

3 EDITORIALE

STUDI

- 9 Pasquale Ransenigo
L'obbligo formativo nel contesto delle riforme del sistema "educativo di istruzione e di formazione"
- 26 Guglielmo Malizia – Carlo Nanni
Condivisioni e istanze relative al processo della riforma Moratti
- 40 Mario Viglietti
Orientamento: dimensione vitale della scuola
- 53 CNOS-FAP
Per un dispositivo di validazione delle figure professionali nella formazione professionale iniziale

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 81 Ass. Naz. FORMA
la formazione professionale nella proposta di nuova articolazione dei cicli
- 86 Dario Nicoli
Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP – Le buone prassi

ESPERIENZE

- 111 Tito Cacciola
Percorsi di orientamento professionale e laboratori pre - professionalizzati
- 117 Silvano Lago
Due esperienze di corsi I.F.T.S. del CNOS-FAP di Vercelli
- 137 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Il cambiamento di maggioranza e di governo avvenuta a seguito delle elezioni ha frenato alcuni dei percorsi di attuazione delle riforme, intraprese durante la precedente legislatura.

In particolare il blocco dell'attuazione della legge 30/2000 sul riordino dei Cicli scolastici ha aperto la strada a un nuovo progetto di ristrutturazione dell'architettura del sistema educativo italiano.

Senza fermare l'attenzione a tutto il sistema educativo, ma soffermandoci sulla riforma del ciclo secondario, si può rilevare che la legge 30/99 e il DdL approvato dal Governo si ispirano a filosofie nettamente diverse. In particolare è diverso il modo di concepire le relazioni tra il sistema dell'istruzione "liceale" e quello dell'istruzione e formazione professionale.

La legge 30/2000 prevede la licealizzazione di tutti gli attuali percorsi scolastici e stabilisce che tutti i giovani percorrano i primi due anni del ciclo secondario dell'istruzione "liceale". Solo dal 15° al 18° anno per assolvere all'obbligo formativo i giovani possono scegliere anche percorsi di FP, a tempo pieno o in alternanza nell'apprendistato (art.68 della legge 144/99).

Sia nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico ma anche nel triennio successivo la presenza della FP è pensata in funzione di integrazione rispetto ai percorsi scolastici. Su questo tema basti considerare l'art.7 del Regolamento attuativo della legge sull'obbligo formativo, che prevede la qualifica e il diploma attraverso il percorso scolastico integrato. L'enfasi è posta, perciò, maggiormente sull'integrazione dei percorsi scolastico/formativi che non sull'integrazione dei sistemi scolastici e formativi: il sistema della formazione professionale regionale resta marginale, con l'unica finalità di integrare percorsi scolastici con la cultura e la pratica del lavoro.

Il DdL dell'attuale Governo prevede, invece, la creazione di un sistema a doppio canale distinto: quello scolastico "liceale" e quello dell'istruzione e formazione professionale. Strutturalmente diversi come approccio pedagogico didattico, anche se non separati grazie alle "passerelle" (integrazione a livello di sistema e non di percorso), mirano all'unico obiettivo della formazione dei giovani ed ad assicurare a tutti i livelli essenziali di conoscenze e competenze necessarie per affrontare la vita e il lavoro. Tutto questo presuppone il passaggio dell'istruzione professionale e di parte di quella tecnica nel sistema della "istruzione e formazione professionale", al contrario della legge 30/2000 che crea i licei "tecnici e tecnologici" nel sistema scolastico, senza esplicite finalità professionalizzanti.

La riforma dell'Art. 117 della Costituzione, inoltre, stabilisce per il sistema dell'istruzione una legislazione concorrente tra potere dello Stato e delle

Regioni e competenza legislativa delle Regioni per il sistema della istruzione e formazione professionale, rimandando a livello nazionale solamente la possibilità di fissare gli standard minimi da raggiungere per assicurare i livelli essenziali garantiti costituzionalmente a tutti i cittadini. Se per la riforma dei cicli "Berlinguer - De Mauro" la competenza regionale restava limitata all'esistente formazione professionale regionale, nel caso del DdL "Moratti" tale competenza risulta ampliata a tutta "l'istruzione e formazione professionale". I problemi giuridici e pratici che si possono intravedere rendono difficile prevedere quale sarà in futuro la strutturazione definitiva e complessiva del sistema educativo italiano. Ai problemi strutturali del ciclo secondario si aggiungono inoltre i mutamenti del sistema universitario, la creazione del sistema di formazione tecnica superiore non universitaria e il consolidamento della istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita. "Rassegna CNOS" cercherà di intervenire con propri apporti nella discussione in corso; continuerà inoltre a monitorare l'attuazione delle riforme già avviate, in particolare per quanto concerne i percorsi dell'obbligo formativo.

I cambiamenti costituzionali che interessano scuola e FP

La definitiva approvazione attraverso Referendum della legge costituzionale n. 3 di modifica del Titolo 5° della Costituzione ha introdotto novità, che interessano concretamente il sistema educativo italiano.

La legislazione ordinaria nell'ultima legislatura aveva trasferito una serie di competenze dallo Stato agli enti locali, rovesciando il principio che tutta la legislazione è di competenza statale eccetto quella esplicitamente delegata ai livelli periferici in quello che tutto è di competenza periferica tranne quello che è esplicitamente riservato allo Stato.

