunità lavorativo-professionale che detiene le chiavi di accesso ai saperi, che fissa le condizioni ed i requisiti (sociali, economici, personali) di accesso agli stessi con particolare riguardo all'implicazione al grado della maestria, che presidia i riti di ingresso e di passaggio.

Le relazioni di lavoro si svolgono in un'organizzazione che rappresenta l'ambito e nel contempo il patto – sempre aperto e dinamico e quindi come un continuo “cantiere” in costruzione⁷ – entro cui si svolgono i percorsi di vita/di lavoro delle persone che ne fanno parte.

L'organizzazione presenta anch'essa requisiti simili a quelli identificabili nel lavoro del singolo. Si tratta in effetti di un costrutto culturale prima ancora che tecnico-funzionale (Gagliardi, 1991), mediante il quale diversi individui si legano distribuendo variamente compiti e funzioni – per perseguire insieme uno scopo che singolarmente non sarebbero stati in grado di raggiungere.

Uno dei modi più interessanti per classificare le organizzazioni di lavoro ai fini formativi è dato dalla modalità di implicazione in essa delle risorse umane. In questo senso vi possono essere due tipologie estreme di organizzazioni di lavoro:

- a) quelle che concepiscono il soggetto umano come mera “attività” entro una rappresentazione meccanica (nella versione elementare) oppure cibernetica (nella versione complessa),

⁷ È per questo motivo che gli “organigrammi” rappresentano sempre in qualche misura una finzione, se ad essi si attribuisce il significato di delineare la “mappa dei poteri” diffusi in un'organizzazione di lavoro. Essi hanno il compito di indicare in forma molto approssimativa la dislocazione delle responsabilità; ma non sono in grado di rappresentare il reale dispiegarsi dell'organizzazione come entità eminentemente culturale.

- b) quelle che considerano quella umana come la risorsa fondamentale della propria attività e che puntano a creare le condizioni della sua massima espressione.

È evidente che tali concezioni sono strettamente connesse all'ambito di intervento dell'impresa, alle dimensioni, alla strategia ed allo stile della leadership.

È possibile anche ritrovare in una stessa organizzazione tutte e due le visioni compresenti, la prima riferita alle figure operative e facilmente intercambiabili, la seconda riservata alle figure-chiave tecnico-manageriale.

Il lavoro è quindi identità ed appartenenza; esso – come abbiamo visto – è delineato intorno ad un "modello antropologico" ovvero una rappresentazione della persona umana e del suo rapporto con gli altri e la realtà. Il modello antropologico è spesso implicito in ogni organizzazione di lavoro e pure nella progettazione formativa. Esso è parte della cultura dell'impresa ed esprime il significato che essa attribuisce al contributo umano al suo interno.

Occorre ricordare che i saperi lavorativi, concretamente vissuti entro relazioni sociali ed istituzionali rilevanti, si definiscono come "formazione implicita", ovvero una realtà culturale e nel contempo una traccia lungo la quale è possibile delineare un progetto/programma formativo.

Il processo formativo – ovvero la trasmissione dei saperi – è tutt'uno con il processo lavorativo e ne costituisce un elemento costante. Esso è compito non già di figure specifiche, bensì di ogni maestro che, nel mentre opera, insegna a lavorare.

Ciò è confermato dal fatto che la crisi della comunità professionale si rivela, infatti, come fine della "tradizione" ovvero della trasmissione dei saperi lavorativi alle generazioni più giovani.

Vi è pertanto un rapporto stretto tra lavoro e formazione. Si tratta di attività fortemente intrecciate, tanto da costituire un tutt'uno in varie vicende storico-sociali.

Sarebbe velleitario pensare a programmi formativi che prescindano dal contesto storico-sociale in cui si inseriscono, facendoli discendere soltanto da una sorta "composizione" di natura meramente tecnica di componenti granulari definite "competenze".

Da qui la necessità di delineare un approccio alternativo, in grado di superare le rigidità della categoria di "qualifica professionale" ma nel contempo di acquisire le valenze positive del concetto di competenza, senza peraltro rinunciare ad uno spessore sociale e culturale del lavoro proprio del contesto in cui esso è collocato.

5. Prospettiva delle "famiglie/comunità professionali"

È per questo motivo che si propone da diverse parti la necessità di assorbire la nozione di "competenza" entro quella dei sistemi professionali aziendali basata sul concetto di famiglia/comunità professionale. Si tratta di

una rappresentazione più coerente con l'attuale dinamica del lavoro, in grado di cogliere i seguenti aspetti:

- valorizzazione delle dimensioni culturali del lavoro
- relazione tra dimensioni stabili e dimensioni mutevoli del lavoro
- enfattizzazione del settore/ambito economico-professionale di riferimento
- rilevanza delle componenti soggettive ma nel contempo regolamentari e normative del lavoro.

In tali rappresentazioni, la competenza rappresenta un fattore secondario rispetto alla "struttura professionale" (di settore, di impresa, di categoria lavorativa). Essa interviene nel definire i caratteri della professionalità intesi in senso tecnico, dopo che sono stati definiti in forma adeguata gli aspetti culturali ovvero relativi alle motivazioni, ai saperi, alle regolamentazioni, alle relazioni ed al codice deontologico.

Si veda a questo proposito il confronto fra la rappresentazione del rapporto lavoro-formazione definita dalla logica delle "declaratorie professionali" e quella definita dalla logica della famiglia professionale e delle competenze (Nicoli D., 2001, p. 24).

	<i>Logica delle "declaratorie professionali"</i>	<i>Logica della famiglia professionale e delle competenze</i>
<i>Concezione della professionalità</i>	Professionalità è una condizione soggettiva garantita dal possesso del titolo di studio di riferimento e delimitata dal mansionario e dalla contrattualistica di settore	Professionalità è la condizione che consente al soggetto di presidiare un ruolo/compto/funzione lavorativa in modo soddisfacente, in relazione alle esigenze del posto ed alle attese dei clienti/utenti
<i>Natura della classificazione</i>	La declaratoria professionale deriva da: - analisi delle mansioni (job/skill) - tipologia/gerarchia dei titoli di studio. È essenzialmente statica	La classificazione professionale deriva da: - analisi del settore - modelli organizzativi - "mix" di competenze. È essenzialmente dinamica
<i>Relazione con l'organizzazione</i>	L'organizzazione è concepita in modo rigido, sul modello delle "burocrazie lavorative e professionali".	L'organizzazione è concepita come realtà vitale e mutevole che reagisce in modo dinamico alle sfide del contesto e si avvale in questo della "professionalità" dei suoi membri
<i>Legame con la formazione</i>	La formazione è distinta in: - formazione di ingresso o istituzionale, per i neo-assunti - aggiornamento o passaggio di ruolo/mansione per il personale in servizio	La formazione segue la dinamica della competenza: - formazione - approfondimento - prevenzione - miglioramento - nuova formazione
<i>Tipo di gestione</i>	Prevale la logica contrattuale ed amministrativa. È possibile un primo (timido) avvio della negoziazione individuale e riferimento ai "risultati"	Il processo gestionale origina dal "bilancio del capitale umano", prevede l'accreditamento, esige valutazioni periodiche da cui si definisce il piano di formazione
<i>Legame professionale</i>	Legame generico, di tipo massificato	Legame elettivo, come componente di una "comunità professionale" distintiva e dinamica

Con la categoria di “famiglia/comunità professionale” possiamo pertanto disporre di uno strumento interpretativo in grado di delineare le relazioni tra individuo ed organizzazione secondo una prospettiva che non semplifica o “modellizza” i fattori in gioco con il rischio di rinchiuersi in una sorta di autoreferenzialità “sostanziale”, ma che procede affermando l’importanza culturale e sociale del lavoro, che risulta collocato entro le relazioni che lo conformano.

In modo specifico, con l’espressione “famiglia professionale” si intende un aggregato - coincidente volta per volta con il settore (es.: meccanico), il processo (es.: servizi all’impresa) o la tecnologia (es.: informatica) – di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune:

- una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari,
- le collocazioni organizzative,
- i percorsi,
- le competenze chiave.

La famiglia professionale presenta pertanto le seguenti caratteristiche:

- è dotata di un quadro di valori che ne definiscono lo statuto deontologico oltre che di requisiti di appartenenza e di tutela,
- è caratterizzata da un insieme di saperi specifici (anche se non così distintivi come accade nelle professioni classiche),
- presenta canali di ingresso definiti (con partnership con scuole, centri ed università) e metodologie di presa in carico delle persone,
- richiede per i neo-assunti percorsi formativi prevalentemente in alternanza tra modalità extra-aziendali ed aziendali.

Essa è composta da più *profili professionali*, che ne costituiscono le componenti riferite a specifici ruoli, sono caratterizzati da un proprio referenziale professionale e formativo, risultano mutevoli nel corso del tempo a seguito delle modifiche organizzative e tecnologiche.

Le *competenze* sono da intendere come requisiti, che indicano la padronanza professionale del soggetto ovvero la sua capacità nel far fronte ad una serie di problemi/opportunità presenti in una specifica area professionale.

Si distinguono due categorie di competenza:

- *competenze chiave* o strategiche proprie di tutta la famiglia professionale ai vari livelli⁸,
- *competenze specifiche* proprie delle figure individuate ovvero caratteristiche rispetto alle altre figure della stessa famiglia professionale⁹.

⁸ Con tale nozione si indica una particolare integrazione di conoscenze e capacità applicate ai processi aziendali, possedute dall’organizzazione, ritenute cruciali al fine di mantenere il vantaggio competitivo e di produrre il valore aggiunto percepito dal cliente.

⁹ Si ricorda che, se le competenze specifiche della figura professionale sono in numero estremamente ridotto, si deve parlare più correttamente di un’*articolazione* della stessa figura in ambiti specifici connotati o da un ambito di applicazione oppure da una tecnica particolare, tali però da non mutarne lo statuto di fondo.

Rimane sempre decisivo il fatto che l'acquisizione della competenza non può essere disgiunta dal suo concreto esercizio nel contesto organizzativo in cui si svolge l'attività della figura e della famiglia professionale cui si riferisce, pena la perdita della sua validità (che, a rigore, non può essere attribuita alla sola agenzia formativa, bensì all'interazione tra questa e l'impresa coinvolta nel processo formativo).

Si presentano di seguito due esemplificazioni di schema di classificazione delle figure professionali per famiglie, una per il settore meccanico riferita alla formazione iniziale e distinta in qualifica e specializzazione (CNOS-FAP; CIOFS-FP, 2000), l'altra riferita all'ambito socio-assistenziale.

<i>Famiglia professionale</i>	Meccanica	
<i>Tipologie formative</i>	<i>Qualifica</i>	<i>Specializzazione</i>
	Operatore alle macchine utensili	Operatore di macchine e sistemi automatici
	Operatore al banco con ausilio di macchine utensili	Operatore / programmatore di M.U. a CNC
	Saldatore	Saldatore di metalli (con certificazione EN)
	Operatore termoidraulico	Installatore / manutentore di impianti di climatizzazione
	Operatore meccanico d'auto	Elettronica dell'auto
	Operatore di carrozzeria	Gestione di sistemi di risparmio energetico
		Installatore / manutentore di impianti di refrigerazione industriale

<i>Famiglia professionale</i>	Operatori addetti all'assistenza
	Servizi residenziali e sul territorio
<i>Tipologie formative</i>	Opera tornei servizi per handicappati
	Operatore nei servizi psichiatrici
	Operatore nei servizi geriatrici
	Operatore di comunità per malati terminali
	Operatore domiciliare
	Funzioni di coordinamento
	Responsabile di Servizio
	Responsabile di Nucleo
	Coordinatore di unità operativa

In forza di questa impostazione, è ora possibile delineare il nuovo dispositivo di gestione delle risorse umane.

6. Un dispositivo innovativo per la gestione delle risorse umane

Si parla di gestione delle risorse umane e non solo di formazione poiché l'approccio indicato ci consente di definire un insieme organico di relazioni

tra tutte le funzioni che concernono la cura del fattore umano, e precisamente:

- orientamento
- istruzione
- formazione
- incontro domanda offerta
- selezione
- valutazione
- gestione ingresso
- bilancio di competenze
- sviluppo professionale.

Il dispositivo che si delinea presenta pertanto carattere innovativo. Esso si definisce in riferimento a specifiche famiglie professionali, collocate entro notevoli processi di trasformazione di natura non soltanto tecnica ma anche imprenditoriali ed organizzativi.

Tale dispositivo è composto dei seguenti elementi:

CULTURA DI SETTORE

Essa è rappresentata da:

- quadro dei valori
- atteggiamenti
- saperi.

La cultura di settore definisce delle comunanze che si rilevano nella presenza di una "disposizione" positiva da parte della persona candidata all'ingresso in uno dei vari ambiti prevedibili (analisi delle caratteristiche di personalità)

Circa i saperi, va fatta una distinzione tra il curriculum manifesto (quello del sistema formativo) ed il curriculum latente (quello non acquisibile tramite apprendimento classico ovvero "separato" dalle condizioni di mobilitazione dello stesso).

STRUTTURE PROFESSIONALI

Esse definiscono le famiglie/comunità professionali di riferimento, che possono essere così delineate:

- operative
- tecniche
- manageriali
- imprenditoriali.

Esistono anche famiglie professionali di confine oppure il cui asse non è dato dal settore bensì dalla tecnologia (es.: informatica), dal processo (es.: turismo).

Vanno perciò delineate le mappe di tali strutture professionali, con particolare riferimento a:

- competenze chiave
- requisiti di ingresso
- figure professionali (eventuali)
- percorsi formativi-lavorativi.

GESTIONE FORMATIVA

Si tratta di una modalità integrata formazione-lavoro che consente una gestione innovativa dei diversi percorsi possibili, tra cui:

- integrazione scuola-formazione-lavoro
- percorsi di formazione iniziale
- percorsi di specializzazione
- percorsi di formazione lungo il corso della vita lavorativa
- percorsi di riqualificazione
- percorsi di avvio/subentro di impresa
- percorsi di innovazione di impresa.

Sul piano operativo, si può delineare una metodologia di intervento distinta in tre momenti:

- 1) la rilevazione delle caratteristiche personali
- 2) la rilevazione del bagaglio di partenza in termini di saperi e competenze
- 3) la definizione del percorso formativo.

Nel momento in cui la persona si pone all'inizio di un percorso di ingresso in una specifica comunità professionale, occorre rilevare l'esistenza delle *caratteristiche personali* ovvero

- della "disposizione" positiva nei confronti dei fattori culturali, etico-valoriali e tecnologici che la contraddistinguono (es.: sensibilità artistica, capacità di comunicazione, capacità di relazione d'aiuto...),
- dei requisiti fisici (es.: resistenza agli sforzi, corretta visione dei colori...),
- di altre disposizioni regolamentari (età, patente...).

Tali fattori sono da rilevare in rapporto agli interessi della persona oppure dalle attività che essa ha svolto, a vario titolo, e che ne identificano – appunto - la disposizione.

La persona può presentare queste condizioni:

- a) Possesso dei requisiti di disposizione già sostenuti da attività specifiche nel settore (tirocinio, lavoro, impegno volontario...). In questo caso esistono rilievi tali da giungere ad un giudizio circa l'esistenza di fattori personali coerenti con il quadro previsto.
- b) Dichiarazione di disposizione da parte della persona, in assenza di attività specifiche attestate. Da qui la necessità di sottoporre la persona ad una fase di prova o "cimento" mediante un tirocinio orientativo, al fine di rilevare insieme l'esistenza dei requisiti di tipo elettivo.

Successivamente, si pone la necessità, una volta individuata una specifica figura professionale di riferimento, di definire quale sia il *bagaglio di saperi e competenze* di cui la persona è portatrice, da rilevare mediante un'apposita metodologia che consenta di definire:

- il livello iniziale
- lo "scarto" rispetto al referenziale
- il percorso di completamento formativo.

Si possono trovare a questo proposito tre differenti situazioni:

- a) Il caso in cui la persona possiede solo un bagaglio culturale di base. È qui necessario un percorso formativo completo sotto forma di corso di formazione.
- b) Il caso in cui la persona possieda un bagaglio di saperi della famiglia ma non di esperienze pratiche. Vi è la necessità pertanto di un percorso formativo personalizzato che enfatizzi l'aspetto operativo.
- c) Il caso in cui la persona possieda un bagaglio di esperienze pratiche ma

non di saperi. Sorge qui l'esigenza di un percorso formativo personalizzato che enfatizzi l'aspetto culturale.

In ogni caso, occorre sempre considerare il quadro di "formabilità" della persona, ovvero la capacità-possibilità di giungere ad un successo formativo tenuto conto dei requisiti richiesti e delle altre condizioni accessorie (tempo, spazio, supporti...).

7. Modello d'intervento

Il modello più generale di servizi (necessariamente integrati) che compongono la funzione di gestione delle risorse umane di ogni specifica famiglia professionale appare così configurato:

A.	GESTIONE FAMIGLIA PROFESSIONALE E COMPETENZE - analisi delle realtà organizzative e professionali di riferimento - repertorio di famiglie professionali definite per figure/funzioni e competenze e validazione delle stesse - manuale di analisi, riconoscimento e certificazione delle competenze
B.	ORIENTAMENTO (alla scelta, in itinere) - comunicazione - eventi - sistema informativo - formazione orientativa - esperienze orientative - consulenza orientativa
C.	FORMAZIONE - modelli formativi per le figure tecniche ed operative (in ingresso ed in servizio) - modelli formativi per le figure manageriali ed imprenditoriali (avvio, subentro ed innovazione)
D.	STAGE/TIROCCINIO - convenzioni-quadro tra agenzie formative ed imprese - creazione della "banca stage" - manuale gestione
E.	DOMANDA/OFFERTA ED ACCOMPAGNAMENTO - figure tecniche ed operative (in ingresso ed in servizio) - figure imprenditoriali (avvio, subentro ed innovazione)
F.	GESTIONE DELLE RISORSE UMANE IN SERVIZIO - modello di analisi e bilancio - modello di sviluppo - consulenza integrata.

È pertanto necessario che la formazione si confronti con tale disegno d'insieme e sappia sostenere diverse necessità di servizio, oltre che definire percorsi formativi "di corso".

Il nuovo statuto della formazione prevede, infatti, una forte capacità di creazione di reti (Di Nicola P., 1998), di incremento di servizi di analisi

delle famiglie/figure professionali, di gestione dell'orientamento, di supporto alle persone ed alle organizzazioni di lavoro in termini di percorsi formativi ad hoc come pure di consulenza.

Note bibliografiche

- AA.VV., *Atti del convegno Nuovi servizi e politiche per il lavoro: il bilancio di competenze*, Reggio Emilia, 9 marzo 1998
- ACCORNERO A., *Era il secolo del Lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997
- AMBROSINI M., *L'impresa della partecipazione*, FrancoAngeli, Milano, 1996
- BERTELLI B. (a cura di), *La pianificazione sociale. Teoria, metodi e campi di applicazione*, FrancoAngeli, Milano 1998
- BOLDIZZONI D.; MANZOLINI L. (curr.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000
- BUTERA F.; LA ROSA M. (curr.), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, 1998
- CERI P. (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione*, il Mulino, Bologna, 1988
- CEVOLI M., *Mutamenti del lavoro e mutamenti nei lavori*, in A.M. AJELLO, S. MEGHNAGI (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, FrancoAngeli, Milano 1998
- CNOS-FAP; CIOFS-FP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linea guida per la sperimentazione*, Roma, 2000
- COLASANTO M., *I significati della formazione professionale*, in "Professionalità", n. 55/2000
- COLEMAN J., *Social capital in the creation of human capital*, in "American Journal of Sociology", vol.94, 1988
- CROZIER M., *L'entreprise à l'écoute. Apprendre le management post-industriel*, InterEditions, Paris, 1989
- DI GREGORIO R., *La formazione-intervento nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, 1996
- DI NICOLA P., *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, FrancoAngeli, Milano 1998
- GAGLIARDI P., *Le imprese come culture*, ISEDI, Milano, 1991
- LANZAVECCHIA G., *Il lavoro di domani. Dal taylorismo al neoartigianato*, Ediesse, Roma 1996
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1994
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000
- LEBOYER L., *Le bilan de compétences*, Les Édition d'Organisation, Paris 1993
- MAGATTI M. (a cura di), *Per la società civile. La centralità del "principio sociale" nelle società avanzate*, FrancoAngeli, Milano 1997
- MUTTI A., *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, Il Mulino, Bologna 1998
- NICOLI D., *Una 'guida' per la formazione professionale*, in AA.VV., *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia, 1994, pp. 12-28
- Nicoli D., *Il nuovo sistema di formazione professionale*, "Professionalità", 2001, 61, 22-31
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, trad. it. Etas libri, Milano 1985
- OLIVETTI MANOUKIAN F., *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, Bologna 1998
- PISELLI F. (a cura di), *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli, Roma 1995
- REGINI M., *La formazione delle risorse umane*, Il Mulino, Bologna, 1996

Formazione dei formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità e dell'accREDITAMENTO delle risorse umane

GUGLIELMO MALIZIA,
VITTORIO PIERONI,
ARDUINO SALATIN

0. INTRODUZIONE

La ricerca realizzata dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP gennaio-giugno 2000¹ aveva lo scopo sia di approfondire la conoscenza della situazione della formazione del personale del CNOS-FAP sia di elaborare la proposta di un sistema di qualità per una preparazione più adeguata degli operatori sia di predisporre un'ipotesi di standard formatori. Facendo seguito a quanto già pubblicato nella Rivista nel primo numero del 2001, presentiamo i risultati della ricerca per quanto riguarda:

- a) *la verifica della validità del modello fin qui seguito dalla Federazione CNOS-FAP nell'organizzazione di corsi di formazione dei formatori;*
- b) *il confronto tra tale modello e la domanda d'innovazione che sta investendo i CFP CNOS-FAP;*
- c) *la predisposizione di una proposta aggiornata di formazione dei formatori.*

L'indagine condotta sull'insieme dei formatori della Federazione CNOS-FAP ha consentito di verificare il modello di formazione dei formatori seguito dalla Federazione, di individuare la domanda di innovazione e di predisporre una proposta di interventi formativi. L'articolo fa seguito a quello relativo alla ricerca sulle risorse umane, in vista del loro accreditamento e formazione, cui si fa riferimento per la presentazione dei protagonisti dell'indagine.

¹ "Rassegna CNOS", n. 1, 2001 (XVII), pp. 36-56.

1. FORMAZIONE DEI FORMATORI DEL CNOS-FAP: PROBLEMI E PROSPETTIVE

Una volta arrivati a definire gli standard formatori del CNOS-FAP, il passo successivo riguarda le modalità di realizzazione degli standard attraverso la formazione iniziale ed in servizio dei formatori. In questo secondo itinerario seguiremo un *percorso* tutto particolare, che ci porterà: ad analizzare "come viene fatta" attualmente la formazione iniziale ed in servizio dei formatori; e, successivamente, "come dovrebbe essere fatta"; per terminare coll'indicare quelle linee direttrici di futuro sviluppo della FP CNOS-FAP che gli esperti hanno prefigurato.

1.1. Come viene effettuata attualmente la formazione iniziale ed in servizio nel CNOS-FAP

Ovviamente, in merito al "come viene svolta attualmente" tale formazione, potevano rispondere soltanto gli addetti ai lavori, cioè gli *operatori*. Inoltre, di fatto si parlerà solo di formazione in servizio, perché quella iniziale è attualmente pressoché inesistente.

1.1.1. L'offerta attuale di formazione in servizio

Prima di inoltrarci nelle modalità e nei contenuti, è necessario far presente che in circa i due terzi dei casi la partecipazione alla formazione in servizio è avvenuta in forma concordata con il proprio direttore (61.4%), mentre sono rari i casi di decisione autonoma (10.8%) o da parte dell'Ente (13.9%). L'alto gradiente di soddisfazione che si registra tra chi ha indicato la *scelta* di comune accordo (per lo più i formatori-laici) lascia supporre che ciò sia avvenuto in piena consonanza di vedute con la direzione e/o con le autorità competenti, quindi fuori da ogni modalità più o meno impositiva. Al contrario non sempre la decisione autonoma ha trovato soddisfatti chi vi ha partecipato, a significare l'importanza dell'accordo con i responsabili del Centro.

Le informazioni in merito alla frequenza delle attività di formazione in servizio sono state limitate agli ultimi 3 anni (1997-99) e hanno riguardato due tipologie di attività. Alle *azioni di formazione in servizio per gli operatori del CNOS-FAP promossi dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP, dalle Regioni o da altre istituzioni che rilasciano un certificato*, ha partecipato nel periodo considerato oltre i due terzi dell'organico (66.7%).

Tale gruppo presenta le seguenti connotazioni:

- tra le figure, prevalgono quelle *dirigenziali* ed i *formatori*, mentre appare piuttosto scarsa la presenza degli *amministrativi*;
- nella suddivisione *salesiani-laici*, predominano proporzionalmente questi ultimi;
- tra le fasce d'età, è prevalente quella intermedia (35-50 anni);
- nel rapporto *maschi-femmine*, i primi sono percentualmente più numerosi;

- nella suddivisione per zone geografiche, si evidenziano proporzionalmente gli operatori delle *regioni centrali*;
- quanto al tempo di presenza all'interno dell'organico, si distinguono ovviamente quelli con *più di 10 anni* di servizio.

Le principali "assenze" a tali corsi si rilevano tra gli operatori del sud/isole, tra i salesiani, tra le donne e nella fascia più alta d'età.

Oltre alla partecipazione a corsi formalmente strutturati, si è voluto sapere se, sempre relativamente allo stesso periodo (1997-99), si sono frequentate *altre iniziative di formazione in servizio, promosse dal proprio CFP, dalla delegazione regionale del CNOS-FAP o dall'Ispettorica salesiana*. Alla domanda ha risposto affermativamente il 41.4%, che presenta caratteristiche differenti rispetto al primo gruppo: infatti, è composto da un numero proporzionalmente maggiore di salesiani, di figure intermedie e di operatori dei CFP del nord.

Nel passare ad analizzare le *tematiche* trattate durante i corsi come nell'organizzazione di altre iniziative, emerge che:

- è stata data particolare attenzione alle competenze trasversali nell'area metodologico-didattica (soprattutto nei corsi organizzati dalla Sede Nazionale e nelle "altre" iniziative promosse dal proprio CFP) e a quelle relative all'area formativa salesiana (con particolare riferimento al Sistema Preventivo);
- seguono le competenze tecnico-professionali, con speciale riferimento al settore meccanico ed elettromeccanico e quelle relative allo sviluppo gestionale ed organizzativo delle risorse umane (che hanno riguardato soprattutto lo staff di direzione);
- mentre la formazione finalizzata espressamente alla FAD presenta scarse segnalazioni, ed è questo un aspetto carente della situazione attuale.

1.1.2. Valutazione dei corsi/iniziativa di formazione in servizio

Nell'insieme il modo in cui sono stati realizzati ha *soddisfatto molto o abbastanza* i due terzi circa, mentre l'altro terzo ha espresso una valutazione poco o per nulla favorevole. Non può passare inosservato che tra gli operatori maggiormente critici si trovano i più giovani, i meno qualificati e chi vuole cambiare il ruolo che svolge attualmente: è una quota dell'organico che, seppure minoritaria, appare alquanto "irrequieta" in base alle caratteristiche suindicate e che, se non viene accontentata nelle esigenze di "riconversione" delle proprie competenze e del ruolo giocato, nel tempo potrebbe dare qualche problema anche serio.

Viceversa i salesiani e, tra essi, gran parte del personale dirigente, si caratterizzano per manifestare le più alte percentuali di soddisfazione, elemento che sicuramente attesta di un altrettanto elevato livello motivazionale sotteso alla partecipazione.

Il *giudizio positivo* afferisce essenzialmente a tre ragioni: la significatività dei contenuti proposti (66.3%), l'idoneità della docenza (48.2%) e il conseguimento degli obiettivi (46.8%).

Tali valutazioni provengono principalmente dai salesiani, dal gruppo dirigente, dalle figure intermedie, dai laureati e dagli appartenenti ai CFP dal centro-sud/isole. Riscuotono apprezzamenti favorevoli tra un terzo ed un quarto degli intervistati anche la trasferibilità nel proprio CFP, l'efficacia delle metodologie adottate e l'adeguatezza delle attrezzature e delle metodologie didattiche.

Al contrario il *giudizio negativo* è determinato essenzialmente da un'unica ragione che prende in considerazione la "limitata trasferibilità all'interno del proprio CFP" delle competenze acquisite (40.8%), la quale a sua volta sembrerebbe essere attribuita alla "poca incidenza nella propria prassi formativa" (26.1%). Si tratta di un fattore che d'ora in poi non si potrà fare a meno di tenere in considerazione nell'organizzazione di tali corsi/iniziative.

Infatti tra gli obiettivi della presente indagine vi era proprio l'analisi delle motivazioni sottese alla partecipazione o meno ai corsi/iniziative di formazione in servizio e dei relativi fattori ostacolanti. Di conseguenza, la richiesta che le competenze trasmesse siano attinenti alle attività formative concretamente svolte, in modo da favorire la loro trasferibilità all'interno del proprio campo operativo, va considerata una "conditio sine qua non", un fattore determinante per "invogliare" alla partecipazione di coloro che non vi hanno mai preso parte e/o che sono rimasti insoddisfatti.

Se poi si guarda ai *fattori ostacolanti*, alle ragioni attinenti la rilevanza per la propria prassi formativa si uniscono anche quelle relative all'eccessivo carico di lavoro e al fatto che tali corsi/iniziative non siano finalizzati alla definizione dei ruoli/compiti da svolgere all'interno del CFP né ad incentivi economici e di carriera.

E sebbene questi fattori siano stati segnalati da una minoranza degli intervistati², in realtà sono condizioni che nell'insieme sembrano esercitare un *certo peso negativo* nei confronti della formazione in servizio, per quanto riguarda in particolare il formatore impegnato in attività diretta e chi ha ambizioni di mobilità. Dall'andamento d'insieme dei dati relativi a quest'ultima parte dell'indagine si deduce infatti che una quota degli operatori provi una certa resistenza a partecipare a tali corsi/iniziative sia perché non trova un giovamento immediato nella propria prassi operativa sia perché non vede un riscontro concreto in funzione dei propri scopi di mobilità (trasversale o verticale) e/o salariali.

Pertanto in risposta all'obiettivo di individuare il "*perché*" dell'*assenteismo* a tali corsi/iniziative nell'organico del CNOS-FAP, l'indagine ha evidenziato che in definitiva tale fenomeno va attribuito essenzialmente a fattori afferenti non semplicemente al "sovraccarico di lavoro" (che in parte sono attendibili ma che i più sembrano aver trovato come una scusa per "deviare" il discorso da quelle che sono le vere ragioni), ma piuttosto dalla poca utilità sul piano professionale e dalle scarse prospettive che ne derivano in termini economici e di carriera, ed anche di rendimento nella prassi operativa.

² Che variano tra un quarto ed un quinto.

1.2. Prime proposte per la formazione iniziale e in servizio del personale del CNOS-FAP

Anche in questo caso tali proposte vengono presentate come *prime ipotesi* per il ripensamento della formazione degli operatori della Federazione. Esse sono state elaborate per 4 gruppi di figure: quelle *direttive*, il *formatore impegnato in attività diretta*, quelle *intermedie* e quelle *amministrative* perché i dati non permettevano altre precisazioni (cfr. Tav. 1). Per ogni raggruppamento si offrono indicazioni per la *formazione iniziale*, specificando *contenuti*, *metodologie*, *modalità di realizzazione* e *tipologie di corsi*, e per la *formazione in servizio*, precisando gli stessi aspetti oltre alle finalità. Le varie indicazioni sono basate sulle segnalazioni più elevate.

FIGURE DIRETTIVE

1. Formazione iniziale

I *contenuti* riguardano l'area del Sistema Preventivo di D. Bosco, l'area organizzativa, l'area culturale, l'area etico-religiosa e l'organizzazione delle reti. Le *metodologie* privilegeranno la formazione d'aula, la formazione mista (aula, a distanza, autoformazione) e l'affiancamento a colleghi più anziani/esperti. La *modalità di realizzazione* prevederà la formazione intensiva (a tempo pieno), con corsi di *tipologia* residenziale.

2. Formazione in servizio

Avrà come *finalità* la qualità del servizio formativo, l'aggiornamento professionale e il consolidamento del ruolo. I *Contenuti* riguarderanno l'area pedagogica, l'area dell'organizzazione della FP, l'area della pedagogia salesiana e l'area della valutazione. Prevederà *metodologie* di formazione mista (aula, a distanza, autoformazione), realizzate con la *modalità* della formazione ricorrente (a tempo parziale), con una *tipologia di corsi* di formazione a distanza e seminari.

FORMATORE IMPEGNATO IN ATTIVITÀ DIRETTA

1. Formazione iniziale

I *contenuti* riguardano l'area metodologica e l'area del Sistema Preventivo di D. Bosco. Le *metodologie* privilegeranno la formazione d'aula e l'affiancamento a colleghi più anziani/esperti. La *modalità di realizzazione* prevederà la formazione intensiva (a tempo pieno), con corsi di *tipologia* residenziale.

2. Formazione in servizio

Avrà come *finalità* la qualità del servizio formativo, l'aggiornamento professionale e innovazione del sistema FP. I *Contenuti* riguarderanno l'area pedagogica e della pedagogia salesiana, le metodologie didattiche, la valutazione, l'orientamento, l'area tecnico-operativa, l'area etico-religiosa e l'area culturale. Prevederà *metodologie* di formazione mista (aula, a distanza, autoformazione) e di autoformazione, realizzate con la *modalità* della formazione ricorrente (a tempo parziale), con una *tipologia di corsi* residenziali, di formazione a distanza e seminari.

FIGURE INTERMEDIE

1. Formazione iniziale

I *contenuti* riguardano l'area metodologica, l'area del Sistema Preventivo di D. Bosco e l'area metodologica. Le *metodologie* privilegeranno la formazione d'aula, i tirocini e l'affiancamento a colleghi più anziani/esperti. La *modalità di realizzazione* prevederà la formazione intensiva (a tempo pieno), con corsi di *tipologia* residenziale e seminari.

2. Formazione in servizio

Avrà come *finalità* l'aggiornamento professionale, l'innovazione del sistema FP la qualità del servizio formativo. I *Contenuti* riguarderanno l'area pedagogica e della pedagogia salesiana, le metodologie didattiche, la valutazione, l'orientamento e l'organizzazione della FP. Prevederà *metodologie* di formazione mista (aula, a distanza, autoformazione) e di autoformazione, realizzate con la *modalità* della formazione ricorrente (a tempo parziale), con una *tipologia di corsi* di formazione a distanza, attività transnazionali e seminari.

FIGURE AMMINISTRATIVE

1. Formazione iniziale

I *contenuti* riguardano l'area metodologica, l'area del Sistema Preventivo di D. Bosco e area del settore terziario. Le *metodologie* privilegeranno la formazione d'aula, i tirocini e l'affiancamento a colleghi più anziani/esperti. La *modalità di realizzazione* prevederà la formazione intensiva (a tempo pieno), con corsi di *tipologia* residenziale.

2. Formazione in servizio

Avrà come *finalità* l'aggiornamento professionale. I *Contenuti* riguarderanno l'area della pedagogia salesiana, la valutazione e l'organizzazione

della FP. Prevederà *metodologie* di formazione mista (aula, a distanza, autoformazione), realizzate con la *modalità* della formazione ricorrente (a tempo parziale), con una *tipologia* di seminari, di formazione a distanza, attività transnazionali e di corsi residenziali.

A nostro parere nella realizzazione delle iniziative di formazione iniziale e in servizio relative ai formatori del CNOS-FAP sarà opportuno tenere in conto le tre indicazioni principali emerse dal recente dibattito sul tema che si è avuto nel nostro paese:

- 1) il primo orientamento che sembra generalmente condiviso è quello di collegare le nuove proposte di formazione dei formatori *alle esigenze di qualificazione e di crescita del sistema di FP* e questo in due direzioni: anzitutto nel senso di individuare in modo sistematico le competenze necessarie ad assicurare l'esercizio delle funzioni di livello elevato, cioè delle figure con responsabilità direzionali, di coordinamento e di erogazione di servizi di sostegno; in secondo luogo in vista di garantire una connessione stretta fra le conoscenze e le capacità da formare e i processi di innovazione organizzativa da realizzare;
- 2) un secondo trend consiste nel predisporre iniziative di formazione dei formatori che *contingano in modo equilibrato le istanze di standardizzazione e di flessibilità degli interventi*. La proposta che sta trovando sempre maggiori consensi prevede due tipi possibili di offerta: nel caso di figure professionali operative per le quali è decisivo l'apprendimento di buone pratiche, si pensa a moduli standard da realizzare in presenza, a distanza o mediante formule miste in vista dell'acquisizione di precise competenze; se, invece, si tratta di figure complesse che devono acquisire capacità di definizione, analisi e soluzione di problemi più complicati entro contesti in continuo mutamento, ci si orienta piuttosto ad azioni formative flessibili da definire di volta in volta sulla base dei progetti personali dei partecipanti e delle finalità di innovazione organizzativa delle strutture di provenienza;
- 3) un terzo trend sottolinea la necessità di *costruire offerte di formazione dei formatori che consentano una forte integrazione tra iter di apprendimento ed esperienza lavorativa dei partecipanti*. Questo significa il superamento di modelli focalizzati esclusivamente sull'aula e l'uso di contesti di trasformazione organizzativa come situazioni privilegiate per la promozione delle competenze soprattutto delle figure di più alto profilo. Tale orientamento richiede una serie di condizioni a monte quali:
 - il ricorso a contratti formativi personalizzati;
 - la previsione di una funzione attiva di committenza da parte delle strutture di provenienza;
 - uno stretto collegamento tra la formazione dei formatori e progetti concreti di miglioramento e innovazione della realtà lavorativa;
 - la costruzione di una rete di tutorship allargata che consenta al soggetto di fare ricorso ad esperienze professionali funzionali alle sue esigenze di apprendimento e gli faciliti la messa a punto di efficaci strategie di intervento nel suo contesto organizzativo;

- l'adozione di meccanismi di finanziamento che permettano un coinvolgimento diretto delle strutture di provenienza dei partecipanti.

Come per le funzioni e competenze, è possibile anche qui riassumere il tutto nel seguente quadro sinottico (cfr. Tav. 1):

Tav. 1 - Quadro sinottico delle modalità/metodologie e contenuti della formazione iniziale e in servizio a seconda della tipologia degli operatori

FORMAZIONE	FIGURE			
	DIRETTIVE	FORMATIVE IN ATTIVITÀ DIRETTA	INTERMEDIE	AMMINISTRATIVE
a) INIZIALE				
1. CONTENUTI	- area del Sistema Preventivo di D. Bosco - area organizzativa - area culturale - area etico-religiosa - organizzazione delle reti	- area metodologica - area del Sistema Preventivo di D. Bosco	- area metodologica - area del Sistema Preventivo di D. Bosco - organizzazione delle reti	- area metodologica - area del Sistema Preventivo di D. Bosco - area del settore terziario
2. METODOLOGIE	- formazione d'aula - formazione mista (aula, a distanza, autoformazione) - affiancamento a colleghi più anziani/esperti	- affiancamento a colleghi più anziani/esperti - formazione d'aula	- formazione d'aula - tirocini - affiancamento a colleghi più anziani/esperti	- d'aula - affiancamento a colleghi più anziani/esperti
3. MODALITÀ di REALIZZ.	- formazione intensiva (a tempo pieno)	- formazione intensiva (a tempo pieno)	- formazione intensiva (a tempo pieno)	- formazione intensiva (a tempo pieno)
4. TIPOLOGIA CORSI	- residenziali	- residenziali	- corsi residenziali - seminari	- residenziali
b) IN SERVIZIO				
1. FINALITÀ	- qualità del servizio formativo - aggiornamento professionale - consolidamento del ruolo	- aggiornamento professionale - qualità del servizio formativo - innovazione del sistema FP	- aggiornamento professionale - innovazione del sistema FP - qualità del servizio formativo	- aggiornamento professionale
2. CONTENUTI	- area pedagogica - area organizzazione della FP - pedagogia salesiana - valutazione	- area pedagogica - pedagogia salesiana - metodologie didattiche - valutazione - orientamento - area tecnico-operat. - area etico-religiosa - area culturale	- area pedagogica - pedagogia salesiana - metodologie didat. - valutazione - orientamento - organizzazione FP	- pedagogia salesiana - valutazione - organizzazione FP
3. METODOLOGIE	- formazione mista (aula, a distanza, autoformazione)	- formazione mista (aula, a distanza, autoformazione) - autoformazione	- formazione mista (aula, a distanza, autoformazione) - autoformazione	- formazione mista (aula, a distanza, autoformazione)
4. MODALITÀ di REALIZZ.	- formazione ricorrente	- formazione ricorrente	- formazione ricorrente	- formazione ricorrente
5. TIPOLOGIA CORSI	- FAD - seminari	- seminari - corsi residenziali - FAD	- FAD - attività transnazion. - seminari	- seminari - residenziali - FAD

1.3. La formazione dei formatori in quadro di rinnovamento

Le proposte presentate sopra possono essere comprese in tutta la loro potenzialità solo se vengono considerate alla luce delle prospettive di futuro del sistema FP e in relazione alle trasformazioni che comporterà la riforma in atto nel sistema italiano di istruzione e di formazione. Su questa tematica sono stati coinvolti espressamente gli esperti dai quali ci si aspettava, data la loro privilegiata posizione all'interno del sistema FP, *indicazioni anticipative* su:

1. i prevedibili cambiamenti che il rinnovamento in corso implicherà sia per la FP globalmente presa, che più in particolare in casa CNOS-FAP;
2. gli effetti che esso avrà in generale sulla realizzazione delle attività di formazione iniziale ed in servizio dei formatori;
3. le strategie per migliorare la formazione dei formatori del CNOS-FAP.

1.3.1. L'incidenza della riforma del sistema di istruzione e di formazione sulla FP

La problematica non poteva non provocare atteggiamenti differenziati a seconda della diversa *condizione* degli intervistati, tra chi è direttamente in causa e chi no, tra salesiani e tutti gli altri.

I primi manifestano *atteggiamenti misti* di perplessità e aspettative di "riposizionamento" del servizio. Non nascondono anzitutto i rischi derivanti da un possibile assorbimento della FP da parte del sistema scolastico e/o di una sua marginalizzazione all'interno del sistema. Ma ciò che fa loro più paura è ovviamente la possibile perdita della propria specificità, cioè di quegli elementi peculiari che appartengono unicamente al sistema formativo salesiano. Al tempo stesso ammettono che un tale rischio potrebbe essere neutralizzato qualora si investa di più:

- nell'innovazione metodologico-pedagogica;
- nella formazione continua/ricorrente;
- nell'integrazione della FP con la scuola, l'università e le aziende.

Tutto questo permetterà alla FP in generale di riscattarsi dalla condizione ancillare rispetto alla scuola e di "ricollocarsi" all'interno dei sistemi formativo-produttivi assumendo un ruolo del tutto proprio. In casa CNOS-FAP un tale *riposizionamento* potrebbe derivare dalla maggiore attenzione al lavoro di rete, sia al proprio interno che con la realtà territoriale di riferimento; tutto questo richiede di investire di più nella formazione dei formatori.

Gli esperti più che paventare i possibili rischi derivanti dalla riforma ne accentuano le potenzialità positive, intraviste:

- nell'opportunità per la FP di assurgere a vero "sistema", anche se integrato con le strutture scolastiche;
- nella spinta all'innovazione nel campo metodologico-pedagogico
- nei prevedibili cambiamenti che comporterà a livello organizzativo

quanto a progettualità, flessibilità nell'attendere ad un'utenza variegata, collaborazione con altri Enti/sistemi e partecipazione agli scambi europei;

- nella differenziazione/trasversalità dei ruoli professionali;
- nella possibilità di farsi "prodotto-di-qualità";
- nella opportunità di investire e qualificare le proprie potenzialità nella direzione della "new economy".

Prendendo in considerazione quindi il *CNOS-FAP*, non si nascondono i possibili rischi di perdita della propria specificità. E mentre lo sollecitano a continuare a fare le proprie scelte fin dove possibile, nel contempo invitano a guardare ai vantaggi che dalle riforme potrebbero derivare all'Ente proprio in forza del ruolo trainante e del "rilievo politico" che ha all'interno del sistema FP; tali benefici vengono individuati:

- nell'innovazione dell'offerta formativa grazie a nuova progettualità, unitamente a nuova expertise e a nuovi modelli organizzativi;
- nella possibilità di raggiungere un'utenza più ampia e diversificata;
- nel sostegno alla cultura della microimprenditorialità nei settori innovativi dell'economia;
- nella necessità di integrarsi con scuole, università e sistema delle imprese.

Ma per conseguire tali mete si invita la Sede nazionale a migliorare i propri servizi in funzione della "mission" specifica di ciascuna Sede regionale.

1.3.2. I cambiamenti da apportare *in generale* alla formazione iniziale ed in servizio dei formatori

Per quanto riguarda la *formazione iniziale*, sono tutti concordi nel sostenere che occorre innalzare il livello culturale del formatore al momento di integrarsi in una "famiglia professionale". Per i salesiani ciò potrebbe avvenire attraverso la realizzazione di appositi master nell'area metodologico-pedagogica e tecnico-professionale. Gli altri esperti suggeriscono, oltre e/o a seguito dell'allungamento del periodo di formazione, la necessità di stabilire quegli standard minimi di formazione che caratterizzano lo "specifico professionale".

Per la *formazione in servizio*, premesso che il nuovo modo di fare FP metterà "fuori gioco" il formatore che non intende aggiornarsi, i salesiani propongono di fornire all'ingresso del formatore nella FP una maggiore preparazione ed esperienza sia metodologica che tecnica, ricorrendo soprattutto alla realizzazione di appositi master nell'area metodologico-pedagogica e tecnico-professionale i cui titoli dovranno essere giuridicamente riconosciuti.

Anche gli altri esperti riconoscono in primo luogo l'urgenza dell'innalzamento del livello culturale del formatore al momento di integrarsi in una "famiglia professionale" e al tempo stesso sottolineano la necessità di selezionare il personale sulla base della condivisione delle finalità ideali da rag-

giungere e della disponibilità ad acquisire conoscenze/competenze non solo pedagogiche e tecniche ma anche organizzative e di sistema. Tali orientamenti generali comportano:

- l'allungamento della fase di formazione per l'inserimento nel ruolo e/o l'introduzione di un periodo di tirocinio, investendo soprattutto nelle metodologie didattiche;
- la necessità di stabilire standard minimi di formazione identificando lo "specifico professionale" del formatore;
- infine, l'opportunità secondo alcuni di applicazione degli standard previsti nell'accordo MLPS-Regioni del 18/2/2000.

1.3.3. Strategie per migliorare la formazione del personale del CNOS-FAP

Sia i salesiani che gli altri si sono attivati con impegno a rispondere a quest'ultima domanda, avanzando numerose proposte che riportiamo spesso alla lettera, data la difficoltà a riassumerle, col rischio oltretutto di non rappresentare il pensiero originario. Le strategie possono essere suddivise tra quelle relative all'acquisizione di nuove competenze professionali e quelle di tipo organizzativo.

Le prime mirano a formare competenze per:

- analizzare i bisogni del territorio;
- progettare, programmare e insegnare ricorrendo ai mezzi multimediali, in particolare all'utilizzo delle nuove tecnologie legate alla FAD;
- orientare gli allievi, tenendo conto dei loro interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze e competenze;
- organizzare laboratori didattici per la costruzione di strumenti valutativi;
- valutare gli apprendimenti degli allievi e attuare frequenti verifiche;
- progettare e realizzare sperimentazioni mirate;
- autoaggiornarsi;
- oltre a formare a una grande apertura mentale e alla disponibilità al cambiamento e all'innovazione.

Tra le strategie organizzative vengono sottolineate le seguenti:

- ricorso a interventi di marketing del servizio;
- generalizzazione dell'obbligo di frequenza a corsi di formazione dei formatori per tutti i neo collaboratori;
- estensione di forme di "mentoring" per i nuovi assunti;
- elevazione del livello della preparazione di base, portando tutti coloro che ne hanno necessità a conseguire gradualmente un titolo omologabile a livello del primo ciclo di studi universitari;
- attivazione di un sistema di accreditamento interno del personale;
- adozione di procedure di certificazione delle competenze;
- consolidare il sistema di formazione permanente, organizzando un'offerta coordinata e articolata a livello nazionale e regionale, introducendo

- un servizio di supporto tramite l'allestimento di un centro di risorse e impiantando un sistema FAD;
- attivazione di una rete CNOS-FAP come supporto di terziario formativo ai vari CNOS-FAP;
 - predisposizione di percorsi formativi individualizzati e/o aiuto ai formatori a progettare itinerari di miglioramento personale;
 - sostegno nel recupero della propria identità e della coerenza con il Progetto Educativo;
 - uso dell'assistenza tecnica e dei programmi europei per creare prototipi in materia di formazione dei formatori;
 - estensione del ricorso a stage aziendali per formatori da realizzare anche all'estero;
 - attuare scambi frequenti tra i formatori attraverso incontri periodici;
 - potenziamento di confronti con colleghi italiani ed anche europei;
 - realizzazione di esperienze di forte interscambio con realtà aziendali, accademiche e pubbliche (Enti locali);
 - potenziamento dei contatti tra la direzione e i formatori;
 - creazione di uno staff di supporto nella Sede regionale;
 - responsabilizzazione dei formatori mediante la sottoscrizione con le strutture del CNOS-FAP di un "accordo di formazione continua" individuale da rispettare e sottoporre a verifica;
 - aggiornamento della contrattazione per evitare "vitalizi" a soggetti con competenze ormai inadeguate/superate;
 - avvio di un sistema di riconoscimenti (non necessariamente monetari) per chi raggiunge obiettivi di eccellenza;
 - uso della job rotation (rotazione dei ruoli);
 - facilitazione della mobilità temporanea dei formatori fra sedi formative.

2. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Tentiamo ora di sintetizzare le indicazioni più significative emerse dalla ricerca in alcune proposizioni. Esse riguardano sia gli standard formatori come premessa per una efficace formazione dei formatori, sia, a partire da queste constatazioni, le prospettive concrete di formazione.

- 1) Un primo risultato riguarda la sostanziale *convergenza di vedute tra il campione degli operatori e gli esperti* in particolare per quanto afferisce la *definizione degli standard in rapporto alle principali figure di sistema*; convergenza che inoltre si è estesa a tutta la materia trattata in comune.
- 2) Ancora più importante è che *gli orientamenti emersi dalla ricerca appaiono compatibili con quelli della bozza sugli standard nazionali dei formatori elaborata dal Ministero del Lavoro e dall'ISFOL per l'accREDITAMENTO delle strutture.*
- 3) Un terzo risultato riguarda la *messa a punto di un quadro di proposte per la promozione della specificità dell'Ente*, ossia circa: i requisiti d'ingresso,

le capacità personali e gli stili educativi che caratterizzano l'operatore del CNOS-FAP, e le finalità, i contenuti, le metodologie, le modalità e le tipologie di corsi della formazione iniziale ed in servizio del personale.

- 4) Un quarto obiettivo è stato raggiunto grazie soprattutto al contributo degli esperti, i quali nel tracciare lo *scenario futuro entro il quale si muoverà la FP* hanno indicato quali cambiamenti/innovazioni dovranno essere effettuati all'interno del CNOS-FAP e attraverso quali "strategie".
- 5) La ricerca evidenzia un posizionamento professionale medio attuale più che buono degli operatori CNOS-FAP (in rapporto ad altri enti italiani), ma segnala più o meno indirettamente alcune criticità del sistema organizzativo:
 - una situazione con *significative eterogeneità tra gli operatori*, sia a livello di percezione che di situazioni professionali (es. tra nord e sud, tra generazioni e tra salesiani e non salesiani); ciò deve far riflettere nel caso di un processo di accreditamento su linee guida nazionali;
 - un *sistema ancora poco orientato all'utenza e al territorio*: abituato ad aspettare gli utenti più che ad andare verso di loro (forse perché non ha mai avuto gravi problemi di domanda e di risorse), poco abituato ad ascoltare (non a caso risultano sottodimensionate le competenze marketing e valutazione);
 - un *sistema non molto aperto e tendenzialmente autoreferenziale*, che collabora ancora poco con altri soggetti nel territorio; ciò può essere un limite nella prospettiva del "fare rete";
 - un *sistema ancora poco differenziato nei suoi servizi e funzioni*: molto focalizzato sulla erogazione formativa tradizionale con ancora debole presenza di altri servizi (orientamento, accompagnamento, counseling, ...) e un po' indietro sulle nuove tecnologie didattiche e sulla FAD.
- 6) Circa il *dispositivo formativo* proposto, sono condivisibili le indicazioni della ricerca con un impianto flessibile basato su:
 - *formazione d'ingresso*: corso formatori (master di primo ciclo o di secondo ciclo per i livelli più alti);
 - *formazione in servizio*: interventi ricorrenti con attenzione all'identità dell'Ente e alla formazione comportamentale (in presenza); sviluppo delle formule a distanza (moduli FAD) e degli stage all'estero; qui ci potrebbe essere un ruolo della Sede Nazionale a supporto delle delegazioni regionali.

I problemi aperti riguardano la costruzione di un catalogo dell'offerta formativa in cui a livello nazionale ci sia un ruolo pro-attivo e di linea guida metodologica. A ciò va aggiunta la questione su quale gestione delle risorse umane e sviluppo degli operatori debbano essere garantiti a livello locale (occorre immaginare dei sentieri di carriera, forzando gli attuali limiti del contratto collettivo).

- 1) I dati della ricerca non vanno letti solo in sé, ma anche in rapporto ai *trend osservabili a livello nazionale*. A questo livello e in particolare in

rapporto allo scenario dell'accREDITamento degli operatori (vedi documento sull'accREDITamento):

- il livello generale degli operatori appare in grado di reggere la copertura delle funzioni previste e dei relativi standard (c'è anche di più rispetto agli standard minimi);
- ci sono segnali incoraggianti di apertura all'innovazione, visto il rilievo dato all'analisi della nuova domanda di formazione implicito nelle risposte relative alla figura del direttore della ricerca;
- il modello organizzativo può reggere un orientamento alla qualità senza enormi rivoluzioni;
- è possibile rilevare inoltre una complementarità tra il rilievo delle competenze "salesiane" (sistema preventivo, carisma pedagogico...) collegate alla "mission" e le competenze professionali richieste.

Quindi il CNOS-FAP può servirsi già da adesso di un dispositivo potenziale a sostegno di interventi sia di innovazione in direzione di una formazione di qualità sia di sviluppo della fisionomia propria, che richiede solo di essere "innescato strategicamente", valorizzando così e traducendo in prassi operativa quel prezioso contributo che è stato offerto non solo dagli esperti ma soprattutto da quelle figure che quotidianamente operano al suo interno e quindi "conoscono i costi" dell'impegno per trasformarsi.

3. PER UN PIANO DI FORMAZIONE DEI FORMATORI: SINTESI DELLE LINEE GUIDA PROPOSTE

3.1 Premessa

La proposta di Piano deriva dalla ricerca.

Esso si collega, inoltre, ad altri importanti processi in corso nel sistema italiano di FP:

- il recepimento e/o l'introduzione a livello regionale del quadro regolamentario in materia di accREDITamento delle sedi formative ed orientative (ex art. 17 L.196/97),
- l'avviamento dei POR FSE 2000-2006, con particolare riferimento alle misure relative all'adeguamento dei sistemi di FP,
- il rinnovo del contratto collettivo nazionale di lavoro del settore FP,
- la sperimentazione, guidata dall'ISFOL, in materia di formazione dei formatori (FADOL) e dei dirigenti dei servizi formativi (master universitario dirigenti).

In prospettiva interna al CNOS-FAP, il Piano interseca o s'integra con i progetti obbligo formativo, integrazione biennio scolastico, settori professionali (meccanico, elettromeccanico e grafico), accREDITamento per la formazione iniziale, piano di formazione estiva.

Il piano ha una prospettiva poliennale e s'inserisce nella missione di servizio della Federazione CNOS-FAP Nazionale alle sedi locali. Si articola in 2

parti: una relativa alla formazione iniziale e una relativa alla formazione in servizio.

Esso dovrebbe integrarsi agli eventuali piani formativi di CFP, piani formativi regionali e piani formativi individuali, anche in funzione della implementazione delle nuove normative in materia di formazione continua e dello sviluppo della contrattazione collettiva di comparto.

3.2 Obiettivi

Il Piano ha carattere strategico e si propone di sistematizzare un dispositivo di formazione iniziale degli operatori, in grado di equilibrare le componenti valoriali e professionali, di fornire le linee guida per il consolidamento di un dispositivo di formazione permanente in servizio, compatibile e coerente con i processi d'accreditamento interno ed esterno in atto, e fornire delle proposte di percorsi per l'acquisizione e/o lo sviluppo delle competenze individuate più necessarie dalla ricerca e/o segnalate dai responsabili dell'Ente.

3.3 Il dispositivo generale

Il Piano assume come criteri di base metodologici la distinzione tra la formazione di ingresso e quella in servizio, di base e specialistica, il principio di interazione tra formazione e attività professionale e la pluralità dei modi di formazione (presenziali e non presenziali).

Esso muove inoltre dalla consapevolezza della triplice articolazione degli interventi a livello nazionale, regionale e locale (CFP), pur sviluppando solo le proposte relative al livello nazionale.

	destinatari	contenuti	Modalità
Formazione iniziale	Neo assunti - a tempo determinato - a tempo indeterminato	- Comuni - Specifici	- In presenza - A distanza
Formazione in servizio	- Formatori impegnati in attività diretta - Figure di sistema - Amministrativi - Altre figure Intermedie - Direttori	- Comuni - Specifici	- In presenza - A distanza
Formazione per la riconversione	Da definire caso per caso a livello locale		

3.4 *Formazione iniziale*

Per i collaboratori docenti assunti *a tempo determinato*, la formazione dovrà essere curata a livello locale o regionale.

Si propone come linee guida di:

- a) erogare un modulo di ingresso di almeno 2 gg avente come contenuti:
 - il sistema preventivo e i valori educativi del CNOS-FAP,
 - elementi di psico-pedagogia per gli interventi con adolescenti e giovani,
- b) assicurare un modulo breve sulla didattica dell'area di insegnamento di interesse specifico.

Per i formatori assunti *a tempo indeterminato*, si propone di generalizzare gradualmente:

- a) Un percorso di formazione superiore standard (su base biennale), coordinato dal CNOS-FAP Nazionale, sul modello dei diplomi di specializzazione, in modo da garantire una base comune per l'accreditamento dei nuovi operatori. Tale percorso, della durata indicativa di 480 ore + 120 (in caso di non laureati) potrebbe essere omologato ad un master di primo ciclo (secondo la recente riforma universitaria) e dovrebbe comprendere un bilancio iniziale delle competenze professionali, attività d'aula su insegnamenti scientifici e professionali, con parti specialistiche relative agli eventuali settori o funzioni formative, autoformazione assistita con supporto FAD, un tirocinio con progetto di attività sul campo presso un CFP e una visita di studio all'estero. Il percorso e la sua durata potrebbe essere ridotto in funzione di eventuali disposizioni regionali e dei crediti formativi già acquisiti dai partecipanti.
- b) Un accompagnamento formativo per il primo biennio d'inserimento, tramite la supervisione di un direttore o formatore senior, in funzione di *sviluppo professionale e di carriera*.

Per le figure direttive, si propone di adottare come riferimento il modello del master dirigenti dell'ISFOL (in corso di sperimentazione con alcune regioni ed Università), fruendo d'eventuali accordi e finanziamenti a livello regionale.

Per le altre figure (intermedi ed amministrativi) possono essere sufficienti le indicazioni della ricerca.

3.5 *Formazione in servizio*

Si propone di articolare gli interventi proposti a livello nazionale in funzione delle esigenze del quadro valoriale della missione e dell'identità, delle nuove competenze collegate al nuovo quadro legislativo e all'accreditamento e delle esigenze aggiornamento e sviluppo professionale.

Per quanto riguarda il primo punto, la ricerca fornisce ampie indicazioni sui contenuti e le modalità di intervento.

Per quanto riguarda le *nuove competenze*, le priorità individuabili riguardano:

1. l'ambito dell'obbligo formativo
2. le figure dei:
 - direttori,
 - orientatori e tutor,
 - valutatori,
 - referenti qualità e accreditamento,
 - coordinatori attività di integrazione.

Oltre alle aree di contenuto già segnalate dalla ricerca, si possono definire alcuni gap di competenza derivabili dalle specifiche indicate negli Allegati ai Documenti del Ministero del lavoro in materia di accreditamento delle sedi formative ed orientative, in particolare per le funzioni direttive, promozionali, valutative.

Per quanto riguarda *l'aggiornamento e lo sviluppo professionale* dei formatori impegnati in attività diretta, si ritiene di integrare nel piano soprattutto quanto previsto per i settori professionali, in riferimento alla revisione degli standard nazionali di qualifica (contenuti, prove, ...) e alla definizione dei percorsi post-qualifica, con particolare attenzione alla formazione superiore integrata (IFTS).

In particolare, oltre ai tradizionali contenuti tecnici d'area, va sviluppata un'offerta formativa sulle componenti progettuali, pedagogiche e didattiche a carattere trasversale, anche in collaborazione con l'Università Salesiana e altri Istituti Universitari, tra cui le tecniche di analisi dei fabbisogni individuali di formazione (bilanci personali e professionali, ...), l'apprendimento cooperativo, le tecnologie didattiche multimediali e teleformazione, le tecniche di intervento con allievi con difficoltà di apprendimento e motivazione e le tecniche di progettazione integrata a livello territoriale o transnazionale (piani formativi territoriali e aziendali).

Sul piano organizzativo si prevedono come modalità offerte dalla Sede nazionale corsi residenziali settimanali, moduli brevi semiresidenziali di 2 gg. convegni, seminari e giornate di studio e moduli FAD con utilizzo di una piattaforma comune per tutti i CFP.

La programmazione dell'offerta a carattere modulare (in presenza e a distanza) terrà conto anche dei criteri di certificabilità in termini di crediti formativi.

MARIO
VIGLIETTI

La dinamica "orientativa" della valutazione

Partendo dalla constatazione dell'impatto che la valutazione scolastica ha sulle motivazioni ed il concetto di sé degli studenti, tanto che il modo di valutare può trasformarsi in una componente del modo di apprendere e di acquisire competenza da parte dell'alunno, l'articolo analizza il rapporto tra la capacità ad apprendere e quella di far apprendere, il valutare come via per far studiare alla ricerca di un metodo didattico soddisfacente, che consenta di stabilire principi metodologici d'attivazione nello studio.

PREMESSA: L'IMPATTO DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA SULLE MOTIVAZIONI ED IL CONCETTO DI SÉ DEGLI STUDENTI

La valutazione scolastica dell'apprendimento sembra avere una significativa incidenza sulle *spinte motivazionali* degli alunni e sulle rispettive aree del *concetto di sé* (caratteristiche relativamente stabili influenzanti il seguito della scolarità), ad eccezione dell'apprendimento della matematica, per il quale sembra aver maggior peso motivazionale la constatazione dell'effettiva riuscita dell'alunno.

Da queste conclusioni generali di una recente ricerca, condotta presso l'Università cattolica di Lovanio¹, prendiamo lo spunto per alcune considerazioni *operative* in vista di possibili interventi promozionali diretti a valorizzare *correttamente ed efficacemente i vari tipi di valutazioni scolastiche*, sulle effettive risorse degli alunni, ai fini orientativi di promuovere la maturazione del processo di scelta finale.

¹ GALAND Benoit e GREGARIE Jacques "L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves", in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 2000, 29, n° 3, pp. 431-452.

A questo scopo, in particolare:

a) Occorre rendersi conto dei tipi di motivazione che spingono gli individui ad apprendere, perché è principalmente dai fini che l'individuo si propone di raggiungere, che dipende la perseveranza o meno in un dato apprendimento.

Ad esempio, se l'individuo intende accrescere il patrimonio delle sue conoscenze e competenze per raggiungere un dato livello di formazione e perfezione personale, è chiaro che sarà mosso da una finalità qualitativamente diversa da quella di un individuo che intenda perfezionare le sue conoscenze e competenze anteriori, in vista di consolidare la sua superiorità su altri, per ottenere vantaggiosi apprezzamenti di competenza ed evitare valutazioni negative

Si tratta, nel primo caso, di: orientamento ad un *apprendimento culturale personale* per accrescere conoscenze e competenze; nel secondo caso, d'orientamento ad un *apprendimento operativo* in funzione di una competenza professionale esecutiva.

In conclusione, solo i tipi di valutazione che sapranno sintonizzarsi specificamente sulle finalità che l'individuo si propone, contribuiranno a mantenerne viva la motivazione ad apprendere

Si tenga inoltre presente che si riscontrano anche tendenze motivazionali dirette ad *evitare l'impegno all'apprendimento*, che inclinano il soggetto a fare il minimo possibile, per evitare fatica e responsabilità (orientamento all'apprendimento *puramente passivo*); anche in questi casi uno stile adatto di valutazione potrà contribuire a far cambiare questa tendenza. (Ne parleremo in seguito). Inoltre

b) Occorre valutare le relazioni esistenti tra questi tipi di motivazione e le altre eventuali variabili concomitanti: cognitive, affettive e comportamentali.

La disponibilità all'apprendimento, infatti, è positivamente associata anche alla credenza che la riuscita scolastica debba collegarsi all'interesse, all'impegno e volontà di capire e di collaborare; a strategie d'autoregolazione nel trattamento dell'informazione, alla credenza che la riuscita sia legata essenzialmente alle capacità intellettive e di competizione, alla volontà di affermarsi e di non cedere di fronte agli ostacoli, al permanere della stima verso il sapere e l'esperienza applicativa, al tipo d'autostima, alla convinzione che il successo è essenzialmente da collegarsi a fattori interni al soggetto e non a cause accidentali esterne (tendenza ad evitare l'impegno) e ad altre molteplici variabili, sia soggettive sia ambientali.

*In conclusione: una valutazione scolastica che tenga conto della prestazione dell'alunno sullo sfondo delle motivazioni e delle variabili che favoriscono il suo apprendimento, diventa una delle premesse che condizionano in lui il formarsi di un **corretto concetto di sé** e, conseguentemente, anche di una sicura presa di coscienza della validità delle proprie scelte di studio o di lavoro.*

È appunto questo il motivo che fa porre in primo piano all'insegnante-orientatore, la ricerca di modalità valutative che, valorizzando *gli stili d'apprendimento* d'ogni alunno, ne consolidino le motivazioni ad apprendere in funzione di un'originale strutturazione della sua personalità di studente e di futuro cittadino, interiorizzandola in uno **specifico e corretto concetto di sé** relativo alle sue possibilità d'apprendimento e di riuscita professionale.

Queste modalità valutative che stanno alla base dell'apprendimento e del consolidarsi del concetto di sé acquistano *gradualmente* la loro efficacia con il progressivo stabilizzarsi del tipo di *consonanza relazionale e conoscitiva tra docenti ed alunni*, sia relativamente al fine di accrescere il patrimonio delle conoscenze a scopo culturale o di perfezionare specifiche abilità operative in un dato settore di lavoro, sia di favorire ambedue le finalità.

Sono varie le ricerche, a questo riguardo, che evidenziano l'importanza del ruolo delle suddette valutazioni sul significato motivazionale che gli alunni attribuiscono al loro ambiente scolastico. Secondo il Crooks (1988)² ad esempio, in seguito ad una rassegna di studi sull'impatto delle pratiche valutative, riferisce che *"la valutazione scolastica influenza gli allievi su parecchi fronti. Per esempio, guida i loro giudizi su ciò che è importante apprendere, influenza la loro motivazione e la loro competenza percepita, struttura il loro approccio e la loro pianificazione dello studio (...), consolida l'apprendimento e influisce sullo sviluppo di strategie ed abilità d'apprendimento duraturo. Sembra essere una delle forze più potenti influenzanti l'educazione"*

Ne risulta, pertanto, che anche **il modo di valutare può trasformarsi in una componente che sta all'origine del modo di apprendere e di acquisire competenza da parte dell'alunno, e contribuire così allo stabilizzarsi del suo "stile d'apprendimento"**.

Ne avremo un chiaro riscontro analizzando il rapporto tra la capacità di apprendere e quella di far apprendere.

1. RAPPORTO TRA LA CAPACITÀ AD APPRENDERE E QUELLA DI FAR APPRENDERE

Leggiamo un interessante inserto di Papert S. sulla centralità che oggi ha assunto *il saper apprendere*: "Fino a non molto tempo fa, e ancor oggi, in molte parti del mondo i giovani imparavano a fare cose che poi tornavano loro utili nel lavoro per tutta la vita. Attualmente però, nei paesi industrializzati, la maggior parte delle persone svolge lavori che al momento della loro nascita non esistevano nemmeno. Ormai la qualità più importante di una persona, quella che determinerà anche la sua vita futura, è divenuta la capacità di apprendere *nuove nozioni*, assimilare nuovi concetti, valutare nuove situazioni, affrontare l'imprevisto. E questo sarà ancora più vero in futuro: **la capacità di competere con gli altri è la capacità di apprendere.**

² CROOKS, T.J. (1988), *The impact of classroom evaluation practices on students*, in "Review of Educational Research", 58, pp. 438-481.

Ciò che vale per i singoli individui, vale ancora di più per le nazioni. Nel mondo moderno la forma competitiva è direttamente proporzionale alla sua capacità d'apprendimento; vale a dire una combinazione delle capacità d'apprendimento dei singoli individui e delle istituzioni create dalla società"³.

Però quale capacità di apprendere?

È chiaro che la capacità ad apprendere, come per tutte le altre capacità, necessita di un adeguato processo di formazione che la trasformi in una specifica "competenza" personale ad affrontare i nuovi compiti che la vita va man mano proponendo a ciascuno.

Il che implica, a sua volta, la definizione di questi compiti e del perché della loro scelta tra i tanti proposti o proponibili. Allora: **quale competenza formare, come formarla e perché?** E soprattutto: **da dove iniziare?**

La domanda è ampiamente giustificata dalle *situazioni problematiche di partenza* specialmente all'inizio del ciclo della scuola secondaria, di fronte alle situazioni di *demotivazione e d'insuccesso* al termine della formazione di base (mediamente oltre il 35%), quando, teoreticamente, ci si dovrebbe aspettare almeno un 75% d'esiti positivi, tali da permettere programmazioni formative adeguate al livello di formazione superiore da intraprendere.

Questi giovani ai quali "la scuola non interessa più" rappresentano "una vera sfida educativa per una scuola che vuole essere al servizio di tutti. Nonostante l'impegno quotidiano di moltissimi insegnanti... sono ancora molti gli alunni che vivono con profondo malessere i tradizionali ritmi scolastici, che dimostrano un diffuso disimpegno per le attività di studio e che sovente mettono in luce comportamenti ed atteggiamenti non idonei ai normali parametri di convivenza relazionale che l'esperienza scolastica impone..."⁴.

"Pur essendo in possesso di potenzialità cognitive sufficienti, alcuni alunni non riescono ad adattarsi ai normali schemi delle proposte formative curricolari, non studiano, entrano in conflitto con l'istituzione scolastica e con gli insegnanti e, di conseguenza, per loro, arriva la bocciatura e facilmente anche l'abbandono degli studi (*drop-out*).

Si tratta, in pratica, di soggetti che necessitano d'esperienze scolastiche che vadano al di là delle normali attività tradizionali d'insegnamento dove il perno della vita scolastica risiede ancora sulla trasmissione cattedratica di conoscenze teorico-culturali, sulle sollecitazioni cognitive astratte e sullo studio per l'interrogazione e promozione.

Ne consegue che per questi soggetti *difficili da motivare*, sia urgente:

- a) il bisogno di una *proposta formativa alternativa*, fondata su processi relazionali profondi tra insegnante ed allievo e su un'impostazione del programma didattico dove si privilegi la sfera operativo-concreta come mezzo, strumento trasversale d'impegno cognitivo personale;

³ PAPERT S. *I bambini e il computer*, Ed. Rizzoli, Milano, 1994.

⁴ D'ALONSO LUIGI, *Linguaggio, comportamento ed apprendimento. I messaggi dell'alunno al quale la scuola non interessa più*, in "Difficoltà di apprendimento in preadolescenza ed adolescenza", (a cura di Mariateresa CAIRO e Rita SIDOLI), Vita e Pensiero, 1994, Milano, pp. 115-117.

b) e di soddisfare il bisogno che hanno di *mettere in movimento il proprio corpo* in una maniera finalizzata costruttiva, di potere eseguire anche lavori manuali per potere espletare il loro senso di industriosità.

Hanno l'esigenza di effettuare attività che appaghino il loro senso di *competenza* e dove possono sperimentare finalmente il successo... fattore indispensabile per appagare il desiderio, più che legittimo, di sentirsi persone efficaci e valide" ⁵. Il biennio della secondaria dovrebbe soddisfare questa esigenza.

Come procedere, allora, per promuovere il bisogno profondo di ognuno di essere "qualcuno capace di affermarsi positivamente e con successo" nella vita? Da dove iniziare?

Innanzitutto cominciamo col valorizzare *la ricchezza educativa del valutare* e, in secondo luogo, con l'affrontare almeno due delle cause degli insuccessi scolastici, quali, ad esempio, *l'incapacità a studiare (riferita agli alunni)* e *l'incapacità a far studiare (riferita agli insegnanti)*.

2. IL VALUTARE COME VIA PER FAR STUDIARE

Il **valutare**, nell'ottica dello sviluppo promozionale della persona, rappresenta l'impegno formativo che sta alla base di tutta la formazione e di tutta l'azione pedagogica, culturale e didattica della scuola.

Saper valutare è un'abilità che richiede studio, tempo ed esperienza, ma soprattutto una grande sensibilità pedagogica nel percepire più che quello che la persona è, *quello che può essere o diventare*, se opportunamente coinvolta nell'impegno della sua formazione e di accrescimento delle sue potenzialità in quanto *persona originale, libera ed indipendente*, che si appresta ad inserirsi nella vita, più che acquisire un titolo o un diploma.

Evidentemente, l'insegnamento tende per sua natura a far apprendere conoscenze ed abilità che diano a ciascuno quelle strutture operative di base necessarie al suo progresso culturale e tecnico. Questo fine, tuttavia, non si potrà conseguire che a condizione di dare a ciascuno una *differenziata possibilità* di caratterizzarsi secondo le sue doti personali distintamente dagli altri, come tipo a sé, nella situazione oggettiva e soggettiva in cui si trova, in modo che possa prendere a cuore ciò che fa, in quanto sente che *può essere di più di quello che è*, e che fa una cosa che gli serve per un traguardo a lui possibile.

È qui appunto che l'impegno valutativo trova la sua necessaria collocazione.

Ci ricorda, al riguardo, il Calonghi ⁶ che "l'educatore che si affianca ad un alunno per guidarne la crescita, cercherà anzitutto di conoscerlo, di farsi un'idea dei fattori che hanno agito e di quelli che continuano ad agire su di lui, in tutte le variabili significative della situazione.

⁵ D'ALONSO Luigi, o. c. p. 117.

⁶ CALONGHI Luigi, *La valutazione*, Ed. "La Scuola", Brescia, 1976, p. 14.

Badando alla *situazione di partenza* e allo scopo (*la maturità umana*) cui vuole giungere, stabilirà concretamente il percorso e le tappe intermedie: prevederà una serie ordinata di sforzi da parte del candidato e lo coadiuverà con quei contenuti, quei metodi e quelle situazioni, ecc. che riterrà più adatti ed efficaci".

A questo fine, sembra logico che si debba instaurare, tra educatore ed alunno, **un rapporto di mutua trasparenza e fiducia**, in un clima di comprensione e di simpatia vicendevole, come premessa perché *la mutua valutazione discente-docente*, possa effettivamente diventare *fattore educativo*.

Si riscontra, tuttavia, che questo rapporto non di rado si basa su **un equivoco**: l'insegnante ritiene per scontato di essere accettato, sia come persona sia come guida al conseguimento dei valori culturali, e quindi si senta autorizzato a far valere alcune *sue regole disciplinari personali*, a rimproverare chi non studia o si comporta male, ad elogiare l'alunno diligente, ad intervallare momenti di lavoro intenso con pause di sollievo (di varia natura e lunghezza), a verificare con interrogazioni o compiti in classe (anche senza preavviso), se si è studiata od appresa la lezione, e così via.

Da parte degli alunni, invece, quest'accettazione, specie quando la loro estrazione sociale è molto diversa da quella dell'insegnante, è per lo più limitata ad una stretta minoranza. La maggior parte è naturalmente propensa a vedere nell'insegnante "una persona che non è dei loro e che non crede nelle stesse cose in cui loro credono; però è una persona che ha potere su di loro e da cui loro dipendono per la conquista del "pezzo di carta", del titolo di studio, visto come un valore di tipo pratico, estrinseco ai valori culturali"⁷.

C'è il pericolo, a questo punto, che s'instauri il meccanismo della *captazione della benevolenza* dell'insegnante per ottenere con il minimo sforzo il suo apprezzamento, esibendo conformismi e diligenza, presentando compiti copiati o trovando facili scusanti per giustificare l'impreparazione. Questo conformismo (detto in gergo "*violinismo*"), d'altra parte, determina nel gruppo dei pari, che spesso hanno esigenze contrastanti a quelle dell'insegnante, una chiara ostilità a chi vi si adegua oltre i limiti della cosiddetta "*norma della mediocrità*", in quanto suscita nell'insegnante maggiori aspettative e pretese nei confronti di tutto il gruppo. Ne consegue il pericolo dell'emarginazione degli alunni che si adeguano alle stimolazioni dell'insegnante (percepito come esoso e non comprensivo), e, in virtù della norma di mediocrità, anche la possibilità di far appiattare il rendimento dell'intera scolaresca.

Per evitare allora che il rapporto docente-discente non diventi puramente tecnico, bisogna dare alla valutazione la caratteristica di un "*servizio*" (che sia percepito come tale dall'allievo), cioè diretto essenzialmente al suo miglioramento, senza sovrastrutture d'interessi personali, senza implicite difese o volontà d'affermazione o di dominio, orientato unicamente a creare in lui fiducia e sicurezza nelle sue possibilità d'apprendimento.

Gli allievi debbono accorgersi che essi "*contano*" non solo come tali, ma anche come "*amici*", con cui poter collaborare per la loro formazione umana, culturale e sociale.

⁷ Op. cit., p. 23.

Non è impresa facile, ma è *essenziale* per ciascun docente, perché non basta “sapere” per insegnare; bisogna prima **“aver appreso l'arte di farsi amare”** se si vuol riuscire a **“valutare”** (e conseguentemente valorizzare) anche tutte quelle potenzialità “nascoste” che solo l'interesse e l'amore alla persona dell'alunno, possono aver fatto emergere.

Ora, se è vero che è dal come una persona si sente valutata che dipende *il tipo e la possibilità del suo cambiamento*, è dal sapere *correttamente* valutare che dipende principalmente il progresso della persona. Valutare e educare diventano, in questo caso, sinonimi *d'educazione alla vita*, attraverso le vie dell'apprendere.

Non è solo dal *saper valutare* in consonanza con le esigenze dell'alunno, che dipende la buona riuscita di un percorso scolastico, ma anche dall'attuazione di un'efficace *metodologia didattica*, modellata sugli allievi, e dalla promozione di *metodi di studio* a loro adatti. Parliamone.

3. LA RICERCA DI UN METODO DIDATTICO SODDISFACENTE.

Tra le molte cause ipotizzate per spiegare il deludente fenomeno della *demotivazione allo studio e del conseguente abbandono scolastico*, ne prendiamo in considerazione due:

- una definita come *“incapacità a studiare”* e quindi ad apprendere (riferita agli alunni) e
- una definita come *“incapacità a far studiare”* (riferita agli insegnanti).

Queste due incapacità rivelerebbero che la causa preponderante dell'insuccesso sarebbe in gran parte da rapportarsi alla *mancaza di metodo e di motivazione tanto nell'insegnare*, da parte dei docenti, che *nello studiare*, da parte degli alunni.

Probabilmente, **nel docente**, la preoccupazione d'insegnare *con precisione e completezza* la propria materia potrebbe avergli fatto mettere in secondo piano quella dell'insegnare *sul come fare a studiare* i contenuti esposti, rendendoli concreti e applicabili alla vita; e **nell'alunno** avergli causato noia per l'astrattezza o complessità di un insegnamento non ancorato alle sue aspettative.

In realtà, è dal modo d'insegnare che si trasmette un metodo d'apprendimento.

È risaputo che ogni insegnante tende naturalmente a far ripercorrere all'alunno le stesse tappe che egli ha percorso per assimilare quei concetti e quelle tecniche che intende trasmettere.

S'insegna come si è appreso e d'altra parte, s'impara a studiare dal come ci viene insegnato.

È legittimo allora chiedersi: se una delle probabili cause dell'insuccesso scolastico è da collegarsi, almeno in buona parte, ad una mancanza di metodo di studio nell'alunno, ciò non potrebbe anche dipendere da una deficiente metodologia dell'insegnare da parte dei docenti?

Per dare una risposta a quest'interrogativo, ci serviamo di un confronto tra vari tipi di rapporto didattico insegnante-alunno, quali

- il tipo d'insegnamento ed apprendimento fatto per "far ripetere l'appreso" (nello stesso modo e con le stesse espressioni con cui è stato trasmesso), e
- il tipo d'insegnamento ed apprendimento fatto per "far capire l'appreso" (attraverso confronti di posizioni diverse che evidenzino la verità dell'appreso).

a) Tipi di rapporto docente-alunno.

Il rapporto detto "Tradizionale".

L'insegnante opera come "trasmettitore d'informazioni". È esperto nella sua materia e la espone agli alunni collettivamente cercando di accattivare al massimo la loro attenzione. Gli alunni danno prova d'assimilazione corretta attraverso un "compito" o una "risposta orale", che vengono poi valutati singolarmente dall'insegnante. Il buon esito o l'insuccesso trovano, infine, la loro gratificazione o punizione, nel "voto-valutazione" dell'insegnante.

In schema: MATERIA \implies INSEGNANTE \implies ALUNNO

In questo rapporto, c'è una diretta dipendenza affettiva ed intellettuale dell'alunno dall'insegnante e l'apprendere consiste nel sapere riferire esattamente quanto è stato esposto (possibilmente addirittura con le stesse parole) per avere il massimo di gratificazione nel voto.

È questo il classico esempio dell'imparare come "apprendimento a ripetere".

L'iniziativa del soggetto è orientata alla fedeltà della riproduzione più che alla comprensione verbale personale di ciò che è stato appreso.

L'alunno crede di sapere quando sa ripetere bene la lezione sentita e studiata.

Il rapporto personalizzato

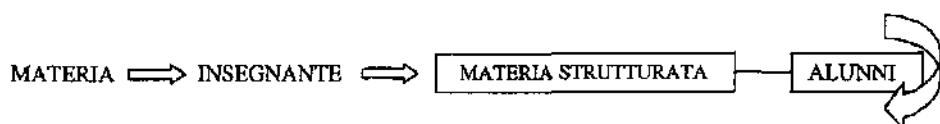
La lezione è impostata come risposta ad un problema cui si dà una soluzione che potrebbe anche non essere l'unica possibile.

L'informazione collettiva è gradualmente verificata attraverso la reazione degli alunni alle spiegazioni e alle domande dell'insegnante che, con questo tipo d'interazione, intende coinvolgere l'iniziativa di ognuno nella ricerca delle risposte o delle domande, logicamente conseguenti o possibili, relativamente alle problematiche esposte.

È questo un atteggiamento didattico che tende a far sperimentare direttamente la verità di quanto si è asserito, ricorrendo ad esemplificazioni immediatamente verificabili attraverso vari accorgimenti, tipo: sussidi audiovisivi, esercizi su schede graduate in difficoltà, lavori di gruppo, accostamenti con fatti concreti, allo scopo di "far personalizzare" la nuova conoscenza acquisita.

È questo un tipico esempio dell'“**imparare per comprendere**”

La materia insegnata è rivissuta dall'insegnante *insieme agli alunni*, in graduali sequenze di difficoltà da superare secondo il ritmo d'apprendimento della classe o dei singoli allievi impegnati nel lavoro di gruppo.



Il rapporto integrato: esposizione, individualizzazione, comunicazione

Non basta sapere nella vita. Occorre anche sapere comunicare quello che si sa, in modo adeguato, sia lessicalmente con la terminologia specifica, sia comprensibilmente con espressioni basate su terminologie anche dialettali, che rendano facilmente comprensibile l'idea espressa.

Il sapere comunicare con chiarezza e comprensibilità è la controprova del sapere assimilato.

Un apprendimento “integrato” di un sapere verificato nel confronto con altri (interazione) e chiaramente comunicato (capito), rappresenta l'esempio tipico dell'“**apprendere per saper interagire**”.



b) Atteggiamenti derivanti dai diversi tipi di rapporto

Il raffronto dei tre tipi di rapporto, mentre orienta la riflessione sulla validità e sul tipo dell'impegno didattico, ci fa anche comprendere il probabile motivo del sorgere di vari atteggiamenti problematici assunti dagli allievi nello studio. Ne ricordiamo alcuni:

Atteggiamenti fotocopia

Studiare è l'equivalente del ripetere esattamente quello che si è sentito o quello che è scritto nel libro di testo, indipendentemente dai giudizi di valore o da agganci a problemi pratici o teorici da risolvere. L'interesse principale è il bel voto, o la bella figura, o il premio, o il far contenti i genitori, ecc.

Tale tendenza è il chiaro frutto dell'*insegnamento riproduttivo del sapere trasmesso*, dove la preoccupazione dominante sono la conoscenza verbale della materia e lo svolgimento del programma; *la valutazione* è vissuta in rapporto alla media di classe e non come via di promozione individuale relativamente ai diversi punti di partenza e di arrivo di ogni soggetto. Il successo o l'insuccesso sono essenzialmente ed unicamente collegati al tipo d'impegno e di resa del soggetto.

Atteggiamenti-convenienza

Studiare vuol dire imparare a rispondere a determinati bisogni di sapere, per risolvere alcuni problemi il cui superamento è necessario per arrivare ad un traguardo personalmente desiderato: superare un esame per passaggio di categoria, ottenere facilitazioni di vario tipo, essere lasciato in pace... Si cerca cioè di andare oltre la sufficienza solo per ciò che interessa immediatamente.

È l'atteggiamento tipico derivante dalle così dette lezioni di ricupero o ripetizioni.

È un atteggiamento che deriva da un *insegnamento limitativo*, non ispirato a valori d'ampia portata, ma orientato a traguardi di utilità momentanea (per esempio, far contento il professore, avere un permesso...) senza ispirazioni innovative o di scoperta per il proprio arricchimento culturale in vista di ulteriori realizzazioni.

È l'atteggiamento del minimo necessario.

Atteggiamenti analitico-sintetici

Studiare diventa sinonimo di *ricordare tutti i particolari*: si sa quando non si dimentica nulla. La preoccupazione di cogliere il significato di quel che si studia è per lo più messa da parte o, almeno, non è considerata come il movente principale nel processo di apprendimento.

L'atteggiamento opposto è quello di limitare lo studio agli aspetti essenziali ritenuti utili ai propri fini, sia presenti sia futuri, trascurando ciò che pare complementare o superfluo per la propria formazione (ad esempio, lo studio della letteratura per un meccanico od elettricista).

All'origine di questi insegnamenti facilmente si riscontrano modi di insegnare conformistici alla situazione presente, puramente descrittivi del convenzionale o dell'immediatamente utile, senza aneliti interpretativi o proiezioni innovative di cambiamenti possibili, preoccupati solo di *dire tutto quel che si deve dire* secondo le indicazioni del programma didattico in corso.

È atteggiamento del puro conformismo alla legge.

c) Alla ricerca di un "buon" metodo di studio

Le considerazioni fatte ci sembrano sufficienti ad avvalorare l'affermazione che "se è vero che alla base del successo si ritrova la presenza di un *buon metodo di studio*", è ancor più vero che "solo un *buon insegnamento* ne può essere l'ispiratore".

Il punto problematico è di capire in che consista il "*buono*" di una metodologia didattica capace di produrre un *buon metodo di studio*.

Un piccolo contributo in questa direzione pensiamo di poterlo offrire ispirandosi ai principi metodologici del "Metodo A.D.V.P." (Metodo di Atti-

vazione dello Sviluppo Vocazionale Personale), presentato da una équipe di professori dell'Università LAVAL di Québec (Canada) per facilitare nei giovani l'evoluzione del processo del loro orientamento per la scelta della professione. Sono principi applicabili non solo all'apprendimento delle varie fasi del processo di maturazione alla scelta della professione, ma anche al come apprendere con frutto, qualsiasi materia di un curriculum scolastico formativo⁸.

Scopo dell'insegnamento, come abbiamo detto, non è tanto quello di trasmettere delle conoscenze, ma di *aiutare a farsi delle conoscenze* attraverso la ricerca ed il confronto, la verifica dei fatti e la loro valorizzazione, ad avere, insomma, **un atteggiamento critico-costruttivo-innovativo nell'apprendere**, in modo da sentirsi "*artefici*" del proprio sapere.

Possono pertanto essere efficaci i *principi d'attivazione* proposti ai docenti dall'équipe canadese, sul coinvolgimento dell'alunno nell'apprendere.

PRINCIPI METODOLOGICI D'ATTIVAZIONE NELLO STUDIO

È naturale per ogni insegnante porsi la domanda sul come fare per accompagnare il processo di apprendimento dell'allievo in modo adeguato alle sue esigenze evolutive e alle sue caratteristiche e potenzialità logiche, affettive e motivazionali. E precisamente:

- come renderlo protagonista del suo sapere
- come educarlo alla scoperta e al nuovo, attraverso giuste ed adeguate motivazioni
- come educarlo al passaggio da una logica operativo-concreta ad una logica astratta-formale più economica e produttiva nell'apprendere.

Secondo gli Autori del metodo ADVP, per coinvolgere *attivamente* l'alunno in un processo di apprendimento, bisognerebbe ispirarsi a **tre principi base**:

1. *Fargli vivere direttamente l'esperienza delle conoscenze ed informazioni che gli vengono impartite (Principio esperienziale)*
2. *Coinvolgerlo in una situazione pratica di ricerca sul come affrontare e risolvere i problemi che incontra (Principio euristico)*
3. *Motivare l'impegno ad apprendere con la presentazione dei valori potenziali di utilità presente e futura, che gliene derivano o possono derivargliene di fatto (Principio motivazionale)*

Analizziamone ora i contenuti per meglio fissarne il significato applicativo.

⁸ Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD et Collaborateurs, *Pour une approche éducative en orientation*, Ed. Gaetan Morin, Québec (Canada), 1984.

1. UTILIZZAZIONE DEL PRINCIPIO ESPERIENZIALE

Un vecchio proverbio dice: "Mi parlano e dimentico; mi fanno vedere e sentire, e ricordo; mi fanno provare, e capisco". Il che equivale al detto comune del buon senso che afferma che "s'impara facendo" cioè sperimentando quel che ci viene insegnato.

Dall'astratto delle parole e dei concetti bisogna passare al concreto degli oggetti e delle azioni. Ne consegue che l'insegnante che si preoccupa di far costatare sperimentalmente la verità delle sue asserzioni attraverso dimostrazioni operative dirette, non solo desta l'attenzione e l'interesse, ma ne facilita notevolmente la comprensione ed il ricordo.

Ad esempio, dire che "la realtà di uno stesso avvenimento (vissuta da più persone, in una situazione ambientale identica per tutte), può essere assai diversa da una persona all'altra, (e che quindi occorre rispettare come sincere le opinioni diverse, che vengono espresse al riguardo)", è un'affermazione astratta e, come tale, può lasciare indifferenti ed essere facilmente dimenticata.

Ma se la si traduce in esperienza concreta, ad esempio con la presentazione diretta di figure ambigue (ad esempio, la nota figura della giovane-vecchia (in cui predomina la figura dell'una o dell'altra secondo l'atteggiamento percettivo dominante), o della spirale di Fraser (fatta di cerchi concentrici che appaiono come spirali), o delle figure prospettiche di figure geometriche (che appaiono diversamente orientate secondo il punto di osservazione), o di qualcuna delle varie forme di illusioni ottiche (parallele... convergenti, linee identiche che appaiono di diversa lunghezza, ecc.) l'affermazione fatta della possibilità d'interpretazioni diverse (in sé vere, anche se diverse), acquista concretezza di verità e la si ricorda più facilmente.

Parimenti, indicare delle regole per eseguire un'operazione tecnica (per es. uso di un programma al computer per eseguire un disegno, un calcolo, una trasposizione di brani, ecc.) è un insegnamento astratto destinato a rimanere tale, se non è concretizzato mettendo l'alunno nella situazione di scoprirne la veridicità, operando direttamente sulla tastiera di un computer.

Il detto "Solo facendo d'impara" cui si riferiscono tutti i nostri apprendimenti primari, ci dimostra (in consonanza anche con la ricerca scientifica, ad es. gli studi fattoriali di Guilford, 1967) che il più alto livello d'implicazione nell'apprendimento è in ordine ai contenuti comportamentali che immettono il soggetto in una rete di sensazioni, di emozioni ed azioni direttamente vissute e realizzate. Si capisce meglio cosa vuol dire l'emozione della velocità in auto o in motocicletta, provandola in pratica piuttosto che parlandone. In verità, è così che si apprende la maggior parte delle tecniche esecutive dei "savoir-faire" della vita quotidiana e di tutte le abilità sportive.

Parlando di queste cose, si ha l'impressione di non dire nulla di nuovo, ed è vero, ma non è nuovo il problema sul come trasformare didatticamente, nella pratica scolastica, l'astratto (il simbolico, il semantico, il figurato, i principi e le norme teoriche...) in contenuti comportamentali adatti alla pro-

pria scolaresca. *Non è cosa facile* e richiede anni d'esperienza, ma è indiscutibilmente la via più promettente per indurre nell'alunno quell'atteggiamento metodologico di *convalidazione sperimentale del suo apprendere* che dà convinzione e sicurezza nella vita.

2. UTILIZZAZIONE DEL PRINCIPIO EURISTICO (coinvolgere nella ricerca)

Nel raggiungere i propri fini, si possono percorrere vie diverse, ma non sempre è chiaro qual è più conveniente seguire. Ciascun insegnante, ogni volta che si accinge a percorrere un diverso percorso didattico, generalmente si domanda come coinvolgere *proficuamente* l'alunno in quel nuovo tipo d'apprendimento.

Non si tratta tanto di fargli scoprire cose nuove, ma di promuovere un metodo d'apprendimento che gli permetta di far diventare "suo" il suo apprendere; in altre parole, che *personalizzi* il suo sapere.

Una via utile da seguire è quella di valorizzare il metodo della **soluzione di problemi** relativi alla materia insegnata, perché favorisce il *processo di quell'arte del pensare* che invoglia non solo a *pensare*, ma anche a *far pensare*.

Il problema, infatti, implica:

- fasi di osservazione
- fasi di confronto
- fasi di formulazione di ipotesi
- fasi di verifica
- errori
- nuovi tentativi con nuove ipotesi
- rinnovate verifiche

fino alla scoperta della soluzione del problema.

Porre dei problemi non vuol dire rendere problematica la materia, quasi che tutto sia incerto o in cerca di soluzioni o che si debba scoprire il già noto, ma unicamente avviare il giovane ad apprendere un percorso di pensiero che lo aiuti a verificare le regole teoriche insegnate, mediante la ricerca sperimentale sulla veridicità o validità scientifica delle loro affermazioni.

Le formulazioni dei problemi possono essere di vario tipo.

Alcuni problemi possono avere la forma di **constatazioni**; assumono allora l'espressione tipica del "Perché?":

"Perché al buio non si vede? perché si punisce il ladro? perché si debbono pagare le tasse? perché è difficile studiare in ambienti rumorosi? perché si assumono prodotti che fanno male alla salute (tipo droga, alcool, fumo, ecstasy, ecc.)".

Altri problemi sono di **tipo predittivo** ed hanno come domanda tipica: *Cosa accadrebbe se...*

Ad esempio, cosa accadrebbe se venisse a mancare l'acqua, il sale, o la corrente elettrica? Se sparisse una stagione: l'inverno o l'estate? Se non ci fossero strumenti di misura? Se fossero distrutti tutti gli alberi? Se avessimo

tutti la stessa fisionomia? Se sparissero tutti i tipi di telefoni, di radio o televisioni? ecc.

Altri problemi sono di **tipo creativo** e si presentano con la tipica domanda: "*Qual è la soluzione esatta?*" Questi ultimi problemi sono quelli che meglio si prestano a stimolare il pensiero e a formare la mente, specie se si è indotta una forte motivazione a perseverare nella ricerca della soluzione. Il saper perseverare, infatti, nei tentativi di ricerca, è una delle condizioni indispensabili al progresso della scienza (attraverso *l'invenzione di soluzioni nuove*) e a quello dell'autoaffermazione personale di fronte ai quotidiani problemi di lavoro: "*Come si può far meglio, con minor spreco di tempo e di materiale? Se non mi pongo problemi, non cambierà mai nulla; ma se vivo l'idea che è sempre possibile migliorare, superando gli schemi abituali dell'agire, non mancherà l'invenzione della soluzione nuova.*"

Diceva Rosanov, assistente tecnico di Edison: "Chissà perché io che sono più esperto di te nella pratica, non sono mai riuscito ad inventare cose nuove?" - "Forse è perché, rispose Edison, hai sempre riprodotto quel che dicono i libri. In nessun libro troverai scritto che per inventare la lampadina elettrica sia necessario mangiare del formaggio... eppure è proprio vedendo colare del formaggio di Edinburgo dal mio panino posto accanto ad una candela che si era consumata incendiando il filo di formaggio, che ho inventato il principio della lampadina. Il filo di formaggio, bruciando, faceva luce. Di qui l'intuizione: basta far riscaldare un filo metallico sotto vuoto, in modo che non si consumi, per avere una fonte di luce... ed ecco la lampadina elettrica!"

È così che si progredisce nella maturazione del **pensiero divergente**.

Stimolare un processo inventivo vuol dire, infatti, dare il via a:

- una fase di *preparazione* in cui si dà la possibilità di familiarizzarsi col problema
- una fase di *incubazione* in cui si lascia evolvere il problema sotto forma di ipotesi di soluzioni, di confronti, di alternative possibili o magari deludenti e frustranti...
- una fase di *illuminazione (insight)* in cui balza evidente la soluzione cercata
- una fase di *verifica* che certifica la bontà della soluzione cercata.

Se nell'insegnare si ha l'accortezza, quando si presenta l'occasione propizia, mentre si svolge il proprio programma didattico, di mettere in luce delle esigenze che richiederebbero delle soluzioni nuove e s'invitano gli alunni a studiarne qualcuna nel loro tempo libero (o, meglio ancora, lavorando in gruppo, nelle ore di esercitazioni tecniche), si predispone in essi la possibilità di un'*apertura mentale al nuovo* che potrà poi anche trasformarsi in un *originale metodo di studio personale* nell'affrontare il sapere. Il che non sarebbe cosa di poco conto sia per l'alunno sia per la società.

3. UTILIZZAZIONE DEL PRINCIPIO MOTIVAZIONALE (stimolazione dell'interesse)

È un dato di esperienza comune che tanto più si persevera in un impegno operativo quanto più lo si vede collegato agli obiettivi che s'intendono perseguire e alla coscienza delle possibilità personali di poter riuscire nel proprio intento. In altre parole, per favorire l'apprendimento, non basta far fare esperienza di quanto s'insegna, ma occorre in più *integrare* conoscenza ed esperienza. Ne deriva che *insegnare ad interrogarsi sulle possibili utilizzazioni di quanto si sta apprendendo*, vuol dire preparare l'allievo a saper selezionarne meglio il valore e l'importanza e, conseguentemente, ad organizzare con più profitto il suo metodo di studio.

Dato però che gli interessi vissuti dai singoli allievi sono, di fatto, molto diversi tra loro e non in linea, almeno in parte, con quelli proposti dall'insegnante, ci si può domandare:

"Come può un insegnante programmare interventi che rivestano un significato di valore e di utilità per tutti? In pratica, come rendere tutto interessante per tutti?"

Secondo gli Autori dell'ADVP, un simile significato di valore generale dipenderebbe dai seguenti fattori:

- dal tipo di relazione che si è instaurato tra insegnante ed alunni
- dal bisogno di imparare e comprendere il perché di quanto gli è proposto
- dal sapere in anticipo il punto di arrivo della lezione

1. Il tipo di relazione

È risaputo che in ogni rapporto umano ciò che dà vita alla comunicazione non è tanto l'autorità dell'interlocutore, ma la *simpatia* che genera. Un insegnante ha ascendente sugli allievi oltre che per la sua competenza e preparazione didattica, i titoli accademici che possiede, soprattutto per ciò che significa la sua presenza per essi, per la sua capacità di comprenderli e di accettarli come degni di considerazione, e di venire incontro ai loro bisogni senza innervosirsi per i loro sbagli ed insufficienze.

Se un insegnante riesce a stabilire un positivo rapporto di reciproca fiducia per cui l'alunno sa di poter contare su uno che prende a cuore i suoi problemi (anche extrascolastici), allora ciò che egli dice o propone di fare, acquista il valore di *"cosa importante, sicuramente vantaggiosa ed utile"* e, conseguentemente, *interessante ed utile per tutti*, a tutto vantaggio del processo di apprendimento della classe.

* È questa la ragione per cui AA dell'ADVP hanno denominato il terzo principio come Principio Integratore. Con la percezione anticipata delle proprie possibilità e dell'utilità di quanto si apprende in funzione dei fini cui si aspira. Se viene meno la motivazione, infatti, viene meno l'azione.

2. Il bisogno di comprendere

È innato nell'uomo il bisogno di equilibrio e di armonia, tanto che se interviene una situazione di dissonanza con la realtà che conosce (ad esempio, se gli dice che per dividere bisogna moltiplicare, che per crescere bisogna diminuire, che si ha quel che si dona, ecc.) tende immediatamente a ristabilire l'equilibrio cercando di rendersi conto del perché della realtà che l'ha stupito. È dallo stupore dell'insolito che nasce lo stimolo a pensare. Agendo appunto su questa dinamica della dissonanza, l'insegnante avrà occasione d'incuriosire i suoi alunni stimolandoli alla ricerca spontanea delle informazioni necessarie a superare la dissonanza.

3. L'anticipazione del punto di arrivo

Dire in anticipo (ad esempio, all'inizio della lezione) dove si vuol arrivare ed i vantaggi che si potranno trarre dal lavoro che si sta per intraprendere insieme, è dare sicuramente un sostegno notevole all'azione didattica, in quanto la si fa diventare potenzialmente *significativa per tutti*. Conoscendo la meta, ognuno ha la possibilità di controllare i suoi progressi e le sue eventuali deviazioni da essa, di verificare la direzione dei suoi tentativi di conoscere, confrontandosi con quanto espone l'insegnante, di percepire meglio il suo ritmo di lavoro e, alla fine, di poter verificare e valutare personalmente l'effetto del lavoro compiuto: *cosa ho capito, come l'ho capito, cosa mi è rimasto oscuro?* Il che, oltre a stimolarlo a chiedere nuove informazioni, contribuisce sensibilmente a sviluppare il suo *amor proprio* e il suo *senso di responsabilità* nel valorizzare al massimo il lavoro compiuto in classe.

CONCLUSIONE: VALUTARE: IMPARARE A COMPRENDERE PER AIUTARE A STUDIARE E CAPIRE

Se è vero che è dal *come si sa valutare che s'impara* a valorizzare e a far studiare gli alunni, è soprattutto dal *come s'insegna*, che si trasmette ad essi il *come fare a studiare* per diventare autentici ed entusiasti trasmettitori di verità e di progresso. Senza dimenticare... di continuare a studiare per aiutare a studiare.

**Ministero del lavoro
e della
Previdenza Sociale.
Decreto
16 maggio 2001**

Il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale di concerto con il Ministro della Pubblica Istruzione

Vista la legge del 24 giugno 1997 n. 196, recante disposizioni in materia di promozione dell'occupazione;

Vista la legge del 17 maggio 1999 n. 144 art. 68, relativo all'obbligo di frequenza di attività formative e art. 69, relativo all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore;

Visto il decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale del 20 maggio 1999 n.179, relativo all'individuazione dei contenuti delle attività di formazione degli apprendisti;

Visto il DPR del 12 luglio 2000 n. 257 art. 5, sull'assolvimento dell'obbligo nell'apprendistato;

Visto l'accordo della Conferenza Unificata Stato-Regioni del 14 settembre 2000 in materia di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore;

Acquisito il parere della Conferenza Unificata Stato-Regioni;

Decreto relativo all'individuazione dei contenuti delle ulteriori 120 ore attività di formazione degli apprendisti in obbligo formativo.

Sentite le Organizzazioni Sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale;

DECRETA

Articolo 1. *Finalità*

1. I moduli formativi aggiuntivi di cui all'articolo 5 del Decreto del Presidente della Repubblica n. 257 del 12 luglio 2000 sono rivolti a:
 - elevare il livello culturale e professionale dei giovani apprendisti al fine di favorire il loro pieno e proficuo inserimento sociale;
 - fornire le competenze di base per un efficace inserimento nel mondo del lavoro;
 - favorire gli eventuali passaggi nel sistema di istruzione e formazione, ed in particolare nel sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) attraverso il conseguimento degli standard minimi previsti per l'accesso a tale sistema.

Articolo 2. *Obiettivi e standard*

1. Le attività formative di cui all'articolo 1 del presente decreto perseguono gli obiettivi, di seguito indicati, articolati in tre aree: competenze linguistiche (lingua italiana e una lingua straniera), competenze matematiche e competenze informatiche. Gli standard delle competenze acquisite nella formazione esterna e nel luogo di lavoro, vengono misurati sulla base degli indicatori di riferimento relativi a ciascuna delle aree di competenza individuate.

Competenze linguistiche

– Lingua italiana

Esprimersi e comunicare in lingua italiana in forma corretta ed adeguata alle esigenze di interazione sociale, di inserimento professionale, di espressività individuale;

Utilizzare in modo efficace le diverse modalità dei registri comunicativi.
Indicatori di riferimento: Livello 3 della scala IALS – International Adult Literacy Survey.

– Lingua straniera

Possedere una proprietà di linguaggio adeguata a semplici situazioni quotidiane;

Essere in grado di interagire in situazioni interpersonali e di gruppo;

Comprendere semplici testi, anche a carattere informativo.

Indicatori di riferimento: Livello 2 della scala ALTE – Association of Language Testers in Europe.

Competenze matematiche

Risolvere situazioni problematiche in diversi ambiti di esperienza con l'uso di appropriati strumenti matematici;

Effettuare calcoli, misure e rappresentazioni attraverso grafici e tabelle, soprattutto in relazione a problemi e situazioni della vita quotidiana e professionale;

Interpretare ed utilizzare le rappresentazioni statistiche riferite a situazioni della vita quotidiana e professionale.

Indicatori di riferimento: Livello 3 della scala ALLS – Adult Literacy and Lifeskills Survey.

Competenze informatiche

Conoscere ed utilizzare i principali programmi applicativi;

Reperire e scambiare informazioni attraverso l'utilizzo di reti informatiche.

Indicatori di riferimento: ECDL – European Computer Driving License.

2. Il conseguimento di livelli di competenza diversi rispetto agli standard indicati viene comunque certificato e può costituire credito formativo nell'ambito del sistema formativo integrato.
3. Oltre alle aree di competenza indicate nel precedente comma 1, almeno 8 ore annue sono dedicate a ciascuna delle seguenti aree di contenuto:

Orientamento professionale

Conoscere l'andamento del mercato del lavoro e dei fabbisogni di professionalità del sistema produttivo in funzione dello sviluppo del proprio progetto professionale.

Elementi di cittadinanza attiva

Partecipare responsabilmente alla vita sociale e pubblica, in relazione allo sviluppo del proprio progetto personale e professionale.

Saper interagire con l'amministrazione ed i servizi pubblici e privati nella considerazione dei propri diritti e dei propri doveri.

Articolo 3. Criteri di progettazione

1. Al fine di raggiungere gli obiettivi indicati nel precedente articolo 2, la progettazione dei moduli formativi aggiuntivi viene effettuata in raccordo con il percorso di cui all'art. 16, comma 2, della Legge 24 giugno 1997, n. 196, seguendo criteri di flessibilità e di personalizzazione, sulla base del livello di conoscenze e competenze posseduto, dell'età degli apprendisti, della durata e dei contenuti professionali del contratto di apprendistato, degli standard previsti nel presente decreto.

2. Il primo modulo è dedicato all'accoglienza e alla definizione del Patto formativo tra l'apprendista e la struttura formativa. Tale modulo sarà realizzato, ove possibile, in accordo con quanto previsto all'articolo 1, comma 2 del decreto del Ministro del Lavoro del 20 maggio 1999, n. 179.

Articolo 4. *Strumenti per la valutazione*

1. La commissione di cui all'art. 4 del Decreto del Ministro del Lavoro n.179 del 20 maggio 1999 predispone, avvalendosi del supporto tecnico dell'ISFOL, la strumentazione per la verifica dei livelli di competenza acquisiti, secondo gli standard previsti al precedente art. 2.

Roma, 16 maggio 2001

Il Ministro del Lavoro
e della Previdenza Sociale

Il Ministro della
Pubblica Istruzione

DM 166 del 25 maggio 2001

**Regolamento attuativo
dell'Allegato A
dell'Accordo Stato-
Regioni del 18.2.2000
sull'accREDITamento.**

Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale

Vista la legge 24 giugno 1997 n. 196, recante norme in materia di promozione dell'occupazione;

Visto il decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 articolo 142 comma 1, lettera d che individua tra le competenze mantenute allo Stato in materia di formazione professionale la definizione dei requisiti minimi per l'accREDITamento delle strutture che gestiscono la formazione professionale;

Visto L'Allegato A dell'Accordo Stato - Regioni del 18 febbraio 2000 relativo all'accREDITamento delle strutture formative;

Sentito il parere delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale;

Acquisito il parere della Conferenza Stato Regioni.

**Il Regolamento
traccia le norme
per l'accREDITamento
delle sedi formative
e orientative di enti
pubblici e privati. Gli
allegati, parti integranti
del Regolamento stesso,
che non sono qui
presentati, lo rendono
operativo.**

DECRETA

Art. 1 - Definizione dell'Accreditamento

1. L'accreditamento è un atto con cui l'amministrazione pubblica competente riconosce ad un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione - orientamento finanziati con risorse pubbliche. Il presente Regolamento, con i relativi allegati nn. 1, 2 e 3 che ne fanno parte integrante, è attuativo dell'Allegato A dell'Accordo Stato - Regioni del 18.2.2000.
2. L'accreditamento è rivolto a introdurre standard di qualità dei soggetti attuatori nel sistema di formazione professionale, secondo parametri oggettivi, per realizzare politiche pubbliche di sviluppo delle risorse umane nei territori di riferimento.
3. I requisiti minimi di cui all'art. 6, commi 1) e 2) e Allegato 2 costituiscono la base comune dei sistemi regionali di accreditamento.
4. L'accreditamento viene concesso ai soggetti, di cui all'art. 3, a prescindere dalle scelte organizzative e a condizione che i soggetti da accreditare rispettino il contratto collettivo di lavoro di riferimento, per il personale dipendente, o le normative e gli accordi relativi a forme flessibili di impiego ed accettino il sistema di controlli pubblici.

Art. 2 - Ambito dell'accreditamento

1. Per attività di orientamento si intendono gli interventi di carattere informativo, formativo, consulenziale, finalizzati a promuovere l'auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di formazione e lavoro e il sostegno all'inserimento occupazionale.
2. Per attività di formazione si intendono gli interventi di prequalificazione, qualificazione, riqualificazione, specializzazione, aggiornamento realizzati con sistemi che utilizzano metodologie in presenza e/o a distanza.

Art. 3 - I destinatari dell'accreditamento

1. Sono tenute all'accreditamento le sedi operative di organismi, pubblici e privati, che organizzano ed erogano attività di orientamento e formazione professionale, finanziate con risorse pubbliche, nel rispetto degli obiettivi della programmazione regionale.
2. Le sedi operative devono disporre di risorse gestionali, logistiche ed umane, aver maturato livelli di efficacia ed efficienza in attività pregresse e mantenere interazioni con il sistema sociale e produttivo locale secondo predefiniti standard.
3. Non sono soggetti all'accreditamento:
 - a) i datori di lavoro, pubblici e privati, che svolgono attività formative per il proprio personale. Tali soggetti sono comunque tenuti a rispettare le specifiche condizioni attuative, da definirsi da parte delle Amministrazioni titolari delle forme di intervento o dell'Amministrazione alla quale ne è affidata la gestione;

- b) le aziende dove si realizzano attività di stage e tirocinio;
 - c) le strutture che prestano servizi configurabili prevalentemente come azioni di assistenza tecnica.
4. Nel caso di iniziative formative promosse da un'associazione di soggetti devono risultare accreditate tutte le sedi operative che attuano tali iniziative.

Art. 4 - I soggetti responsabili dell'accREDITAMENTO

1. Responsabili delle procedure di accreditamento sono le Regioni relativamente all'offerta formativa programmata sul proprio territorio.
2. Tali Amministrazioni, per realizzare l'istruttoria, l'auditing in loco e i relativi controlli, possono ricorrere anche a risorse esterne, purché siano garantite l'indipendenza o "terzietà" rispetto agli organismi da accreditare e le procedure di trasparenza e di libera concorrenza.

Art. 5 - Tipologie di accREDITAMENTO

1. L'accREDITAMENTO viene rilasciato alle sedi operative in relazione agli ambiti dell'orientamento e/o della formazione professionale.
2. L'accREDITAMENTO per l'orientamento viene rilasciato per le attività di cui all'art. 2, comma 1 e per tutte le tipologie di destinatari.
3. L'accREDITAMENTO per le attività di formazione professionale viene rilasciato in relazione a tre macrotipologie formative:
 - a) *obbligo formativo*: comprende i percorsi previsti dalla L. 144/99 art. 68 comma 1 lett. b) e c), realizzati nel sistema di formazione professionale e nell'esercizio dell'apprendistato;
 - b) *formazione superiore*: comprende la formazione post-obbligo formativo, la Istruzione Formazione Tecnica Superiore prevista dalla L. 144/99 art. 69, l'alta formazione relativa ad interventi all'interno e successivi ai cicli universitari;
 - c) *formazione continua*, destinata a soggetti occupati, in CIG e mobilità, a disoccupati per i quali la formazione è propedeutica all'occupazione, nonché ad apprendisti che abbiano assolto l'obbligo formativo.
4. L'accREDITAMENTO per la formazione nell'area dello svantaggio e per adulti disoccupati viene rilasciato all'interno di ciascuna macrotipologia, a condizione che vengano rispettati gli ulteriori specifici requisiti.
5. All'interno di ogni macrotipologia sono individuati anche requisiti necessari esclusivamente per l'adozione di alcune metodologie specifiche e per alcune tipologie specifiche d'utenza, fatti salvi gli altri requisiti.
6. Le sedi operative possono essere accreditate per una o più macrotipologie.
7. La sede operativa accreditata per la formazione assicura le attività orientative direttamente o avvalendosi di sedi operative accreditate per l'orientamento.

Art. 6 - Struttura dell'Accreditamento

1. Per poter essere accreditate le sedi operative devono garantire i requisiti di cui al modello operativo dell'Allegato 2 relativi ai seguenti criteri:
 - a) capacità gestionali (a1) e logistiche (a2)
 - b) situazione economica
 - c) competenze professionali
 - d) livelli di efficacia ed efficienza nelle attività precedentemente realizzate
 - e) interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio
2. Le Regioni possono individuare ulteriori criteri e procedure aggiuntive a quelle previste nel successivo art. 8.

Art. 7 - Rapporto tra accreditamento e certificazione del sistema qualità

1. Le sedi operative già in possesso del Sistema Qualità in conformità alla norma ISO 9001 e successive versioni o sistemi equipollenti riconosciuti a livello europeo potranno essere accreditate con una procedura che preveda solo la verifica del possesso dei requisiti relativi ai criteri d) ed e) del precedente articolo 6) comma 1, e il controllo del possesso degli indicatori relativi ai criteri a) b) e c) non compresi compiutamente nel sistema di qualità e specificati nell'Allegato 3. Le Regioni individueranno le modalità di tale controllo.
2. La certificazione, per consentire l'iter previsto nel comma precedente, deve essere rilasciata, per ISO 9001, da organismi di certificazione dei Sistemi Qualità nell'area dei servizi formativi (settore 37 della classificazione EA) accreditati da SINCERT o da altri organismi equivalenti firmatari del MLA (Multilateral Agreement) in ambito EA (European Accreditation) e, per sistemi equipollenti, da analoghe strutture.

Art. 8 - Procedure per l'accREDITAMENTO

1. L'organismo di formazione che intende accreditare una propria sede operativa presenta domanda direttamente alla Regione, specificando se è in possesso della certificazione del sistema di qualità rilasciato da un organismo accreditato da SINCERT o da altri organismi equivalenti.
2. Dalla data della richiesta dell'accREDITAMENTO, le sedi operative potranno usufruire di azioni di sostegno previste dalle Regioni, con particolare riferimento alla formazione degli operatori.
3. Il procedimento che porta al rilascio dell'accREDITAMENTO si avvale:
 - a) di una verifica istruttoria, nella quale si esamina e valuta la documentazione prodotta;
 - b) di una verifica in loco, nella quale si accerta la conformità e l'operatività rispetto ai requisiti prescritti.Le modalità e l'organizzazione di tali controlli sono specificati dalle Regioni.

4. Le Regioni segnalano al Ministero gli eventuali ulteriori requisiti stabiliti ai sensi dell'art. 6, comma 2.
5. Le sedi operative accreditate, con la specificazione della tipologia di accreditamento, verranno inserite in un apposito elenco regionale, che verrà aggiornato in modo ricorrente.
6. Alle strutture cui appartengono le sedi che non ottengono il rilascio dell'accREDITAMENTO devono essere comunicate le situazioni di non conformità ai requisiti previsti.
7. Dell'avvenuto accREDITAMENTO e dei successivi aggiornamenti viene data contestuale comunicazione al Ministero del lavoro e della previdenza sociale ai fini dell'inserimento delle sedi operative in un elenco nazionale.

Art. 9 - Durata e validità dell'accREDITAMENTO

1. Le Regioni provvederanno a verificare annualmente, secondo modalità stabilite dalle stesse, il mantenimento dei requisiti che hanno consentito l'accREDITAMENTO.
2. L'accREDITAMENTO può essere sospeso o revocato in caso di riscontrata difformità o mutamenti delle condizioni e dei requisiti che ne avevano determinato la concessione.
3. Le Regioni, qualora riscontrino l'esistenza di rilevanti non conformità in sedi operative con certificazione del sistema qualità, oltre ad applicare le sanzioni di cui al comma precedente, procederanno alla segnalazione delle difformità riscontrate all'organismo che ha riconosciuto i soggetti certificatori in questione.

Art. 10 - Definizione di standard di competenze professionali dei formatori

1. Entro il 31 dicembre 2001, il Ministro del Lavoro e della Previdenza sociale, previa intesa in sede di Conferenza Stato - Regioni, definisce gli standard minimi di competenze professionali relative alle funzioni di direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi, progettazione, valutazione, orientamento, di cui al punto 3 lett. c) dell'Allegato A dell'Accordo Stato-Regioni.
2. Gli standard minimi sono definiti a partire dal "Quadro delle competenze necessarie per la realizzazione delle funzioni professionali", di cui al punto 3 dell'Allegato 2.
3. A seguito della fase di sperimentazione di cui all'art. 12 e successivamente ogni tre anni dall'emanazione del presente decreto si provvede ad un eventuale aggiornamento degli standard minimi.

Art. 11 - Periodo transitorio e accREDITAMENTO provvisorio per sedi di recente costituzione

1. L'accREDITAMENTO costituisce requisito obbligatorio per la proposta e la realizzazione di interventi d'orientamento e di formazione a far data dal 1 luglio 2003. Da tale data l'accREDITAMENTO viene concesso, per l'obbligo

formativo, alle sedi operative in cui si applica il Contratto collettivo nazionale di lavoro della formazione professionale.

2. Entro il 30 giugno 2002 le sedi formative che hanno già operato dovranno essere accreditate relativamente ai criteri a2) b) d) ed e) di cui al comma 1 dell'art. 6; le sedi di nuova costituzione relativamente ai criteri a) e b). Entro il 30 giugno 2003 le sedi dovranno essere accreditate relativamente ai criteri c) e a1).
3. A regime, per le sedi operative di recente costituzione che non possono disporre dei requisiti relativi ai criteri d) ed e) del comma 1) dell'art. 6, le Regioni, verificata la sussistenza dei requisiti relativi ai criteri a), b) e c) del medesimo comma, rilasciano un accreditamento provvisorio per la durata di due anni, durante il quale attiveranno una verifica dei livelli di efficacia ed efficienza e del sistema di relazioni.

Art 12 - Sperimentazione del modello operativo

1. Per verificare l'adeguatezza del modello operativo di cui all'Allegato 2 e per procedere ad eventuali aggiustamenti, entro il 1 marzo 2003, verranno sottoposte a monitoraggio e a valutazioni le modalità di applicazione e i risultati ottenuti, tenendo conto della praticabilità di esperienze regionali.
2. Durante il periodo della sperimentazione le Regioni possono apportare, comunicandole al Ministero, motivate deroghe limitatamente all'area dello svantaggio.

Roma, 25 maggio 2001

(per) Il Ministro
Raffaele Morese

Sperimentazione di modelli di formazione orientativa integrata in Provincia di Milano

CLAUDIO MINOIA*
FEDERICO MANFREDDA**

Premessa

La Provincia di Milano, attraverso il Settore Formazione Professionale, ha affrontato i "nuovi scenari" rappresentati dalla "delega gestionale" affidata dalla Regione Lombardia alle Province con L. R. 1/2000, dal nuovo POR Ob. 3 e dalle novità normative a livello nazionale (L. 196 - L. 144 e ss.), con interventi di "alto profilo" che si possono connotare come azioni di accompagnamento a livello locale a favore dello sviluppo di un sistema e adeguato ai cambiamenti in atto.

In tale direzione si collocano gli interventi a sostegno di un modello di nuova formazione iniziale per l'obbligo formativo, di esperienze di scuola di seconda chance, di sperimentazioni "di qualità" in materia di apprendistato (con un ruolo significativo delle parti sociali locali), di sostegno allo sviluppo della formazione con-

L'innalzamento dell'obbligo scolastico di un anno con forte valenza orientativa ha spinto la Provincia di Milano a sperimentare modelli di formazione orientativa integrata tra scuola e FP. L'articolo descrive il monitoraggio effettuato dal punto di vista della dimensione quantitativa e qualitativa evidenziando l'approccio teorico e il modello di percorso, con i suoi cinque moduli, e concludendo con alcuni consigli per la gestione.

* Dirigente Settore formazione professionale della Provincia di Milano.

** Esperto di sistemi formativi e coordinatore del monitoraggio delle sperimentazioni (negli anni 2000 e 2001).

tinua per i lavoratori occupati, di orientamento e attività di servizio, di interventi per fasce deboli e disabili, di raccordo con i Centri per l'impiego¹.

In tale quadro "ricco" e in continua evoluzione s'inscrive l'attività che il Settore F.P. della Provincia di Milano ha sostenuto a partire dall'anno scolastico 99/2000 in termini di sperimentazione di modelli di formazione orientativa (in applicazione a quanto previsto dalla L. 9/99, a seguito del prolungamento dell'obbligo scolastico fino a 15 anni). Si è trattato di un terreno significativo di collaborazioni tra scuola e formazione professionale in termini di possibile integrazione e cooperazione a sostegno della funzione orientativa del nuovo anno di obbligo.

La Provincia, settore F.P., ha predisposto una proposta di modelli di moduli che ha "offerto" al sistema scolastico e formativo locale per la possibile attuazione². La proposta era riconducibile alla triplice polarità di contenuti costituita dalla "cultura del lavoro", dall'"esperienza orientativa" e dalla "valorizzazione personale" come elementi centrali del percorso formativo da realizzare. L'obiettivo era di contribuire a sviluppare le componenti di autonomia dell'allievo in modo da renderlo:

- partecipe di un'esperienza formativa che lo accompagni in un percorso di "presa di contatto" diretto con significative realtà di lavoro;
- consapevole dell'attuale quadro relativo alla cultura e all'organizzazione del lavoro;
- in grado di riconoscere le proprie attitudini, potenzialità ed aspirazioni;
- capace di compiere scelte orientative consapevoli e personali.

La proposta metteva "a tema" tali contenuti indicando un "modulo standard di cultura del lavoro" (80 ore), un "microprogetto di approfondimento orientativo" finalizzato alla previsione di una scelta professionale (70 ore), moduli di orientamento, cultura del lavoro, laboratori e approfondimento orientativo rivolto a utenti disabili.

L'impatto della sperimentazione rispetto all'anno scolastico 99/2000 è stato oggetto di un'attività di monitoraggio attraverso il confronto, la rilevazione sul campo delle esperienze svolte dai CFP e la indicazione delle dimensioni qualitative delle stesse³.

Dimensione quantitativa e qualitativa del monitoraggio

La sperimentazione ha assunto già dal '99 dimensioni significative: 141 moduli, 25 i CFP che hanno "scommesso" sulla sperimentazione, oltre 50 le scuole coinvolte con 19 istituti industriali e 10 commerciali; 23 gli istituti

¹ La sintesi degli interventi è rappresentata dalle linee provinciali per la predisposizione del Piano annuale della FP a cui si rinvia.

² Con la collaborazione di Maurizio Lozzi, di Dario Nicoli e di Giulia Noris.

³ Tale attività si è svolta attraverso un gruppo di lavoro costituito da Andreina Giudici, Bruna Pinotti e Cristina Scagliosi del Servizio F.P. della Provincia, da Marco Mascaretti dell'AFGP Centro Piamarta, con la supervisione di Federico Manfreda.

professionali, di cui 9 ad indirizzo commerciale. Il volume complessivo delle ore corso realizzate dai 141 moduli è di più di 8000 e ha coinvolto in termini di utenza oltre 3000 studenti.

I contenuti presenti e praticati nella sperimentazione hanno fatto riferimento alle seguenti aree: conoscenza di sé (diagnosi di sé, autovalutazione, punti di forza e debolezza), visita alle aziende (organizzazione del lavoro), laboratorio (esercitazioni e simulazioni), legislazione del lavoro, educazione alle scelte e progetto personale, socializzazione, motivazione e sostegno nel percorso scolastico, metodo di studio, competenze trasversali (relazionarsi, fronteggiare e diagnosticare), comunicazione, mondo del lavoro (testimonianze, visite a servizi per il lavoro, mercato del lavoro, organizzazione aziendale, conoscenza dei profili professionali, ricerca attiva del lavoro), visite ai CFP.

In ogni caso a seguito della lettura di quanto avvenuto, modifiche e integrazioni hanno costituito concretamente un modo di approfondire quanto dichiarato in sede progettuale con l'aumento della dimensione orientativa dei moduli in termini di socializzazione al contesto scolastico e alla acquisizione della professionalità dello studente e con l'approfondimento della socializzazione al ruolo professionale attraverso l'esperienza del "laboratorio" e della simulazione del contesto lavorativo presso le strutture di FP.

I primi "segnali" emersi dal monitoraggio hanno fatto riferimento a:

- il forte impatto avuto dalla sperimentazione, dimostrando la volontà di mettersi in "gioco" da parte dei CFP, su terreni di "confine" e di "novità" e della forte capacità di essi di relazionarsi con l'esterno e con il sistema scolastico;
- la sostanziale "tenuta" dei modelli presentati dalla Provincia, anche se una domanda diffusa e intercettata ha fatto riferimento "al bisogno di orientamento" presente nell'utenza e nelle scuole a cui non sempre corrisponde una offerta di servizi strutturata e qualificata da parte degli istituti scolastici;
- perciò si è dato più valore, nell'economia dei due modelli proposti, agli aspetti relativi alle dimensioni orientative anche in raccordo alla socializzazione, al nuovo contesto formativo, all'acquisizione delle competenze proprie della "professione studente"; in parallelo è risultato più "in salita" portare al centro dei moduli i momenti di più stretto contatto con il contesto lavorativo (visita guidata e stage), e la valorizzazione del mondo del lavoro come risorsa utile per la crescita personale del giovane;
- la declinazione dei modelli è avvenuta registrando anche con un parziale ridimensionamento quantitativo della durata degli stessi. Ciò è stato frutto della "mediazione" operata con le singole scuole al fine di raggiungere l'obiettivo di una prima parziale sperimentazione.

La sperimentazione attuata nell'anno scolastico 2000/2001 ha evidenziato un notevole incremento rispetto allo scorso anno formativo (i dati non sono definitivi).

Seguono alcuni dati in sintesi: i CFP coinvolti sono stati 28; gli Istituti

Superiori 63 (di cui IPS 27, ITIS/ITC 28, Licei 5, Ist. Magistrali 2, Ist. d'Arte 1); le Scuole medie inferiori 7 (solo per Disabili); gli Allievi 6.319, di cui Disabili 233; le Ore di formazione 17.483; i Corsi avviati sono stati 331 (di cui solo per disabili 28).

Notevole è invece la rielaborazione attuata dai Centri in seguito al confronto con gli Istituti, e realizzatasi anche attraverso la collaborazione nella progettazione; tale rielaborazione ha determinato in diversi casi corsi di durata e contenuti variabili.

L'approccio teorico e il modello di percorso

In parallelo sotto il profilo qualitativo si era evidenziata l'opportunità di favorire l'individuazione e diffusione di buone soluzioni presenti nei moduli in termini di dispositivi e unità didattiche strutturate rivelatesi adeguate in quanto praticate concretamente e gestibili con l'indicazione delle relative strumentazioni e metodologie.

Si è perciò operato nel secondo anno di monitoraggio come gruppo di lavoro:⁴

- con l'obiettivo di procedere a modellizzazioni didattiche relative alle aree di contenuti strategiche e in relazione alle quali necessita la diffusione nel sistema di buone pratiche e adeguate progettazioni, (ad esempio in relazione alle aree relative alla conoscenza di sé, alla visita aziendale, al progetto personale, al mondo del lavoro, allo stage emerse dalle sperimentazioni come le più significative in termini di valore per un processo orientativo);
- con l'intento di costruire un'offerta di "linee guida" in materia dei percorsi di formazione orientativa come un'opportunità con possibili livelli di declinazione concreta.

In particolare i livelli di declinazione possibile fanno riferimento alle possibilità di utilizzo dei materiali:

- A) in termini di terreno di riferimento per un confronto finalizzato alla collaborazione tra istituto scolastico e agenzia formativa su iniziative integrate nell'obbligo scolastico;
- B) in termini di standard (punto di riferimento) per la possibile presentazione di percorsi integrati alle prossime scadenze (direttive provinciali 2001 - 2002);
- C) in termini di progettazione didattica cui fare riferimento per la programmazione dell'intervento;

⁴ Costituito da Andreina Giudici, Cristina Scagliosi, Giulia Noris e della Provincia di Milano, da Giorgio Arosio dell'Ecfo, da Ambrogio Biglieri della Fondazione Clerici, da Marco Mascaretti e Giuseppe Scipione dell'AFGP Centro Piamarta, da Emanuele Marfisi, con il coordinamento di Federico Manfreda.

D) in termini di "istruzioni operative per l'uso" e per la gestione didattica concreta nei singoli gruppi classe (con l'indicazione anche di possibili strumenti e materiali didattici).

Un cenno alla "filosofia" e alla "opzione" di riferimento che hanno "animato" le attività; si è scelta la logica del percorso orientativo:

- inteso come intervento a favore dello sviluppo e della crescita di capacità orientative autonome da parte dello studente;
- e pertanto finalizzato a facilitare il processo di orientamento dei giovani, con in parallelo un accompagnamento in un percorso di crescita delle capacità di analisi e di scelta da parte dello studente stesso.

Tale percorso è incentrato sul singolo e sul gruppo - classe in cui è inserito e sul relativo rapporto tra il singolo e il gruppo.

Il gruppo di lavoro ha fatto proprio "l'approccio psicosociale" all'orientamento e la relativa elaborazione teorica, scientifica e metodologica sviluppata da parte di Maria Luisa Pombeni (docente della Facoltà di psicologia dell'Università di Bologna e direttrice del Centro per la transizione al lavoro e nel lavoro di Cesena). In tale logica l'orientamento è un processo in cui la persona coinvolta è il vero "soggetto", che assume un ruolo "attivo" e compie tentativi di "governo autonomo" dei momenti significativi della propria vita, per cui è assolutamente necessario assumere una metodologia capace di riconoscere alla persona questa capacità e, al tempo stesso, di stimolarla e potenziarla. Perciò nel percorso si parte dalla persona e ad essa si ritorna dopo la mediazione "a valore aggiunto" del confronto con gli "altri": si riesce, così, ad attivare la persona stessa mediante la ricostruzione autoesplorativa delle proprie esperienze, vissuti e rappresentazioni sociali e nello stesso tempo ad arricchire il suo punto di vista, ampliare le sue conoscenze, la sua capacità di lettura della realtà, di analisi e valutazione critica, anche attraverso il confronto con testimoni significativi (gruppo dei pari, insegnanti, genitori...).

In tale ottica i livelli di intervento presenti nei diversi moduli sono riconducibili a tale logica:

- ricostruzione, intesa come sostegno per lo studente a chiarire "quanto sa e quello che pensa" in relazione al problema oggetto di riflessione: si tratta di costruire uno schema di lettura della realtà, con la consapevolezza di ciò che conta nella fase di scelta successiva;
- rielaborazione, intesa come prima attività di socializzazione, riorganizzazione e chiarificazione del proprio punto di vista, realizzata in un confronto ristretto con alcuni interlocutori in piccolo gruppo;
- allargamento (ampliamento progressivo del confronto), inteso come analisi dei resoconti dei piccoli gruppi, confronto con punti di vista di altri testimoni significativi, impatto diretto con nuove esperienze e ricerca attiva di informazioni;
- sintesi, intesa come evidenziazione e riflessione sulla gamma dei contenuti importanti emersi nelle fasi precedenti e ormai a disposizione delle persone;

- valutazione, intesa come riconduzione a sé del percorso svolto, in cui il soggetto seleziona in maniera critica i contenuti raccolti durante il percorso ed evidenziati nella fase precedente, li confronta con il proprio punto di vista iniziale per operare eventuali aggiustamenti e capitalizza i risultati ottenuti;
- strategie di coping intese a fornire strumenti per aiutare lo studente a elaborare strategie per “affrontare” quanto elaborato, sviluppando, per esempio, atteggiamenti caratterizzati da maggiore flessibilità e capacità di operare concretamente e adeguatamente.

I cinque moduli del percorso

Su tali basi il percorso costituisce un pacchetto integrato costituito da cinque moduli e gestibile “in toto” come corpo unico e completo, che può trovare declinazioni operative diverse e personali in relazione alle esigenze di fabbisogno espresse concretamente nelle diverse realtà scolastiche e concordate in termini di percorsi didattici con le agenzie formative.

Perciò la logica della proposta è di favorire nell’ambito dei gruppi classe un percorso di 5 moduli (articolati in unità di lavoro).

1. *Conoscenza di sé* che “si colloca all’inizio del percorso orientativo ed è finalizzato a favorire negli allievi la conoscenza delle risorse personali disponibili, dei propri punti di forza e di debolezza, in vista della scelta scolastica – formativa e della costruzione del progetto personale.

Offre pertanto ai ragazzi, impegnati a fronteggiare i compiti evolutivi tipici della fase adolescenziale e il particolare momento di transizione dall’obbligo di istruzione all’obbligo formativo, un’occasione di riflessione e di confronto per esplicitare, consolidare e potenziare l’immagine di sé in merito alle variabili soggettive che intervengono nel processo di scelta (aspirazioni, valori ed interessi, risorse, capacità e conoscenze, rappresentazioni, atteggiamenti e vissuti nei confronti della scuola, della formazione e del lavoro, capacità di fronteggiare le situazioni)”. La durata è di 30 ore.

2. *Cultura del lavoro* che “si pone come un contributo alla riflessione che gli studenti conducono sul loro corso di studi e sul loro progetto personale, favorendo un confronto con la realtà socio – economica, avviando un approfondimento rispetto al lavoro e ai suoi significati, con una particolare attenzione alla realtà produttiva del territorio, alle figure professionali di riferimento e agli sbocchi occupazionali”.

Il modulo mira a: potenziare la capacità di lettura della realtà lavorativa; stimolare una riflessione sulle rappresentazioni sociali e sui comuni stereotipi relativi al lavoro; introdurre nuove informazioni; favorire il confronto con differenti punti di vista; rendere familiare un linguaggio proprio del lavoro; approfondire la conoscenza delle caratteristiche di alcune figure professionali.

La durata è di 35 ore in aula, più 5 ore per ogni eventuale visita guidata a organizzazione di lavoro.

3. *Stage in azienda* che “si propone come strumento adeguato per aggiungere elementi conoscitivi a quanti già conseguiti nei moduli precedenti, per acquisire una maggiore consapevolezza delle opportunità offerte e con la possibilità di ricevere eventuali conferme in merito agli orientamenti espressi.

In questa fase non si persegue lo scopo di far apprendere contenuti o far acquisire abilità specifiche agli utenti, ma quello di avvicinarli al mondo del lavoro, ponendoli in un’ottica consapevole di eventuale transizione, favorendo l’acquisizione degli elementi basilari della cultura del lavoro e la conoscenza diretta delle più rappresentative tra le realtà produttive del territorio.

La durata è di 30 ore indicativamente.

4. *Laboratorio* che “si rivolge a giovani che hanno già svolto una parte di percorso orientativo e sono in via di definizione dei propri passi successivi. L’attività di laboratorio, effettuata presso il Centro di Formazione Professionale, con la realizzazione di una o più esperienze diversificate, si pone come uno strumento di rinforzo alla scelta da compiere (sia essa di conferma presso l’Istituto scolastico frequentato, o di passaggio ad altro Istituto, o alla Formazione Professionale o al canale dell’apprendistato). Vengono proposte semplici esercitazioni che devono, possibilmente, configurarsi come un “lavoro compiuto” (ovvero un insieme di attività ed operazioni di un determinato ambito lavorativo o di laboratorio aventi caratteristiche di compiutezza atte a risolvere un problema di lavoro) ed essere significative rispetto alle scelte o agli orientamenti del giovane”.

La durata è di 40 ore nel corso in un unico laboratorio (oppure di 60 ore nel caso in cui la tipologia delle attività sia articolata in più laboratori).

5. *Progetto personale* che “essendo il momento in cui ciascun soggetto, ripercorre (attraverso le schede di sintesi contenute nel Dossier personale.....) i diversi passaggi elaborati negli altri moduli, arriva a formalizzare delle scelte. Scelte che fanno riferimento a tre possibili ambiti:

- 1) la prosecuzione di un percorso di studi nella scuola, nello stesso o in altro indirizzo;
- 2) l’avvio di un nuovo percorso all’interno della formazione professionale;
- 3) l’inserimento nel mondo del lavoro attraverso il contratto di apprendistato.

Ciascun allievo opererà la propria scelta coniugando gli elementi emersi nel processo di autovalutazione, che è trasversale al percorso, – anche se trova una particolare formalizzazione nel modulo “Conoscenza di sé” –, i dati di realtà raccolti a diversi livelli nei moduli “Cultura del lavoro”, “Laboratorio” e “Stage” e le informazioni relative alle modalità di assolvimento dell’obbligo formativo, che verranno fornite compiutamente nel presente modulo”.

La durata è di 15 ore.

Si evidenzia che, in considerazione della particolarità dell'utenza disabile, è sembrato opportuno calibrare gli interventi formativi per l'innalzamento dell'obbligo scolastico, attuando delle modifiche rispetto ai percorsi previsti per i ragazzi normodotati.

Tali modifiche riguardano:

- l'eliminazione del modulo "stage in azienda", che pare poco praticabile per i soggetti disabili, le caratteristiche dei quali necessitano di tempi più lunghi;
- il rinforzo del modulo "laboratori" che sembra significativo per favorire l'osservazione sistematica dei disabili e che si pone come sostituto nei fatti del modulo stage.

Perciò la proposta di strutturazione dei moduli integrati per i disabili è la seguente:

MODULO 1 "Conoscenza di sé"	durata approssimativa minima 30 ore
MODULO 2 "Cultura del lavoro"	durata approssimativa minima 35 ore
MODULO 3 "Orientamento in laboratorio"	durata approssimativa minima 70 ore
MODULO 4 "Progetto personale"	durata approssimativa minima 15 ore

Si evidenzia che il monte ore indica la durata minima in ogni modulo, motivata dalla necessità di raggiungere alcuni obiettivi formativi altrimenti considerati non acquisibili⁵.

⁵ Si ritiene importante segnalare che l'attuazione del MODULO 3 "Orientamento in laboratorio" per gli allievi disabili appare particolarmente delicata; essa fa i conti con la "forte" motivazione di famiglie e ragazzi nel voler permanere in un ambiente scolastico integrato e non "speciale"; le attività proposte in ambienti solo per disabili vengono quasi sempre rifiutate sia dai ragazzi che (soprattutto!) dalle famiglie.

L'obbligo scolastico induce nelle famiglie scelte paradossali, per le quali un disabile con un deficit cognitivo rilevante continua a frequentare la scuola superiore con il solo obiettivo della socializzazione e tale scelta appare ai genitori sostenibile e dovuta.

È quindi particolarmente importante accompagnare le famiglie e i ragazzi in questa delicata fase nella quale qualsiasi proposta di osservazione in laboratori per soli disabili viene perentoriamente rifiutata; solo un attento supporto, coordinato tra gli insegnanti della scuola superiore e della formazione professionale, può superare queste resistenze e portare i ragazzi a sperimentarsi in laboratori che possono rinforzare il riconoscimento delle loro capacità e potenzialità.

Tali considerazioni valgono evidentemente anche per i percorsi e i moduli rivolti ai normodotati: si tratta di prevedere infatti un adeguato coinvolgimento delle famiglie, come è necessario per ogni intervento di orientamento e di crescita personale degli studenti.

Appare infine auspicabile la creazione di "reti territoriali" tra i Centri di Formazione Professionale che hanno indirizzi e laboratori diversi, in modo da poter sperimentare con i ragazzi esperienze formative che permettano osservazioni in più ambiti.

Qualche consiglio per la gestione del percorso

Il modulo "Progetto personale" si caratterizza come "trasversale" a tutto il percorso e quindi ai diversi moduli, prevedendo la raccolta, la sistemazione e l'utilizzo del materiale emerso dalle diverse attività svolte (definibile da parte dei soggetti gestori per esempio Dossier personale, ...) e utilizzabile al fine dell'elaborazione del progetto personale stesso.

Il percorso prevede un'adeguata possibilità di flessibilizzazione e di adattamento anche in relazione alle differenti esigenze, fabbisogni e condizioni di contesto.

Nella fattispecie la condizione "ottimale" di sperimentazione fa riferimento a un percorso che si snodi in relazione ai cinque moduli:

1. Conoscenza di sé;
2. Cultura del lavoro;
3. Stage in azienda;
4. Laboratorio;
5. Progetto personale*.

Per la gestione del percorso e dei moduli sono necessarie, da parte dei formatori impegnati, competenze specifiche sul versante metodologico (del processo orientativo) e didattico (gestione dei gruppi numerosi, uso di strumenti interattivi e che attivano "le risorse" del singolo).

Il/i gestore/i dell'intervento sono perciò risorse a disposizione del percorso di crescita degli studenti, quindi sono da distinguere dai docenti impegnati in attività con riflessi di valutazione.

I ruoli e le funzioni previste nel percorso sono quelle dei formatori che intervengono nella gestione delle unità didattiche previste, quella del tutor come figura di accompagnamento al percorso e al processo di apprendimento degli allievi.

* Sono possibili opzioni articolate che rispondono alle declinazioni operative nei rapporti tra istituto scolastico e agenzia formativa.

In particolare soluzioni adeguate sono:

- quella che prevede lo svolgimento per un gruppo classe al completo dei moduli 1 - 2 - 5 (Conoscenza di sé, Cultura del lavoro, Progetto personale);
- quella che prevede lo svolgimento dei moduli 3 - 4 - 5 (Stage in azienda, Laboratorio, Progetto personale), rivolto a un gruppo classe e eventualmente anche a studenti provenienti da classi diverse e interessati a un percorso "assato" su un rapporto forte con formazione professionale e mondo del lavoro.

La condizione minima di utilizzo del percorso è relativa a un singolo modulo (ciascuno dei quali è autoconsistente), con una durata minima del percorso di 30 ore. In sostanza si prevede che, il modulo Progetto personale sia gestibile, proprio per le sue caratteristiche, sempre e solo in relazione ad almeno un altro modulo.

Le durate non sono prescrittive, ma paiono adeguate e commisurate alla progettazione e programmazione e ad un'efficace e "produttiva" gestione dell'intervento didattico.

Importanti la figura del coordinatore dell'intervento e il rapporto che si deve stabilire con il consiglio di classe dell'istituto scolastico con cui si collabora.

Gli interventi possono essere gestiti anche in relazione alla "misura" concreta di "integrazione" tra Scuola - FP che si determina "sul campo" nella progettazione, gestione e valutazione del percorso didattico. "L'integrazione" è sicuramente un versante significativo da "presidiare" e, di solito, l'integrazione "possibile" tra soggetti è riconducibile in sintesi a:

- a) integrazione formale, "sulla carta", in pratica;
- b) integrazione funzionale, con un presidio comune di funzioni strategiche nel processo;
- c) integrazione allargata, con un presidio comune delle diverse fasi del processo del percorso⁷.

Lo schema tipo di impostazione e relativa presentazione dei materiali dei moduli fa riferimento a:

- Introduzione sul senso del modulo;
- Obiettivo generale e specifico dello stesso;
- Articolazione del percorso in unità didattiche;
- Unità di lavoro con l'indicazione di obiettivi, contenuti, durata, metodologia, strumenti, risorse dedicate e metodo di valutazione⁸.

Conclusioni

È da sottolineare il ruolo attivo e propositivo svolto dalle agenzie formative impegnate nelle sperimentazioni realizzate in questi ultimi due anni; si è in presenza di un sistema di FP "ricco", propositivo e adeguato alle esigenze, pronto a integrarsi con il sistema scolastico, anche grazie a una pratica di collaborazione interistituzionale (tra Provincia e Provveditorato per esempio) di assoluto rilievo.

È importante anche evidenziare come la sperimentazione e il relativo consolidamento sono da leggere in una logica di processualità propria di ogni cambiamento e innovazione che non avviene "per editto" ma è frutto di obiettivi intermedi, di successive approssimazioni, di valutazioni e ritature. Perciò un elemento per una messa a regime è riconducibile alla progressiva capacità di mettere in campo ed esplicitare effettivamente una "forte intenzionalità progettuale" condivisa da parte dei diversi soggetti ope-

⁷ Il modello presentato prevede, come condizione di riferimento, la situazione indicata in b) e quella indicata in c).

⁸ È in via di redazione definitiva e prossima presentazione per ogni modulo, un materiale di lavoro denominato "Istruzione operativa per il percorso formativo" in termini di progettazione e programmazione concreta dell'intervento nelle diverse unità didattiche, utilizzabile per la gestione concreta dello stesso e comprensivo di descrizione dettagliata dello svolgimento, di materiali e strumenti di lavoro.

ranti nella formazione orientativa nell'obbligo scolastico; si tratta di riflettere sul processo di progettazione e di integrazione tra CFP e istituto scolastico che può essere solo il risultato di processi complessi, sostenuti con gradualità, in cui "sul campo" gli operatori dell'agenzia formativa e della scuola, con riferimento a realtà concrete e a gruppi classe individuati, "stiano sul progetto" e lavorino affrontando insieme problemi e soluzioni operative.

L'obiettivo dichiarato di operare in modo integrato non è, infatti, facile da realizzare senza un processo costante di crescita, di lavoro comune tra operatori nelle diverse fasi del ciclo di produzione della formazione (dall'analisi del fabbisogno alla valutazione).

L'importanza del lavorare insieme in una logica di processo continuo è dimostrata ancor più dal fatto che ciò è avvenuto più facilmente dove c'era già una pratica di collaborazione, dove il terreno è stato "dissodato" da sperimentazioni svolte, dove "si mette a valore" la base di riferimento comune, (in materia per esempio di stage, progetti '92, corsi post diploma, orientamento, confronti e collaborazioni), come peraltro viene favorito ed è auspicato dal DPR 257 del 12 luglio 2000 (Regolamento di attuazione dell'articolo 68 - Legge 17 maggio 1999 n. 144, articolo 7 comma 2).

La proposta elaborata dal gruppo di lavoro può essere in tale logica punto di riferimento, integrabile anche con i risultati delle sperimentazioni concrete messe in atto da parte delle singole agenzie e delle singole scuole, per rafforzare, in Provincia di Milano, un sistema di interventi di formazione orientativa nell'obbligo scolastico e per sostenere pratiche di integrazione sempre più necessarie a vari livelli, come per esempio in materia di obbligo formativo e di formazione superiore.

La piattaforma "MAESTRA" per la formazione a distanza assistita

DANIELA ZOCCALI
NINO GENTILE

PROGETTAZIONE - OBIETTIVI

In un percorso di formazione continua è importante poter integrare l'attività didattica, svolta in presenza, con azioni o meglio periodi di autoformazione assistita, fruibili attraverso Internet, date le caratteristiche dell'utenza e le motivazioni che portano la stessa a iscriversi ad un corso di formazione (e aggiornamento professionale): giovani e adulti occupati in cerca di riqualificazione o aggiornamento professionale.

L'attività di formazione mediata dalla "rete" è svincolata dai concetti di spazio e tempo e quindi permette all'utente di organizzare liberamente la sua attività formativa: si parla di autoapprendimento a distanza. Si prevede che la centralità ed il successo dell'azione siano basati sia sulle forti motivazioni dell'utente, sia sull'efficacia e autoconsistenza dei materiali didattici, arricchiti da realizzazioni multimediali per favorire i processi "attentivi" e essere pertanto gradevoli durante la fruizione ed efficaci per l'apprendimento.

In questo caso, però, non si tratta di fornire

La descrizione degli obiettivi, della filosofia, delle metodologie, dell'impianto tecnologico adottato dalla Piattaforma "MAESTRA" del CNOS-FAP Piemonte permette di apprezzare le condizioni per cui nella formazione delle persone la metodologia a distanza si integra e aiuta la più tradizionale formazione in presenza, specialmente nel caso degli adulti e dei formatori.

solo occasioni per il singolo, ma di creare situazioni d'apprendimento collaborativi, facendo riferimento ai presupposti delle teorie andragogiche, sia nella predisposizione dei materiali didattici che nelle pratiche del formatore tutor, quale facilitatore dell'apprendimento.

Per quanto concerne i modi di svolgimento delle attività didattiche viene usata la piattaforma "MAESTRA" (www.maestra.net), appositamente sviluppata dal CNOS-FAP nell'ambito dell'uso delle "nuove tecnologie", in alternanza con la formazione in presenza.

Quest'innovazione metodologica sottolinea come sia importante ed utile integrare le due modalità, in modo da sfruttare le diverse peculiarità.

MAESTRA è una piattaforma nella quale sono integrati strumenti di comunicazione asincroni e sincroni, materiali didattici e test di verifica, strumenti per la collaborazione a distanza, per il monitoraggio e la valutazione, per l'informazione e la personalizzazione dell'interfaccia grafica.

Pur disponendo di uno strumento tecnologico così articolato, l'attività didattica proposta è comunque imperniata sulla presenza del formatore, risorsa fondamentale della FP, che svolgerà il ruolo di esperto di processi formativi e di tutor FAD.

L'utente che sceglie un percorso di formazione continua ha, generalmente, forti motivazioni in partenza, alte aspettative e coscienza dei propri bisogni formativi. Tuttavia deve essere supportato rispetto a quelli che potrebbero diventare ostacoli ad un efficace apprendimento: ad esempio la limitata disponibilità di tempo per studiare, la discontinuità nel portare avanti il percorso formativo ed altri aspetti esaminati dai teorici dell'andragogia. In particolare, si tiene conto che l'utente adulto ha scarsa predisposizione a farsi valutare e quindi necessita di strumenti con i quali imparare a valutarsi da solo, per poi confrontarsi con una valutazione più oggettiva.

In questo contesto:

- sarà compito della piattaforma offrire un ambiente organizzato e funzionale, ma intuitivo nell'utilizzo, con lo scopo di consentire una facile fruizione dei materiali didattici, costruiti per l'occasione, ed un'interazione tra pari e con i formatori;
- sarà compito dei materiali didattici e dei formatori/esperti soddisfare l'appetito tecnico-professionale degli utenti;
- sarà compito degli strumenti di monitoraggio e statistiche e dei test permettere un'autovalutazione dei livelli di conoscenza acquisiti e delle competenze raggiunte;
- sarà compito del tutor fungere da facilitatore dell'apprendimento, svolgere le attività di stimolo per la comunicazione e la collaborazione nel gruppo, sostenere e mantenere vive le motivazioni iniziali o avviare azioni di rimotivazione.

Attualmente il CNOS-FAP ha autorizzato l'utilizzo della piattaforma ad alcuni enti che ne hanno fatto esplicitamente richiesta, come l'Università

degli Studi di Firenze nell'ambito del corso di perfezionamento "Metodi della comunicazione dell'apprendimento in rete", l'Università di Torino per la realizzazione di tesi di laurea e l'Università Cattolica di Milano nell'ambito del corso di laurea in Scienze dell'educazione, in un'ottica di ricerca e confronto sugli strumenti in uso a supporto della didattica tradizionale.

LA FILOSOFIA DEL MEZZO TECNOLOGICO-INFORMATICO

Il nome MAESTRA evoca la presenza di una guida all'interno dell'interazione tecnologica; il sistema è studiato per consentire il collegamento tra docenti ed allievi (nell'ambito del percorso formativo) e tra docenti e docenti (per l'aggiornamento e il confronto tra le differenti pratiche didattiche). La centralità del ruolo del docente (tutor) diventa la base sulla quale costruire tutta l'attività formativa, durante la quale il soggetto che apprende non è mai lasciato solo. Il tutor ha un forte coinvolgimento con l'incarico di promotore, facilitatore, organizzatore dell'apprendimento mediante l'utilizzo dei diversi strumenti di comunicazione messi a disposizione in piattaforma.

L'impostazione delle attività mediante l'utilizzo della piattaforma crea valore aggiunto rispetto all'acquisizione tradizionale di contenuti, attraverso la possibilità di interagire tra pari in "aula virtuale", per socializzare ed incrementare vicendevolmente le conoscenze, con l'ulteriore vantaggio della registrazione del proprio operato in tempo reale. La peculiarità del mezzo tecnologico crea altro valore aggiunto: tra i corsisti, infatti, vi possono essere distlivelli d'informazione legati all'utilizzo dello strumento, ma da questa tensione cognitiva possono nascere rapporti di scambio sociale, come richieste d'aiuto, di istruzioni specifiche, di consigli sul come muoversi nell'ambiente didattico. Il semplice fatto di poter pubblicare nella propria "home page" dati personali, la propria foto, curiosità e quant'altro l'allievo ritiene di voler condividere favorisce il processo di riconoscimento sociale e valorizzazione nell'ambito del gruppo.

Risultato dell'utilizzo di MAESTRA quale ambiente di apprendimento e comunicazione sociale on-line è il reciproco arricchimento tra "intelligenza del singolo" e "intelligenza collettiva", che si sviluppa nell'ambito del gruppo di allievi e/o formatori, sulla base delle interazioni supportate dall'ambiente stesso.

L'utilizzo di MAESTRA come sistema a supporto dell'apprendimento è giustificato dal fatto che tale piattaforma "on line" enfatizza l'autonomia del soggetto, in particolare grazie alla delocalizzazione del sistema e della sua prevalente caratteristica di essere asincrono: questo vuol dire che è accessibile da qualunque punto (interno o esterno al centro), in qualunque momento, per qualunque durata.

La piattaforma MAESTRA, perciò, permette di superare le barriere spazio temporali, non solo per i presenti, ma anche per gli assenti: ad esempio, l'allievo può inserire in *bacheca* i compiti eseguiti che il tutor/for-

matore ha assegnato nell'arco della settimana oppure eseguire i test on line con correzione automatica e registrazione nel sistema di monitoraggio. Inoltre mediante il coinvolgimento nei *forum* e magari sulla *chat* attivata ad hoc si evidenziano interessanti risvolti sociali legati alla possibilità di permettere agli allievi di restare al passo e non sentirsi tagliati fuori dal gruppo in caso di difficoltà che si frappongono alla regolare frequenza del corso o che creano discontinuità nell'apprendimento individuale.

Dato il ruolo centrale che il formatore/tutor gioca nell'innovazione metodologica proposta, saranno descritti gli aspetti che devono caratterizzare il suo intervento perché incida positivamente nel processo d'apprendimento.

IL TUTOR E L'APPRENDIMENTO IN FAD

Tenuto conto delle specificità dei processi di apprendimento in FAD, si possono mutuare dalla didattica d'aula tradizionale alcuni suggerimenti di valide strategie relazionali per la gestione del gruppo-classe. Ogni tutor, nel prendere spunto da queste semplici linee guida (fornite in appositi incontri formativi), attingerà alle proprie personali risorse ed esperienze in ambito formativo e farà appello alla propria sensibilità verso le tematiche proposte.

La funzione di tutoring, da un lato, favorisce il soddisfacimento degli aspetti cognitivi che sottostanno all'apprendimento, dall'altro valorizza anche i processi affettivi e interattivi, in un'ottica in cui l'attività didattica non sia limitata alla sola trasmissione di informazioni, ma contribuisca alla realizzazione di una valida interazione formativa.

La "**struttura organizzativa dell'intervento**" comporta molteplici forme di mediazione e sostegno dei processi di apprendimento che il tutor potrà attuare con il supporto delle tecnologie, per mantenere alto il livello di attenzione, interesse, motivazione, impegno, partecipazione:

- coordinando l'attività degli esperti nella preparazione di contenuti che soddisfino differenti stili cognitivi;
- differenziando i tempi di lavoro in vari momenti, nel rispetto dei principi cardine dell'andragogia: contrattuali; informativo-operativi; riflessivi-metacognitivi ;
- moltiplicando e alternando le fonti di informazione;
- alternando lavoro individuale, a coppie, in piccoli gruppi, in gruppo-classe;
- utilizzando strutture cooperative;
- distribuendo i materiali in modo funzionale all'organizzazione del lavoro.

Diversi potranno essere invece gli obiettivi perseguiti durante il "**percorso didattico**" vero e proprio da parte del tutor:

- *ridurre la distanza psicologica tra allievi e docente per creare un clima favorevole al lavoro* ed evitare deresponsabilizzazione, disinteresse o dipendenza degli allievi: ad esempio informare preventivamente la classe sugli

- argomenti della lezione, dove possibile negoziandoli; fissare insieme gli obiettivi individuali di apprendimento;
- *ridurre la distanza tra gli allievi e i contenuti dell'attività didattica* attraverso una fase di riscaldamento o familiarizzazione utile anche per rilevare la situazione di partenza della classe e dei singoli su un preciso segmento di apprendimento, facendo emergere aspettative, sentimenti o eventuali tensioni sul nuovo apprendimento; anticipando e visualizzando il contenuto dell'attività nel suo insieme, distribuendo i materiali qualche giorno prima del loro studio.

Per vincere il sentimento di solitudine, che spesso pervade i corsi FAD, è necessario far emergere il ruolo attivo dei corsisti nel loro insieme. È il momento in cui il tutor deve maggiormente differenziare le strategie d'intervento in relazione alle tre diverse categorie di apprendimento: conoscenze, competenze, atteggiamenti, creando altrettante modalità di guida e sostegno passo passo.

In particolare il tutor fornirà un *modello testimoniato personalmente* di utilizzo delle attrezzature, delle potenzialità della piattaforma (indicando forum, inviando frequentemente e-mail), di qualità dei contatti umani (per es. chiedendo agli allievi di redigere una propria biografia da inserire nella home page così da aumentare il livello di relazione umana, replicando con qualche nota di accoglienza; usando anche il telefono, se necessario, arricchendo con emoticons i messaggi, facendo un po' di humor).

Il tutor promuoverà *metadiscussioni su eventi, vissuti personali, incidenti di percorso* per favorire il più possibile il dialogo e il confronto anche su aspetti "extracurricolo".

Si tratta per il tutor di saper ricercare, momento per momento, un feedback a livello sia cognitivo sia comunicativo circa ciò che si propone alla classe. Ciò permette di fare, di tanto in tanto, il punto della situazione e di correggere o mutare eventualmente la rotta (è importante non lasciare mai la classe scoperta per troppo tempo, ma cercare di comunicare quotidianamente; dare settimanalmente risultati e impressioni sui corsisti).

Il tutor, attraverso le *news* di MAESTRA, fornirà sempre nuove informazioni, per non dare spazio ad incomprensioni o calo d'attenzione, tenendo conto che in FAD viene a mancare tutta quella parte di significati della comunicazione non verbale che arricchisce, chiarisce, aiuta a codificare il messaggio (ad es. stabilendo un tempo massimo entro il quale fornire risposte ai corsisti, stimolandoli spesso per promuovere atteggiamenti di ricerca).

Nell'ambito del processo didattico vero e proprio il tutor avrà il compito di supportare gli allievi *nell'affrontare l'ansia e la preoccupazione*, che accompagnano le prove di verifica delle prestazioni e dei prodotti finali, esercitando empatia. Si evidenziano alcune strategie:

- comunicare in modo chiaro ciò che è importante che i corsisti sappiano;
- suggerire tecniche di studio personalizzate;
- incoraggiare i corsisti ad attribuire il loro successo all'impegno più che

alla fortuna o alla facilità o meno del compito, coinvolgendo i corsisti nella correzione o nel recupero.

Riassumendo, i principali obiettivi perseguiti con quest'innovazione metodologica sono:

- distribuire materiali didattici da fruire online attraverso un piano di lavoro personalizzato nei tempi e nelle modalità, limitando gli spostamenti necessari per l'attività in presenza;
- consentire agli utenti un approfondimento o un recupero personale dei contenuti del corso, perché i materiali didattici rimangono pubblicati sino al termine dello stesso;
- poter disporre delle caratteristiche innovative di Internet con la presenza di esperti (tutor on line) che possono supportarne l'utilizzo;
- creare l'alternanza tra le attività in presenza e a distanza, con un opportuno equilibrio tra fasi di approfondimento teorico prevalentemente individuale ed esercitazioni pratiche svolte in presenza con i colleghi e i formatori per affinare le competenze tecnico-specifiche;
- affinare le tecniche di comunicazione per un apprendimento collaborativo con la mediazione degli strumenti telematici;
- ricalibrare l'attività didattica individuale e di gruppo sulla base dei dati raccolti dai test e dagli strumenti di monitoraggio presenti su MAESTRA, che permettono al tutor e all'utente di seguire il flusso dell'attività formativa.

REALIZZAZIONE (Modalità e Strumenti)

Tenendo conto che differenti stili cognitivi comportano una diversità nell'uso di metodi di studio e di insegnamento/apprendimento, il sistema è progettato e realizzato per consentire di coinvolgere gli utenti in modi diversi e personalizzati, sulla base delle teorie dell'Open Distance Learning. I materiali didattici prodotti (che in MAESTRA vengono presentati come *lezioni*) seguono il ciclo di apprendimento distinto nelle quattro fasi: "wanting – doing – digesting – feedback, che significa suscitare motivazione, fare attività pratica, lasciare del tempo per assimilare i contenuti, valutare l'apprendimento.

La principale metodologia didattica adottata è imperniata sulle teorie andragogiche, in quanto rivolta a destinatari adulti, e sull'apprendimento collaborativo.

Dalla teorie andragogiche sono state ricavate sei possibili strategie, che il tutor adotterà per motivare all'apprendimento. Si presentano le caratteristiche di ciascuna strategia, tratte da "L'apprendimento degli adulti" di Knowles.

1. Finalizzazione e consapevolezza dell'apprendimento

- *caratteristiche della strategia*: l'apprendimento è percepito dall'allievo come correlato ad una finalità personalmente interessante;

- *fattori di successo del tutor*: fare emergere le opportunità offerte dalla situazione di apprendimento predisposta;
- *principi cardine dell'andragogia e principio della finalizzazione dell'apprendimento*: fine chiaro avvertito psicologicamente come obiettivo.

2. Contratto psicologico

- *caratteristiche della strategia*: è importante stipulare un patto chiaro che delimiti il setting formativo, i diritti e i doveri reciproci nella situazione di apprendimento;
- *fattori di successo del tutor*: chiara definizione dei ruoli, della relazione tra ruoli e contesto lavorativo, delle regole organizzative, degli obiettivi condivisi;
- *principi cardine dell'andragogia e principio della necessità di un contratto psicologico*: parola chiave: riconoscere.

3. Coinvolgimento cognitivo-relazionale

- *caratteristiche della strategia*: si attiva il canale emotivo-relazionale oltre a quello cognitivo-razionale (atto mentale; affettività-input-elaborazione-output-affettività);
- *fattori di successo del tutor*: utilizzo di tecniche didattiche attive, di momenti di esplicitazione dei vissuti, di strategie comunicative;
- *principi cardine dell'andragogia*: principio del coinvolgimento totale della persona nell'apprendimento; parola chiave: accogliere, accompagnare.

4. Apprendere dall'esperienza

- *caratteristiche della strategia*: l'apprendimento come occasione di problem solving; è importante l'aggancio all'esperienza pregressa;
- *fattori di successo del tutor*: costruire situazioni didattiche che ricreino e permettano l'analisi di concrete esperienze vissute dai partecipanti;
- *principi cardine dell'andragogia e principio dell'apprendimento dall'esperienza* come campo in cui mobilitare le energie necessarie al cambiamento; parola chiave: la centralità dell'azione.

5. L'apprendimento come ricerca

- *caratteristiche della strategia*: è possibile seguire personali piste di ricerca (personalizzazione del percorso formativo);
- *fattori di successo del tutor*: favorire momenti di scoperta avendo chiari gli obiettivi del proprio intervento;
- *principi cardine dell'andragogia e principio dell'apprendimento come ricerca e della dissonanza cognitiva*; parola chiave: incuriosire per cambiare.

6. Le motivazioni intrinseche ed estrinseche all'apprendimento

- *caratteristiche della strategia*: le motivazioni estrinseche sono direttamente collegate al conseguimento di un risultato visibile; le motivazioni intrin-

seche consistono nel percepire l'apprendimento come un piacere in se stesso;

- *fattori di successo del tutor*: attivare entrambe le motivazioni facendo leva sui livelli potenziali di ogni persona;
- *principi cardine dell'andragogia e principio delle motivazioni estrinseche* (necessarie per entrare in aula) e *intrinseche* (necessarie per produrre elaborazione) - parola chiave: accogliere la motivazione.

Per quanto riguarda *l'apprendimento collaborativo* è prevista la formazione di gruppi d'apprendimento, formati da 3-5 persone, per consentire una facilitazione dell'espressione di bisogni che in grandi gruppi potrebbero non essere espressi. La formazione di gruppi di lavoro terrà conto di preferenze, conoscenze e abilità dei corsisti (in base ai principi del "Cooperative Learning").

I materiali per i gruppi saranno preparati in modo da:

- a) instaurare spirito di gruppo, senso di appartenenza e collaborazione ad un progetto comune;
- b) consentire una esplorazione personale da parte di ogni componente del gruppo;
- c) richiedere una elaborazione e una trasformazione dei contenuti cioè un intervento diretto dei corsisti;
- d) richiedere una presentazione alla classe da parte del sottogruppo del lavoro svolto;
- e) consentire una fase di rielaborazione del materiale da parte della classe.

Sulla base dei suggerimenti forniti dalla teoria del cooperative learning ed essendo ormai ampiamente riconosciuto che si impara meglio con il supporto degli altri, il docente, nell'ambito della produzione di materiali didattici, avrà il compito di:

- decidere gli obiettivi didattici intesi come abilità da acquisire (cognitive, emotive, interattive);
- decidere la dimensione e composizione dei gruppi e l'assegnazione dei ruoli necessari per lo svolgimento delle attività formative e quindi per la fruizione dei relativi materiali predisposti;
- spiegare, in fase di avvio, il compito e gli obiettivi comuni, i criteri di valutazione, il tipo di interazione da instaurare con i compagni di corso, anche attraverso materiali autoesplicativi in sé;
- impostare modalità di monitoraggio del comportamento dei corsisti, intervenendo generalmente sul compito o sul lavoro solo se necessario.

Si potrà inoltre parlare di "apprendistato cognitivo" per le attività tese a rendere espliciti i processi d'apprendimento individuali attraverso il racconto di ciò che si sta facendo, osservazioni, confronti, commenti e domande pertinenti. Gli allievi condivideranno con i docenti (o tutor) l'obiettivo di apprendere ad apprendere, cioè avranno occasione di accostarsi allo studio in modo critico e allo stesso tempo creativo, così che possa avvenire

contemporaneamente apprendimento dei contenuti e consapevolezza dell'apprendimento stesso.

Nel caso la disparità delle condizioni di partenza risulti tale da richiedere una formazione iniziale diversa per alcuni utenti, si può prevedere che, mentre qualcuno continua ad essere formato secondo la programmazione didattica iniziale, altri possano essere formati su materiali collaterali al corso (approfondimenti), facendo attenzione ad evitare "fughe in avanti".

L'alternanza tra attività in presenza e a distanza nel percorso formativo è descritta utilizzando la metafora del "ponte". I pilastri del ponte corrispondono agli incontri in presenza, le arcate ai periodi di FAD e l'aggancio con la terra ferma, all'inizio, con il primo incontro in presenza e, alla fine, con l'incontro di chiusura per la verifica conclusiva

L'attività iniziale in presenza: "fuori dal ponte"

A tutti gli utenti di MAESTRA, che interverranno specificatamente nell'azione formativa, sarà fornita una formazione propedeutica all'utilizzo della piattaforma stessa, in un breve corso introduttivo (TUTORIAL), e al comportamento da assumere durante la fruizione (NETIQUETTE): tale attività verrà espletata durante un primo incontro in presenza e sotto la guida del formatore-tutor, ma tutto il materiale sarà disponibile on line per garantire agli utenti un uso legato alle esigenze personali, anche successivamente.

Si predisporrà quindi una:

- *lezione dimostrativa*, in cui presentare le caratteristiche e le funzionalità previste nella piattaforma di apprendimento nonché le opportunità e le modalità per la comunicazione on-line;
- *lezione introduttiva*, con contenuti specifici al fine di far provare la piattaforma (in presenza) e utilizzando i contenuti del corso erogati. Dopo il primo momento di socializzazione, indispensabile per la costituzione dello spirito di gruppo, si potrà procedere alla fruizione della prima lezione in aula telematica come se si fosse a distanza;
- *guida all'uso di MAESTRA*, supporto cartaceo per l'utilizzo di MAESTRA;
- *libretto individuale*, che l'utente avrà a disposizione, con indicati il calendario di fruizione realizzato, gli argomenti e le attività che avrà svolto (uso di chat, bacheca, forum, messaggistica) ed i risultati dei test in itinere.

La prima esperienza di comunicazione on line è spesso determinante per la possibilità di futuri successi formativi ed è quindi importante che i corsisti siano formati ed informati adeguatamente all'utilizzo degli strumenti, incoraggiati a contattare il referente tecnico per le problematiche legate alle attrezzature o alla piattaforma stessa.

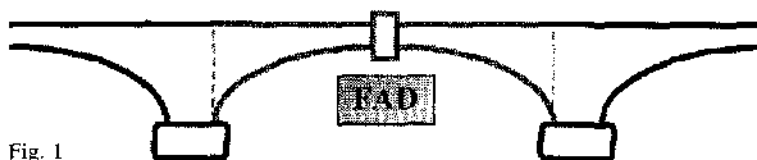
Obiettivi prioritari di questa attività iniziale saranno:

- creare clima di gruppo;
- far conoscere al corsista le possibilità formative offerte;
- favorire il più possibile il successivo svolgimento autonomo del proprio percorso formativo.

Oltre ai documenti già citati, tutor e corsisti avranno inoltre a disposizione:

- scheda anagrafica partecipanti, utile soprattutto come riferimento, nel momento della formazione a distanza, per favorire l'apprendimento collaborativo. Sarà anche necessario un elenco dei contatti, con e-mail e numeri di telefono, necessari per ottenere aiuto in caso di difficoltà;
- un documento/modulo per la formalizzazione e condivisione delle aspettative sul corso;
- scheda di analisi dei prerequisiti; per evitare problemi durante lo svolgimento del corso è meglio accertare con un test veloce se i prerequisiti che si è detto di avere all'atto dell'iscrizione al corso sono effettivamente posseduti. La scheda potrà essere utile anche per decidere come costituire i gruppi di apprendimento;
- presentazione dell'équipe formativa (se non sono presenti tutti, avere già inserito le loro foto e la scheda anagrafica sulla piattaforma): tutor, formatori ed esperti ...; tecnicamente si prevederà una scheda corso con la descrizione dettagliata dei docenti, degli esperti, dei realizzatori dei materiali, dell'ente promotore e di ogni elemento della realtà in cui si muoverà il corsista;
- programma dettagliato del corso e modalità di svolgimento;
- contratto Formativo, per l'esplicitazione dei reciproci diritti e doveri;
- schede di osservazione per il tutor, sulle quali annotare tutte le difficoltà che i corsisti potrebbero incontrare durante la fruizione;
- scheda per il piano di studio individualizzato, con indicati gli obiettivi di apprendimento, gli argomenti, i tempi individuali di studio, le modalità (lavoro di gruppo, interazione con i compagni, utilizzo delle funzionalità della piattaforma, ecc.);
- registro allievi.

La formazione a distanza vera e propria: "le arcate del ponte"



I materiali per la FAD consentiranno la transizione tra due fasi in presenza, quella passata e quella futura. I materiali serviranno al passaggio da un "pilastro" a quello successivo, distinguendo tre fasi (Fig. 1):

- una prima fase di risalita dal pilastro verso la zona alta dell'arcata, che corrisponde alla piena rielaborazione e comprensione dei contenuti della lezione in presenza;
- un momento di valutazione e di preparazione alle nuove nozioni da presentare;
- un momento di esposizione di nuove nozioni finalizzato alla successiva lezione in presenza, con un eventuale test finale.

Prima fase: dalla presenza alla valutazione

Per permettere agli utenti di assimilare e memorizzare i contenuti delle lezioni cardine in presenza, la fase ascendente dell'arcata del *ponte* sarà dedicata alla ripresa dei concetti principali, alle esercitazioni sul lavoro svolto in remoto e in presenza e ai lavori di gruppo (Fig. 2).

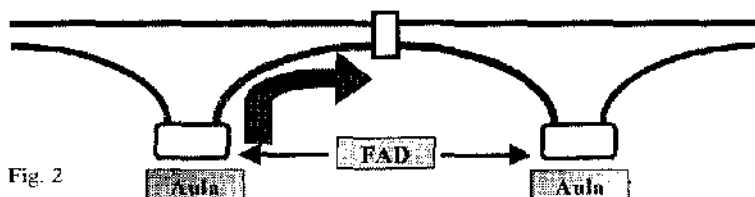


Fig. 2

Mentre tutti i documenti prodotti nella sessione in presenza saranno lasciati a disposizione (stampati o su piattaforma), i materiali da predisporre per questa fase saranno:

- un sommario a cura del tutor per riassumere il senso e il contenuto della formazione in presenza (anche a beneficio di chi non ha potuto essere presente), eventuali presentazioni contenenti il testo della lezione (file in formato .doc o .ppt);
- un documento che evidenzi il percorso della 'arcata' da intraprendere e spieghi gli obiettivi da raggiungere prima della successiva lezione in presenza;
- un test iniziale, nel caso che lo si ritenga necessario, per verificare l'omogeneità della classe;
- lezioni vere e proprie che partendo dai concetti spiegati in presenza consentano di elaborare nuovi argomenti (queste pagine sono il nucleo principale nozionistico dei materiali didattici e sono elaborate a partire dai materiali in possesso dei formatori, eventualmente integrati da interventi di esperti inseriti ad hoc nel corso);
- materiali di approfondimento (disponibili anche solo come link);
- le F.A.Q., con una sessione completa delle risposte alle domande più frequenti relative ad un argomento già trattato (in presenza o a distanza);
- sommario di questa prima fase.

Seconda fase: la valutazione dell'apprendimento

Questa fase ha lo scopo di verificare se sono stati 'digeriti' i contenuti della sessione in presenza e se, a partire da questi, gli utenti sono riusciti ad apprendere nuove parti a distanza (Fig. 3). Per le modalità di verifica da adottare e gli strumenti necessari si veda l'apposita parte (Modalità di verifica).

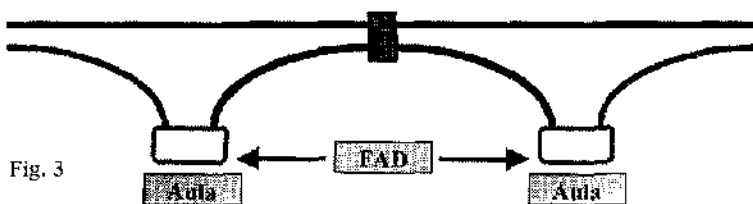


Fig. 3

Verso il pilastro va preparata la sessione che si andrà ad affrontare in presenza.

Tale parte dell'arcata fornirà tutti gli stimoli necessari per giungere con la dovuta attesa alla lezione in presenza. (Fig. 4).

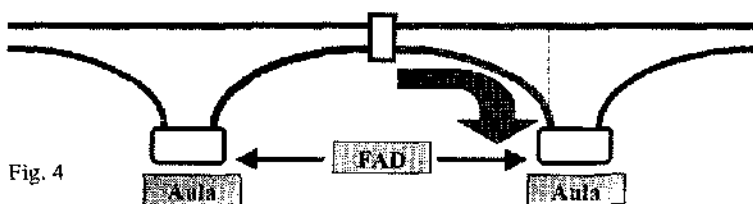


Fig. 4

Fase di preparazione alla presenza.

Durante la discesa.

I concetti forniti, infatti, saranno propedeutici alla lezione in presenza e faranno in modo che gli allievi giungano con una base di conoscenze/approfondimenti tali da consentire l'agevole svolgimento della lezione in presenza.

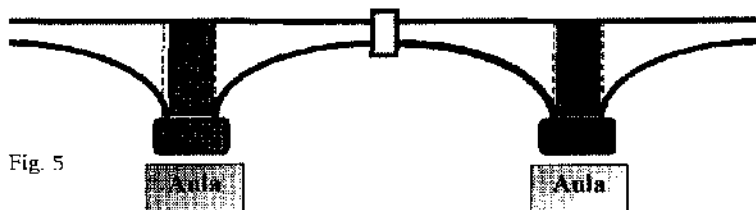
Sempre seguendo l'impostazione logica del wanting → digesting → doing → feedback i materiali da prevedere in questa fase saranno:

- lezioni vere e proprie, che partendo dai concetti spiegati in presenza consentano di elaborare nuovi argomenti (queste pagine sono il nucleo principale nozionistico dei materiali didattici e sono elaborate a partire dai materiali in possesso dei formatori, eventualmente integrati da interventi di esperti inseriti ad hoc nel corso);
- lezione propedeutica alla presenza, con un'introduzione agli argomenti previsti per la successiva formazione in presenza;
- test da eseguire prima della fine della fase, in modo da poter recuperare chi eventualmente non si è preparato abbastanza alla lezione in presenza;
- domande da inserire nei gruppi di discussione;
- scheda di valutazione sul percorso formativo seguito, con indicazioni e suggerimenti per il proseguimento;

Gli incontri in presenza in itinere: "i pilastri del ponte"

L'attività di formazione in presenza è una pratica abituale della Formazione Professionale in genere ed ha quindi canoni prestabiliti. Anche nel no-

stro caso i momenti didattici in presenza restano gli elementi cardine del processo: “i pilastri” del *ponte* (Fig. 5).



Nella gestione di questa fase del processo formativo, ogni formatore farà quindi appello alle proprie abilità per svolgere le lezioni in presenza mediante la seguente successione di fasi:

- *fase di condivisione*, che consiste nel condividere i risultati in gruppo, anche (soprattutto!) per far emergere le eventuali difficoltà e quindi verificare l'avvenuta comprensione dei contenuti e la familiarità nell'uso della piattaforma.
- *fase di esposizione*, che consiste nell'approfondire i contenuti, oggetto di apprendimento a distanza, con l'esperto o con il tutor e soprattutto presentare i nuovi argomenti di studio.
- *fase di lancio*, che è principalmente di rimotivazione e presentazione di ciò che sarà fruibile sulla piattaforma, della tavola dei tempi per le attività di formazione a distanza, nella prospettiva del “pilastro successivo” e in funzione degli obiettivi da raggiungere.

Tutta la sessione è un'occasione importante per sottolineare nuovamente l'attenzione all'utente e ai suoi bisogni, nel rispetto del sistema in cui è inserito.

La verifica finale in presenza: “la terra ferma dopo il ponte”

L'ultimo passo, che permette di toccare la terra ferma, è l'incontro conclusivo del corso da svolgersi necessariamente in presenza.

A tale scopo è necessario predisporre i seguenti materiali didattici:

- verifica soddisfazione utente (anche secondo ISO 9000);
- schede varie per adempimenti burocratici;
- test conclusivo in presenza per la certificazione e rilascio dell'attestato di frequenza;
- scheda valutazione allievo;
- test per Bilancio delle competenze in uscita.

La piattaforma MAESTRA - www.maestra.net

Accedendo ad un corso MAESTRA dopo essere stati registrati, ci si trova in un ambiente di lavoro strutturato e suddiviso in tre aree funzionali. Lo schermo risulta così suddiviso:

- sulla sinistra la barra dei comandi, che rappresenta il menù principale delle *funzioni didattiche* del corso e di impostazione personalizzate;
- sulla parte alta dello schermo vi è il pannello di controllo, che raccoglie tutte le informazioni relative ai tempi di connessione al sistema e che, tramite pulsanti, permette l'accesso rapido agli *strumenti di comunicazione*;
- la schermata principale, posta in posizione centrale e con dimensione dominante, permette di visualizzare i contenuti delle funzioni ed i comandi per fruire delle lezioni disponibili on-line.

Sulla piattaforma le funzioni disponibili e lo sviluppo dei corsi sono stati realizzati in modo da essere semplici ed intuitivi.

Vi sono inoltre numerose pagine di assistenza specifica in linea (Help), relative ad ogni funzione che compone l'ambiente di apprendimento collaborativo. Per comprendere lo scopo e le funzionalità di ogni sezione è sufficiente cliccare l'apposito pulsante di aiuto per aprire una finestra di accompagnamento on-line.

BARRA "FRUIZIONE LEZIONI"

Dopo essere stati registrati, sulla barra dei comandi appariranno le lezioni messe a disposizione in quel momento. Queste costituiscono il menù didattico del corso, che è soggetto ai cambiamenti che il docente deciderà di apportare. La selezione di una lezione apre una pagina d'introduzione in cui sono illustrati i contenuti, gli obiettivi e la durata. Da questa pagina è inoltre possibile accedere ai test di verifica eventualmente previsti per la singola lezione.

BARRA "COMUNICAZIONI"

A seconda del ruolo di accesso alla piattaforma (vedi "Organizzazione"), i servizi presenti in questo menù possono cambiare in numero e caratteristiche di funzionamento. Le funzioni previste sono:

- **Posta:** è lo strumento interno di MAESTRA, che permette a tutti gli utenti di inviare e ricevere messaggi solo all'interno del gruppo di un corso. È una tipologia di comunicazione privata.
- **Forum:** dove corsisti e tutor possono proporre argomenti di discussione ed interagire fra loro su tematiche differenti, scambiandosi opinioni condivisibili e visibili da tutti gli utenti del corso. È un ottimo strumento per la soluzione di problemi immediati e per il lavoro o apprendimento collaborativi in gruppo.
- **Chat:** è l'unico strumento di comunicazione sincrona tra gli allievi. Il gestore corso può attivare o eliminare questa funzione in base alle specifiche necessità. La chat è suddivisa in aree tematiche, le stanze, che rappresentano gli argomenti di discussione del gruppo.
- **Diario:** offre la possibilità di pianificare la propria formazione sulla piattaforma e gestire l'agenda in formato elettronico. Il diario è costituito da una sezione privata di agenda, dove ogni utente può pianificare le proprie

attività, e di una parte pubblica, visibile ai tutor e ai compagni, nella quale fissare appuntamenti per il lavoro collaborativi.

BARRA "DIDATTICA"

A seconda del ruolo di accesso alla piattaforma, i servizi presenti in questo menù possono cambiare in numero e caratteristiche di funzionamento. Le funzioni previste sono:

- **Registro:** permette agli utenti di conoscere i propri compagni di classe, i formatori, i tutor e gli eventuali esperti, per rendere più amichevole l'attività sulla piattaforma anche in una situazione d'aula virtuale, attraverso la visualizzazione delle immagini e informazioni anagrafiche principali, ricavabili dalle home page personali.
- **Bacheca:** per inserire e/o visualizzare le dispense, ordinate in base alla cronologia d'inserimento, all'autore e che evidenziano, quando presenti, i file allegati. È molto importante permettere agli allievi di inviare del materiale visibile al tutor/docente.
- **News:** a tutti è possibile visualizzare notizie, ordinate in base alla cronologia d'inserimento. Questa funzione è importante per il tutor o gestore corso per animare la classe e tenere viva l'interazione, attraverso aggiornamenti e appuntamenti visibili a tutti i membri del gruppo.

BARRA "GESTIONE"

A seconda del ruolo di accesso alla piattaforma, i servizi presenti in questo menù possono cambiare in numero e caratteristiche di funzionamento. Le funzioni previste sono:

- a) **Gestione del corso:** il gestore del corso può intervenire nelle impostazioni di sistema e di grafica tramite un controllo totale dell'aspetto della piattaforma attraverso la scelta di skin e di funzioni previste. È perciò possibile:
 - Scegliere il tipo di skin a seconda dell'utenza
 - Fornire agli utenti diversi skinInoltre, è possibile attivare o disabilitare ogni funzione specifica in base alle esigenze di corso. Per esempio, se gli utenti si disperdono in chat, il gestore può disattivare la chat fino a quando tutti gli allievi non avranno fruito delle lezioni e completato i test. Potrà quindi decidere di riattivare la funzione. Questa procedura è comune per tutte le funzioni.
- b) **Gestione degli utenti:** attraverso questa funzione il gestore del corso può iscrivere o modificare i dati degli iscritti. Il responsabile dell'iscrizione assegna il nome utente e la password all'iscritto (che si può modificare a discrezione) ed assegna il ruolo (corsista, esperto o tutor).
- c) **Gestione delle lezioni:** questa funzione compare solo nel menù del gestore corso. Permette di inserire e organizzare i contenuti che genereranno le singole lezioni.

Ci sono tre modalità per inserire una nuova lezione:

- Inserimento diretto: viene attivata una finestra, in cui è possibile scrivere direttamente il contenuto della lezione.
- Upload da file: permette di selezionare ed inserire file contenenti la lezione strutturata tramite invio dal proprio PC mediante funzione di upload.
- Link: consente di attivare un link verso una lezione già on-line. La lezione conterrà il rimando ad un'altra pagina web presente in rete.

Ogni lezione può essere visualizzata, a scelta dell'utente, in una nuova finestra su internet, permettendo così di non perdere la schermata di riferimento alla piattaforma.

- **Monitor di controllo:** nella formazione in presenza, il docente riesce immediatamente a cogliere il livello d'attenzione e di partecipazione degli allievi; ciò non è possibile a distanza. Si sono perciò studiati strumenti di "monitoring", che consentono una misura della presenza/partecipazione ai corsi, rilevando la presenza di ogni utente nelle singole aree e registrando il tempo di fruizione delle lezioni nonché l'intervento ai forum, alle discussioni, alle proposte di materiali.
- **Impostazioni:** consente a tutti gli iscritti di intervenire sull'aspetto della piattaforma MAESTRA, selezionando tra una serie di skin quello più idoneo al proprio gusto. Sono previste funzioni particolari per inoltrare i messaggi interni anche sulla propria casella di posta personale, per ricevere notifica via SMS sull'inserimento di nuove lezioni.
- **Profilo:** consente di rendersi visibili ai propri compagni di corso e di creare una propria home page personale attivabile come link dalla funzione "Registro di MAESTRA". Gli utenti sono invitati a segnalare i propri dati anagrafici e a procedere alla propria descrizione personale scegliendo quali informazioni comunicare al gruppo in materia di interessi, curriculum, siti Internet e altro ancora. È inoltre possibile inserire la propria foto, che sarà presente come icona in tutti gli strumenti di comunicazione per identificare visivamente l'autore degli interventi.

LE TECNOLOGIE

Il CNOS-FAP Piemonte è proprietario delle tecnologie hardware su cui risiede la piattaforma MAESTRA. Sono situate presso la propria sede in una sala macchina dedicata ad accesso protetto e con impianto di condizionamento d'aria.

La connessione ad internet avviene tramite una CDN a 768 Kb con CIR al 75%, che permette di supportare l'accesso contemporaneo di 100 utenti.

Il sistema risiede su un *server* con le seguenti caratteristiche:

Hardware:

Pentium III 500 Mhz; 256 Mb RAM; 18 Gb Hard Disk RAID 5 Fault Tolerance; Alimentazione Ridondante protetta da UPS.

Software:

Windows NT4; Apache Web server con possibile Redirect su IIS; Supporto per la programmazione PERL, PHP e ASP; Database Server con supporto connessioni ODBC; Chat server (Java); Real Video Server.

L'ORGANIZZAZIONE

Considerata l'importanza fondamentale delle risorse umane che utilizzano la piattaforma, l'Ente conduce e condurrà specifiche azioni formative finalizzate all'acquisizione di competenze di tutoring, mediato dall'utilizzo delle nuove tecnologie.

Un'équipe di lavoro, costituita da risorse umane diverse (architetti di sistema e tecnici informatici, metodologi, formatori), è inoltre garantita ai Centri a supporto dell'erogazione dei diversi servizi di cui MAESTRA dispone, della preparazione di materiali didattici fruibili ovviamente anche online e dei test ad essi correlati, della formazione ai ruoli necessari.

Sono identificate due differenti tipologie professionali:

- quella che interviene direttamente nell'attività didattica con i ragazzi,
- quella che permette il funzionamento di MAESTRA in fase d'avvio e di mantenimento.

I ruoli

Le figure coinvolte nel processo d'apprendimento supportato dalla piattaforma MAESTRA sono diverse. Alcune limitazioni/autorizzazioni dettate dal ruolo permettono di definire gli ambiti d'intervento cui ogni utente è abilitato all'interno della piattaforma e delle sue funzioni, descritte prima nelle modalità e strumenti.

1. **Gestore del Corso:** ha pieno accesso a tutte le funzioni disponibili sulla piattaforma ed è l'unica persona autorizzata al cambiamento delle principali impostazioni di sistema e della gestione dei dati relativi agli allievi e alle lezioni.
2. **Tutor:** ha pieno accesso a tutte le funzioni didattiche e comunicative della piattaforma. In particolare il monitor lezioni e le funzioni statistiche di valutazione. Questo ruolo è assegnato in particolare al formatore/coordinatore del corso, che agisce in sinergia con il gestore e coordina gli interventi e le attività dei formatori coinvolti.
3. **Esperto:** ha pieno accesso alle sole funzioni di comunicazione necessarie per condividere le sue conoscenze specifiche con il gruppo. Può intervenire sulle dispense, nei forum ed interagisce con gli allievi, ma non gli è consentito modificare le impostazioni del sistema o variare i dati delle risorse umane.
4. **Corsista:** ha accesso a tutti gli strumenti per l'apprendimento e per la comunicazione. Può solo aggiungere delle dispense in bacheca, in modo da condividere concetti con il gruppo. L'allievo non può, in ogni caso, in-

tervenire in modifiche o eliminazione di documenti. Ha possibilità di impostare la propria Home Page sulla Piattaforma e di personalizzarne l'interfaccia.

Il team a supporto della piattaforma MAESTRA

Fase di startup

In questa fase, che si svilupperà prima dell'inizio delle azioni formative cui l'innovazione metodologica è riferita, l'avvio del sistema sarà reso possibile per la presenza di figure professionali, che ovviamente ne supporteranno anche il funzionamento in itinere:

- Esperto di MAESTRA - Sistemi informatici, architettura di sistemi web
- Esperto di Contenuti per la produzione dei Materiali Didattici (MD) - Contenuti tecnico professionali
- Coordinatore / Editor per la produzione dei MD - Didattica, processi formativi e Nuove Tecnologie
- Tecnico WEB per la produzione dei MD - HTML e Java Script
- Sistemista per la produzione dei MD - Conoscenza sistemi LAN e WAN, HW

Fase di mantenimento

Durante l'erogazione del servizio sono previste, inoltre le seguenti figure:

- Formatore/Tutor - Tutoring in presenza e in FDD
- Formatore/Esperto - Contenuti e didattica in presenza e in FAD
- Tutor/FAD senior - coordinamento e formazione dei tutor/FAD
- Amministrativo - Gestione dati su MAESTRA

LE MODALITÀ DI VERIFICA

Il processo d'apprendimento che si vuole attivare mediante l'utilizzo della piattaforma è un evento sociale e non solo individuale. Proprio perché l'elemento centrale è l'interazione tra i partecipanti sono presi in considerazione alcuni indicatori tipici della valutazione di attività formative condotte in presenza e strettamente connessi alla socialità del processo: interazione tra i corsisti, fra questi e i loro docenti, grado di partecipazione e collaborazione nelle attività formative.

Fondamentale è, infatti, definire che cosa verificare e perché (anche la verifica finale di un lavoro fa parte del processo d'apprendimento).

In itinere e finale

Durante l'intero svolgimento dell'attività, l'obiettivo sarà di controllare e valutare i processi cognitivi, emotivi e interattivi. Una pari rilevanza assumerà la valutazione degli apprendimenti e la valutazione del grado di partecipazione dei corsisti in termini di tempo e di attività realmente svolte sulla piattaforma.

Per raggiungere quest'obiettivo si adotteranno due strategie: differen-

ziare il più possibile le forme e i modi di verifica e coinvolgere i corsisti nella correzione e nel recupero dove possibile. La correzione partecipata di una verifica è il primo passo della fase di recupero gestita insieme con gli allievi e, eventualmente, in gruppi che abbiano evidenziato difficoltà simili. Il tutor in particolare adotterà forme di valutazione continua, rinforzo sistematico, feedback immediato; proporrà azioni individualizzate di recupero e test diagnostici del progresso.

In quest'ottica, anche i processi di valutazione saranno da ritenersi formativi: documentazione molto importante sarà quella relativa al processo d'apprendimento e al suo controllo. Tale fase potrà essere tanto più efficace quanto più la partecipazione degli allievi sarà attiva, consentendo la comprensione della natura dei problemi incontrati.

Il *sistema di monitoraggio* della piattaforma MAESTRA si basa sulla raccolta di dati dal punto di vista quantitativo: essi sono presentati tramite la funzione *monitor* sia rispetto alla fruizione della singola lezione e alla risposta ai test on line sia rispetto all'utilizzo delle funzioni di comunicazione. Il sistema consente, infatti, l'analisi statistico-quantitativa dei messaggi (quantità di messaggi letti e generati, livelli di partecipazione, numero di coloro che entrano nei forum, attività di chatting), consentendo una comparazione tra i dati d'ogni singolo utente e quelli della classe.

Il formatore/tutor sarà in possesso della "fotografia" del singolo allievo ed avrà la possibilità di trattare dati oggettivi a conferma o confutazione delle valutazioni personali, al fine di attuare eventuali azioni di rimotivazione e sostegno. D'altro canto va detto che, se ogni elaborazione numerica può essere d'aiuto nel valutare le dinamiche di gruppo, le stesse elaborazioni vanno usate con cautela.

Per la valutazione in itinere e finale, il formatore/tutor si avvarrà di materiali disponibili sulla piattaforma MAESTRA e di appositi strumenti:

- *questionario di ingresso* per il rilevamento delle condizioni logistiche di partecipazione dei corsisti (ad esempio, la disponibilità di un computer anche a casa) e delle preconoscenze in relazione agli argomenti di studio; il livello di conoscenza e padronanza delle tecnologie informatiche e telematiche
- esercitazioni sulle lezioni, individuali e legate alla produzione di elaborati in gruppo. A tal fine saranno predisposte attività tali da favorire discussione e interazione fra gli allievi, per giungere ad un elaborato comune concordato e inviato al tutor per la valutazione. La verifica riguarderà anche l'efficacia del lavoro collaborativo
- domande e argomenti di discussione da inserire nel forum, le cui risposte saranno oggetto di sintesi da parte del formatore/tutor e messe a disposizione della classe
- una o più verifiche perlopiù con domande a risposta chiusa e/o check-list predisposte dall'esperto d'area, con lo scopo principale di permettere da un lato all'allievo di confrontare il livello della propria preparazione con gli obiettivi prefissati e dall'altro al formatore/tutor di verificarlo per in-

tervenire, se necessario, con rinforzi didattici anche personalizzati. In questo caso, la valutazione potrà essere effettuata autonomamente mediante la piattaforma e sarà il sistema stesso a fornire in tempo reale le valutazioni

- *test di valutazione* (o elaborati di fine modulo), perlopiù con domande a risposta aperta, in modo da capire e monitorare con una certa periodicità lo stato di apprendimento del gruppo. Considerata la tipologia di utenza alla quale ci si rivolge, una maggiore ufficialità alla verifica erogata su supporto informatico sarà data dalla somministrazione di test di valutazione in aula, alla presenza del tutor/docente
- *mappa di avanzamento* con indicazione del percorso didattico effettuato all'interno di una lezione/lavoro specifico visualizzato in piattaforma
- *report periodico* (mensile o bisettimanale) per mettere a conoscenza il tutor di tutto ciò che può servire a ricalibrare parti di corso, intervenire con eventuali rinforzi ecc. con una nota sulle attività svolte e sugli eventuali problemi legati alla partecipazione al corso in generale: difficoltà nell'affrontare un dato argomento, problemi tecnologici, impegni professionali o personali che causano l'assenza per una o più settimane...
- *diario* dei partecipanti dove annotare tutto ciò che riterranno rilevante e significativo riguardo la loro partecipazione al corso
- *questionario finale* con richiesta di giudizio su: interesse sui contenuti trattati, metodi didattici per la conduzione del corso, materiali didattici utilizzati, aspetti organizzativi nello sviluppo dell'attività, efficacia dell'azione sia degli esperti che dei tutor

Ex-post

L'attività di valutazione dei corsisti non si esaurirà con la conclusione dell'intervento formativo: infatti, attraverso la creazione un *corso "ex allievi FAD"* sulla piattaforma MAESTRA, si intenderà fornire assistenza e accompagnamento ai neo formati nella loro prima esperienza di applicazione, nel proprio settore professionale, delle conoscenze acquisite. Proprio questo momento offrirà un'ulteriore occasione di verifica delle competenze acquisite dai corsisti e della capacità di trasferimento nel proprio contesto lavora-

ISFOL, *Rapporto ISFOL 2000*. Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 638.

Nell'analizzare i dati emersi dal Rapporto, si è colpiti innanzitutto dalla rilevante fase di cambiamento che coinvolge i Centri di Formazione Professionale. Le trasformazioni, che si sono evidenziate negli ultimi anni, si collocano lungo tutta la linea delle funzioni e delle azioni che definiscono il servizio orientativo e formativo; più in particolare si tratta di *cambiamenti di*:

- *prodotto*: ampliamento dell'offerta formativa superando l'esclusività di presenza nell'ambito della formazione iniziale;
- *processo*: emergono soprattutto innovazioni che riguardano i processi didattici che sempre meno coincidono con il "corso" ma che si presentano come una successione di fasi aventi origine - con la promozione e l'orientamento - in momenti precedenti l'avvio delle attività didattiche e che si prolungano lungo l'attività stessa e dopo la sua conclusione con interventi di accompagnamento all'inserimento lavorativo e di verifica ex post dell'efficacia delle azioni;
- *modelli di affidamento*: è sempre più evidente il superamento dell'esclusività del dispositivo basato sul criterio del "consolidato" in riferimento ad una categoria predefinita (e per certi versi "garantita") di Enti riconosciuti ex legge-quadro n. 845/78, per passare ad una pluralità di dispositivi tra cui l'avviso pubblico (tipico dei Fondi So-

ciali Europei), l'affido diretto ed il ricorso a modalità che prevedono il pagamento della totalità dei costi da parte dell'utenza (catalogo di corsi e corsi ad hoc);

- **organizzazione:** il "tradizionale" CFP centrato sull'erogazione di corsi viene tendenzialmente meno per trasformarsi in *Centro (polifunzionale) di servizi formativi* in grado di intervenire sui diversi ambiti o "filieri" (orientamento, formazione iniziale, formazione superiore, formazione continua, formazione speciale, servizi formativi...). Nello stesso tempo compaiono nuove strutture che possiamo definire propriamente "Agenzie formative" ovvero entità organizzative decisamente più leggere, centrate su un "nucleo strategico" di responsabili e progettisti-coordinatori, in grado di intercettare più facilmente i flussi finanziari e di conseguenza di mutare il proprio assetto organizzativo secondo le necessità facendo ricorso soprattutto a prestazioni professionali o anche ad esternalizzazioni di parti dell'attività.

In buona sostanza, si assiste al venire meno della tradizionale configurazione del sistema di FP convenzionato dove dominavano Enti di ispirazione cristiana, e con esso emerge la necessità di nuove categorie in grado di rappresentare la realtà che si sta delineando e di orientare i comportamenti.

Il rapporto ISFOL offre una presentazione documentata e precisa di questi cambiamenti relativamente all'anno 2000. Tutti gli aspetti della FP vengono esaminati a fondo con grande ricchezza di informazioni e con una analisi che raggiunge il particolare. Non manca neppure lo sforzo di elaborare nuove proposte spesso anche significative.

Tuttavia, il rapporto non mostra sufficiente coraggio nel denunciare il mancato riconoscimento nei fatti della parità tra FP e scuola, nonostante che il principio sia stato riconosciuto dalle leggi di riforma. In particolare, non si evidenzia l'aspetto più pericoloso della situazione attuale e cioè che mentre la scuola ha un proprio ambito specifico d'azione, oltre alla partecipazione al sistema integrato, la FP o si legittima attraverso l'integrazione con la scuola, o quando ha un sua propria area di riferimento, si trova di fronte alla concorrenza della scuola che cerca di invadere tale area, presentando una sua offerta.

G. Malizia

CENSIS, *34° Rapporto sulla situazione sociale del paese. 2000*, Roma, FrancoAngeli, 2000, pp. 661.

Secondo il CENSIS, il nostro sistema sociale è strutturalmente antico, sanamente alternativo, quindi complessivamente affidabile. Infatti, è radicato nella tradizione, nel territorio, nel codice genetico della nostra cultura collettiva ed è anche alternativo rispetto agli altri modelli di sviluppo. In quanto antico e alternativo può quindi essere altamente affidabile.

Tuttavia, non riusciremo ad avere una classe dirigente, a caricarci dell'interesse e del futuro collettivo, fino a quando non riusciremo a prendere atto che non possiamo non sapere e ad evitare di operare come se non sapessimo. In particolare, non possiamo non sapere che nell'integrazione europea siamo portatori di un "demos" specifico e di uno specifico primato del policentrismo, eppure viviamo come se non lo sapessimo, subendo criticamente la verticalizzazione del superstato ed un allargamento senza adeguata anima unitaria.

Passando agli aspetti che più interessano questa rivista, il Rapporto ha indicato quattro ordini di questioni che andrebbero risolte per fare sì che le politiche educative del nostro paese siano in grado di rispondere alle esigenze di una società che cresce e che si sviluppa in orizzontale. La prima riguarda la presenza di forme di analfabetismo funzionale che interessano più del 30% della popolazione adulta (il 42% nel mezzogiorno) ed il 16% di quella giovanile tra i 16 e i 25 anni, uno scarto che spiega la scarsa capacità competitiva del paese e il ritardo nello sviluppo di consumi culturali e tecnologici evoluti.

In secondo luogo vanno citate le difficoltà dell'autonomia e dei suoi operatori a ritrovare una identità sociale, istituzionale e professionale. Attualmente il 32,1% della popolazione adulta non conosce il contenuto delle riforme della scuola e un altro 36,9% ne ha solo sentito parlare. E mentre buona parte del corpo docente chiede aumenti salariali uguali per tutti il 61,2% della popolazione di oltre 18 anni considera utile al miglioramento della scuola una differenziazione degli stipendi sulla base di criteri di merito.

La difficoltà cronica a creare un rapporto diretto stabile tra offerta formativa, servizi per l'impiego e sistema produttivo, capace di generare risultati concreti e fruibili anche grazie ad un massiccio ricorso alle nuove tecnologie dell'informazione. Attualmente il sistema formativo non corrisponde né alle nuove esigenze delle imprese (4 assunzioni su 10 riguardano figure professionali di difficile reperimento) né quelle di chi cerca lavoro. Chi è uscito dal percorso scolastico con la sola licenza elementare ha solo il 4,3% di probabilità di partecipare ad attività formative, mentre tale quota sale al 23,4% nel Regno Unito e al 27% nella Svezia.

In quarto luogo vanno citate le problematiche dell'università nel trasformare la propria vocazione e le proprie strutture organizzative da università di élite a università di massa e garantire al tempo stesso innovazione nella didattica ed eccellenza nella ricerca. Attualmente gli squilibri sono enormi: il tasso di abbandono tra il primo e il secondo anno varia significativamente tra il 2,9% di medicina e il 34% di sociologia.

Lo spaccato della vita sociale e delle nostre istituzioni formative è, come sempre, interessante e preciso. Forse è troppo positivo il giudizio generale con cui si è iniziata la recensione. Inoltre, maggiore attenzione si sarebbe dovuto prestare alle scuole paritarie e alla formazione professionale.

G. Malizia

CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica*, Scuola cattolica in Italia. Terzo rapporto, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 377.

Il progetto qualità del Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) intende porsi al servizio di una rinnovata presenza della scuola cattolica in Italia, attraverso la promozione di una più diffusa e consapevole capacità di *autovalutazione della sua offerta formativa*.

Al di là di un giudizio sulle riforme attuali nella scuola e nella formazione professionale, è evidente che qualunque processo di innovazione deve essere verificabile e verificato e la prima, anche se non unica, delle verifiche è l'*autovalutazione* del proprio lavoro da parte di tutte le componenti di una comunità scolastica o formativa. Volendo farsi interprete della cultura di scuola cattolica, il Centro Studi ha ritenuto che il suo contributo al miglioramento del prodotto educativo e formativo dovesse appunto consistere nel combinare assieme due contenuti polarmente opposti: da una parte la capacità del sistema di scuola cattolica di qualificare l'*offerta formativa*, ma dall'altra l'assoluta necessità di sapere rispettare, accogliere e interpretare la domanda educativa dei giovani, delle famiglie, della realtà produttiva e della società intera.

Proprio per consentire l'avvio di un processo d'*autovalutazione* da parte dei soggetti di scuola cattolica, questo *Terzo Rapporto sulla scuola cattolica in Italia* presenta i risultati che si riferiscono alla ricerca su cui il CSSC ha lavorato negli ultimi tre anni: "*Per una qualità della scuola cattolica: promozione e verifica*". Il volume offre un resoconto sintetico ma esaustivo di questa lunga e complessa attività d'investigazione.

Al suo interno, la pubblicazione è divisa in quattro parti principali.

La prima offre il *quadro di riferimento* dell'indagine e cioè lo "stato dell'arte" sulla qualità e il "disegno di analisi" utilizzato nella ricerca.

La sezione seconda è tutta dedicata ai *risultati*. Si tratta delle sintesi dei tre sottoprogetti: quello relativo alle scuole materne della FISM; quello della FIDAE/CNOS-SCUOLA/CIOFS-SCUOLA per le scuole elementari, per le medie e per le superiori; quello della CONFAP per la formazione professionale. Ad esse è stato aggiunto un capitolo sul sondaggio nazionale che ha coinvolto gestori, dirigenti, docenti/formatori, genitori e studenti/allievi in occasione degli incontri preparatori all'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica del 1999.

Alle *proposte* e alle *prospettive* è rivolta la parte terza. S'incomincia con l'offrire indicazioni per una *autovalutazione* di istituto e di centro che consenta di promuovere e di verificare la qualità dal basso; si continua con lo *specificare come questa possa essere conservata e sviluppata* a livello associativo attraverso l'accreditamento interno e la certificazione; per arrivare a

delineare l'azione di sistema attraverso la proposta di costituire un *Osservatorio della qualità* presso il CSSC. Le conclusioni finali non solo offrono una sintesi generale dell'andamento della ricerca, ma tentano anche di indicare l'agenda per il futuro.

Completano il volume le appendici che contengono *strumenti utilizzabili dagli operatori* per la valutazione della qualità delle scuole cattoliche e dei centri di formazione d'ispirazione cristiana.

Inoltre, il rapporto *riserva largo spazio alla formazione professionale*, offrendo una sintesi da parte di D. Nicoli della ricerca condotta da quest'ultimo con una qualificata équipe su incarico del CSSC e dalla CONFAP in merito alla situazione dei CFP di ispirazione cristiana di fronte alla qualità, all'accreditamento e alla certificazione.

pcg

BENADUSI L. - R. SERPIERI (Edd.), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2000, pp. 319.

L'autonomia possiede una sua intrinseca legittimità a livello pedagogico. Infatti, consente alla singola scuola o centro di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti educativi (docenti/formatori, genitori e studenti/allievi) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

La scelta dell'autonomia corrisponde anche a un orientamento comune ai paesi dell'Unione Europea. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto, degli anni '70, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica, sul progetto educativo d'istituto o di centro, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante o il formatore ne sono partecipi, la sentono propria, hanno contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della competenza progettuale: ogni scuola/centro dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità e la sua fisionomia. A questo proposito vanno attribuiti ad ogni unità scolastica o formativa poteri adeguati di autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria.

L'autonomia consente di procedere a una radicale trasformazione delle logiche che presiedono alla organizzazione della scuola e della formazione professionale. Infatti, essa valorizza la specificità dei diversi disegni educativi e al tempo stesso persegue le finalità generali e gli obiettivi comuni che la società attribuisce al sistema formativo nazionale.

Con l'introduzione dell'autonomia cambia sostanzialmente il modello di organizzazione scolastica e formativa. A questa esigenza vogliono rispondere i saggi raccolti nel volume affrontando il tema della leadership sul piano sia teorico sia pratico. Essi propongono ipotesi di cambiamento, relativizzando gli approcci di tipo prescrittivo che considerano la scuola e il centro di formazione professionale come un'organizzazione qualunque in cui importare teorie e tecniche di matrice aziendalistico-manageriale.

I lettori, siano essi dirigenti, formatori, docenti, studiosi, genitori o studenti/allievi, potranno confrontarsi con le dinamiche che stanno investendo il sistema di istruzione e di formazione del nostro paese: dalla ridefinizione delle competenze professionali dei dirigenti e degli insegnanti ai problemi della valutazione, della qualità, della contestualizzazione delle metodologie di insegnamento e alla disamina delle teorie relative all'applicazione del controllo di gestione alle scuole e ai centri.

G. Malizia

Nel passaggio alla società della conoscenza l'accento si sposta sulla qualità e l'intensità dello sviluppo (ottenere più dal meno), sul valore della produzione, sulla natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Sul lato negativo la transizione si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione, di de-regolazione del lavoro e di disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riescono più ad essere interamente assorbiti dai settori emergenti (il quaternario). Ciò spinge ad un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

Pertanto, in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili come gli attuali, il modello organizzativo non può più essere centrato sulle procedure della dipendenza e dell'esecuzione e sugli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione, per cui tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Nel nuovo modello si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione, di governo dell'imprevisto e delle variazioni, competenze di problem solving, abilità comunicative e relazionali. 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.

La cultura della società della conoscenza risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori. Il loro avvento origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei mass media; dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico. Inoltre, la televisione via cavo, il computer, il videogame, il video polifunzionale, la multimedialità consentono al recettore di assumere una funzione non solo passiva, ma anche attiva, di personalizzare le scelte di informazione, di mettere alla prova se stesso, di divenire produttore di cultura: pertanto, la direzione della comunicazione non è più soltanto dall'alto verso il basso, dal produttore al consumatore, dal centro alla periferia.

La cultura della società della conoscenza presenta tra l'altro le seguenti antinomie: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

Il volume che costituisce uno dei più famosi studi sul management affronta le varie sfide elencate sopra. L'autore inizia approfondendo i nuovi paradigmi della direzione, per passare a descrivere le strategie di adattare nelle nuove realtà. Successivamente vengono esaminate le problematiche poste dalla nuova rivoluzione delle informazioni, mentre gli ultimi due capitoli sono dedicati ai metodi da adottare per ottimizzare la gestione di se stessi.

G. Malizia

GAZIEL H. - M. WARNET, *Il fattore qualità nella scuola del duemila*. A cura di C. Scurati, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 205.

L'opera analizza le possibilità offerte da teorie, strategie e metodologie relative alla "qualità" in campo educativo, volte a promuovere un sistema scolastico che si adatti alle rapide evoluzioni dell'ambiente sociale e che offra un senso alla scuola del duemila.

Ricordo in particolare, perché in questo momento è il più influente, il modello organizzativo della qualità totale. Secondo questa prospettiva la qualità viene intesa in base a una prospettiva non più interna all'azienda, ma esterna e consiste nella soddisfazione del cliente. È la qualità percepita che è decisiva e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. Più a monte vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo che tornerebbe al centro della scena.

Tutto ciò comporta i seguenti spostamenti di accento:

- la priorità passa alla produzione della qualità e alla sua programmazione rispetto al controllo;
- la qualità come soddisfazione del cliente diviene più rilevante della qualità come assenza di difetti;
- non importa tanto raggiungere dei requisiti prefissati e statici quanto puntare al miglioramento continuo e alla elaborazione di un metodo che serva per rendere più rapido il miglioramento;
- la qualità non va considerata come una prerogativa esclusiva degli addetti ai lavori, quanto come un valore per l'intera umanità.

Il modello organizzativo in questione consente di mettere al centro dell'educazione il cliente. Questa opzione di fondo risulta in piena consonanza con due principi pedagogici oggi particolarmente sottolineati e cioè che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che l'autoformazione è la strategia principe del suo apprendimento.

La logica della relazione cliente-fornitore favorisce il ricorso a un approccio educativo interculturale. La qualità totale significa interscambio, interazione, rispetto per l'altro e vede in ogni persona un portatore di bisogni, attese e desideri che vanno soddisfatti. Troppo spesso i rapporti tra i soggetti sono caratterizzati da diseguaglianza; l'approccio in questione tende a riportarli in equilibrio sul piano della pari dignità. Infatti, il rapporto cliente-fornitore va pensato come una relazione in cui l'uno si fa interprete dei bisogni dell'altro per ottimizzare le prestazioni per l'altro.

L'approccio sotto esame fornisce pure una linea di azione chiara per assicurare la efficacia e l'efficienza del sistema di istruzione e di formazione in quanto la validità dell'offerta educativa e dei processi è ottenuta perseguendo la qualità. Con la sua logica del cliente interno essa consente anche di motivare i formatori e gli operatori più adeguatamente: infatti, la strategia della qualità totale si pone l'obiettivo di soddisfare pienamente i bisogni del lavoratore ai diversi livelli.

Indubbiamente l'approccio della qualità totale non manca di aspetti problematici. Tra l'altro, la soddisfazione del cliente non può essere l'unico criterio di validità di un intervento educativo, o meglio i bisogni dell'educando da soddisfare non sono sempre e solo quelli che egli percepisce, ma è necessario educare la sua domanda. In altre parole la qualità totale è esposta al pericolo di cadere nel soggettivismo e nel relativismo.

Il libro, rivolto ad un ampio pubblico, si propone quale strumento di riferimento e di stimolo attivo per ricercatori, insegnanti ed operatori nel settore dell'organizzazione scolastica e formativa e delle scienze dell'educazione, per genitori, docenti e dirigenti delle scuole e dei centri di formazione professionale.

G. Malizia

Cuccurullo R., *Formazione, organizzazione, impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 221.

Le risorse sono al centro dell'attuale dibattito culturale che anima il contesto sociale, economico e politico, nazionale e internazionale.

Mentre nell'approccio organizzativo tradizionale le risorse fondamentali consistevano nelle materie prime, nelle attrezzature o nei mezzi finanziari, i modelli più recenti collocano al loro posto le persone. Infatti, nel lungo termine il successo dipende al massimo grado dalla ge-

stione delle risorse umane. Nessun altro fattore è più importante perché le risorse umane non hanno limiti, anzi hanno capacità immense, e perché gli uomini possono fare grandi cose se sono trattati come esseri umani "intelligenti", se non sono mai collocati in una posizione in cui la loro dignità può essere compromessa e se è loro consentito coinvolgersi nel raggiungimento degli obiettivi

Gli obiettivi per la gestione del personale vengono fissati di conseguenza. La preoccupazione principale consiste nell'assicurare una collaborazione autonoma dell'insieme del personale all'organizzazione, cercando di superare l'ambiguità sempre presente in ogni relazione umana; si tratta al tempo stesso di sviluppare una forte energia psicologica in tutti i membri.

Cambia anche la prospettiva del rapporto tra il leader e il personale. Anzitutto, ciò che veramente conta è di attivare le risorse cognitive di tutti i membri dell'organizzazione; le idee vanno ricercate da tutte le intelligenze e non solo presso una ristretta élite di dirigenti da cui passarle successivamente alla massa per l'esecuzione. Inoltre, la priorità va spostata dal rapporto obiettivi-risultati a quello processo-sforzi; infatti, il conseguimento degli scopi dell'organizzazione dipende dalla efficacia dei processi e dall'impegno del personale.

Ne segue che la formazione assume un posto centrale nelle strategie delle aziende e il tradizionale management per controllo viene sostituito dalla gestione per formazione in quanto questa è chiamata a veicolare ai collaboratori la "vision" dell'organizzazione (l'immagine ideale) e la sua "mission" (la ragione d'essere).

Nel libro in esame, la concezione delle risorse umane intese come patrimonio e potenzialità da valorizzare si colloca in linea con la prospettiva umanistica orientata alla crescita della persona in qualsiasi contesto il soggetto si trovi ad operare e qualsiasi ruolo e funzione ricopra. Questo approccio che privilegia il punto di vista pedagogico, pur avvalendosi dei contributi delle altre scienze umane e delle scienze dell'organizzazione, e che pone l'uomo al centro di ogni processo, diviene il criterio regolativo che guida la presentazione, la lettura e l'interpretazione di tutte le questioni e le problematiche affrontate nel volume.

Il libro si rivolge all'attenzione e alla riflessione di coloro che si occupano di formazione e di gestione delle risorse umane (funzioni di "staff" e di "line"), nei contesti organizzativi profit e non profit e degli studenti che desiderano divenire esperti nei processi di formazione.

G. Malizia

FUBINI L. (Ed.), *Strategie per l'occupazione*, Il lavoro tra flessibilità e tutela, Roma, Carocci, 2000, pp. 192

Come si sa, la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di società, la società della conoscenza. I macrofattori che influiscono più prepotentemente su questa trasformazione sarebbero tre: l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione, lo sviluppo della civiltà scientifica e tecnica e la mondializzazione dell'economia. Da una parte, questi cambiamenti hanno accresciuto enormemente le opportunità di ciascuna persona di accedere all'informazione e al sapere; dall'altra, hanno comportato mutamenti profondi nel mondo della produzione i quali richiedono importanti adattamenti sul piano tra l'altro delle competenze, stanno diffondendo sempre più incertezza e hanno significato per gruppi consistenti della popolazione una condizione di emarginazione che è divenuta intollerabile.

In particolare, l'economia della flessibilità ha attribuito il primato al mercato rispetto alla produzione: la riduzione dei costi di produzione conserva la sua rilevanza, ma diviene prioritaria la capacità di risposta alla domanda del mercato nel momento, nel luogo e nel modo appropriato. L'organizzazione del lavoro si contraddistingue di conseguenza per la flessibilità delle tecnologie e delle strutture, per il primato del conseguimento dei risultati sulla esecuzione fedele di prescrizioni e per l'importanza assunta dal piccolo e dal decentramento.

In questo contesto i servizi finali o per la produzione si espandono dando vita ad aziende e amministrazioni specializzate (terziarizzazione esterna) o a strutture specializzate entro la grande impresa (terziarizzazione interna). Il fenomeno è connesso con due altri "trends", uno alla differenziazione strutturale e un altro alla integrazione. Il dato di partenza consiste nel

fatto che tra i prodotti assumono rilevanza sempre maggiore i servizi immateriali ad alta tecnologia intellettuale.

Il terzo fattore è dato dall'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione. Queste sono nuove perché muta l'oggetto che non è più la produzione di un pezzo o la scrittura a macchina di una lettera, ma sono operazioni di natura più intellettuale come il controllo di processo o l'innovazione. Esse creano problemi per le occupazioni tradizionali in quanto tendono ad assumerne i compiti e perché restringono le possibilità di lavoro. Inoltre, il quasi monopolio che viene esercitato su tali tecnologie dalle grandi potenze o, peggio, da gruppi particolari di interesse, attribuisce a questi ultimi un reale potere culturale e politico su ampi strati dell'opinione pubblica mondiale, soprattutto quelli che sono sprovvisti di sufficienti capacità di interpretare e criticare le informazioni ricevute; non solo, ma anche opera come un fattore potente di omologazione culturale che tende ad annullare le specificità delle varie entità nazionali e dei differenti gruppi.

Nella nuova impostazione dell'economia si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione, di governo dell'imprevisto e delle variazioni, competenze di problem solving, abilità comunicative e relazionali. 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.

Flessibilità, 35 ore, riduzione dell'imposizione fiscale sul lavoro, condivisione dei profitti sono le strategie per l'occupazione analizzate in questo libro. Tali strategie sono state sottoposte alla valutazione di lavoratori e imprenditori mediante indagini sul campo, per giudicarne il realismo e il grado di consenso. I risultati delle ricerche presentate dimostrano che politiche in grado di ridurre in modo significativo la disoccupazione sono possibili e che fra queste ve ne sono diverse che non implicano l'acuirsi dei conflitti sociali.

G. Malizia

Rapporto mondiale sull'educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita. Roma/Paris, Armando/Unesco, 2000, pp. 181.

Una delle questioni più urgenti da affrontare nella prospettiva del XXI secolo è costituita dall'incapacità dei sistemi scolastici di garantire effettivamente a tutti l'educazione di base, a tempo pieno, se possibile, o almeno sotto altre forme, valorizzando, a questo fine, tutte le offerte formative presenti sul territorio, comprese quelle non statali. A questo proposito è sufficiente ricordare i dati sugli 885 milioni di adulti analfabeti, sui 130 milioni di bambini del gruppo di età 6-11 che non hanno accesso all'istruzione primaria, sugli altri 100 milioni che, pur iscrivendosi, non riescono a frequentare i quattro anni di studio, ritenuti il minimo necessario per non dimenticare le conoscenze, pur elementari che si sono apprese: in proposito, va sottolineato che tutte le persone appartenenti ai gruppi citati vengono private di un diritto umano fondamentale, quello all'educazione.

Questa grave ingiustizia, che colpisce soprattutto i paesi in via di sviluppo, dipende principalmente dalla mancanza di risorse da investire in scuole e in docenti di cui soffrono tali nazioni. A monte della povertà delle condizioni materiali dell'educazione si colloca certamente la drammatica crisi economica che ha colpito negli anni '80 le regioni dell'Africa "sub-sahariana", dell'America Latina e del Caribe e dell'Asia meridionale; tuttavia la causa fondamentale risiede nel carattere diseguale degli scambi a livello internazionale.

Altri fattori delle difficoltà che incontrano i paesi in via di sviluppo a realizzare un'educazione di base per tutti vanno visti; negli attentati perpetrati a danno della loro identità culturale; nella diffusione di modelli valoriali ispirati alla ricerca del profitto, all'egoismo e al consumismo; nell'inefficienza dei governi; nella situazione della maggioranza delle famiglie incapaci di provvedere al soddisfacimento dei bisogni essenziali dei propri membri (cibo, salute, vita dignitosa, educazione di base); nella condizione della gioventù che sperimenta sistemi formativi carenti o selettivi, che non trova lavoro o, se lo reperisce, lo trova spesso inadeguato e che non

infrequentemente è priva di prospettive di futuro per cui in gruppi consistenti si avvia per la strada del crimine.

I sistemi educativi sono molto lontani dall'aver realizzato l'eguaglianza delle opportunità formative fra gruppi sociali diversi. Certi settori della popolazione non hanno beneficiato in maniera equa dell'educazione, come gli strati più bassi, le minoranze etniche, gli immigrati, le donne. Riguardo a queste ultime va ricordato che all'incirca una donna adulta su tre è analfabeta rispetto a un uomo adulto su cinque: più precisamente i due terzi degli adulti analfabeti sono donne e questo si traduce in valori assoluti in una cifra intorno ai 550 milioni. Inoltre, il livello di scolarizzazione delle ragazze è inferiore a quello dei loro coetanei maschi, se si considera la situazione su scala mondiale: in particolare, mentre è solo un ragazzo su sei che non frequenta la scuola, il rapporto per le femmine è di una a quattro. Queste sperequazioni non solo determinano una situazione di svantaggio personale che incide sulle donne per tutta la loro vita, ma anche influisce negativamente sull'evoluzione delle aree più povere dato il ruolo strategico dell'educazione delle donne nello sviluppo.

Il volume in esame offre un unico sguardo generale su tutte le successive iniziative prese dalla comunità internazionale nella seconda metà del secolo scorso per l'attuazione del diritto all'educazione. Fornisce anche un'ampia analisi del progresso che attualmente si è potuto registrare verso la sua realizzazione in diverse regioni del mondo. Inoltre, le appendici includono tra l'altro i dati sugli indicatori dell'educazione nel mondo.

In sintesi, si tratta di un volume ricco d'informazioni, d'analisi, di proposte su singoli paesi, continenti e a livello generale riguardo ad un tema basilare della politica dell'educazione e della pedagogia.

G. Malizia