Questo trova fondamento costituzionale forte, partendo dal principio di sussidiarietà, in quanto Regioni, province, Comuni non sono ripartizioni della Repubblica, ma è la Repubblica che è costituita da Comuni, Province, Città Metropolitane, Regioni e Stato: "La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato" (art.114). Deriva perciò dal dettato costituzionale il diritto/dovere degli enti territoriali di interessarsi del sistema educativo, quasi a ricordare che l'istruzione di base è nata dal basso, nei comuni, prima di essere trasformata in "statale". Anche il nuovo art.117 della Costituzione introduce novità che riguardano il sistema educativo italiano. Nel fissare quali sono le "materie di legislazione concorrente" esplicita "istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale". In primo luogo si nota che è riconosciuta costituzionalmente, anche se attraverso un inciso, "l'autonomia delle istituzioni scolastiche". È recepita costituzionalmente la più importante tra le novità introdotte nell'ordinamento scolastico dalla passata legislatura, dopo i tentativi intrapresi nelle precedenti legislature e non giunti a termine. L'affermazione

dell'autonomia, che va salvaguardata anche a livello locale, mette in rilievo che né lo Stato, né le Regioni, né altri enti locali possono essere i "gestori" unici di una scuola. L'autonomia è una caratteristica propria delle istituzioni scolastiche riconosciuta dalla Costituzione, non "concessa" da leggi e regolamenti. Stato e Regioni possono legiferare per quanto riguarda la scuola (competenza concorrente), ma non possono invadere il campo dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche.

La competenza legislativa è solamente regionale per quanto riguarda "istruzione e formazione professionale": anche in questo caso, almeno per analogia, fatta salva "l'autonomia delle istituzioni di istruzione e formazione professionale". La competenza unica regionale mette in discussione la possibilità di leggi nazionali, che regolino l'istruzione e formazione professionale. Alla legislazione nazionale spetta la determinazione "dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale": il diritto alla "formazione" fino al 18° anno è certamente tra di diritti civili e sociali da garantire su tutto il territorio nazionale .

Il "Rapporto ISFOL 2001"

Come ogni anno, a 28 novembre u.s. è stato presentato il "Rapporto ISFOL 2001". Il sottotitolo del rapporto è "Federalismo e politiche del lavoro". Il "Federalismo" nelle politiche del lavoro è frutto di una "certa continuità" legislativa e normativa, nonostante un cambio di Governo e di maggioranza politica. Le difficoltà nel passare da una gestione centralizzata ad una territoriale delle politiche del lavoro non sono mancate e non mancano: la moltiplicazione dei titolari di azioni di governo delle politiche del lavoro necessita di tempi e di strumenti per la sperimentazione e il coordinamento. Le Regioni hanno ampliato lo spazio loro riservato; le Province sono divenute titolari di azioni prima riservate allo Stato. La legislazione "federalista" in questo campo ha trovato conferma nello spirito e nelle norme della riforma costituzionale votata al termine della XIII legislatura e approvata con il Referendum dell'ottobre scorso.

Il sistema della FP regionale, a causa della Legge Costituzionale e dell'insediamento del nuovo Governo, ha iniziato anche una nuova prospettiva di riorganizzazione, in modo particolare riguarda alla formazione iniziale nell'obbligo formativo (DdL Moratti).

Nel frattempo il 2001 ha visto l'emanazione degli ultimi provvedimenti attuativi della legge 196/97, che hanno trasformato profondamente il sistema della FP regionale tramite:

- *l'istituzione delle Fondazioni per la formazione continua;*
- *la fissazione degli standard per l'apprendistato in obbligo formativo;*
- *le norme per l'accreditamento delle sedi formative e orientative;*
- *la certificazione nel sistema di FP.*

La contemporaneità tra percorsi di riforma e di decentramento ha creato difficoltà e aumentato la disomogeneità a livello territoriale. Ci si può fare un'idea di questo rilevando la difficoltà di collaborazione tra regioni, province, servizi per l'impiego, scuole e CFP nell'"intercettare" i giovani che escono dal sistema scolastico per indirizzarli verso le opportunità di percorsi formativi previsti legislativamente.

Nonostante le difficoltà, il "Rapporto" segnala le positività:

- *il passaggio a regime dell'apprendistato, con opportunità offerte a un sempre maggior numero di giovani lavoratori;*
- *il rafforzarsi della formazione tecnica superiore, con numeri di partecipanti in continua crescita;*
- *lo sviluppo dell'educazione degli adulti nei Centri territoriali per l'educazione permanente;*
- *la crescita della formazione continua, che rimane però a livelli bassi rispetto alla media europea.*

Dal punto di vista finanziario, la spesa per la FP nel 2000 è cresciuta, favorendo la diversificazione dell'utenza e dei servizi formativi offerti. Le difficoltà finanziarie regionali sono riequilibrata sia da interventi statali (cfr. Obbligo formativo), sia soprattutto da interventi comunitari, che coprono il 70% della spesa per FP.

Il "Rapporto" si pone l'interrogativo sul come possa definirsi sistema nazionale una realtà che dipenda quasi totalmente da finanziamenti comunitari: questi dovrebbero essere sussidiari per l'innovazione. La dipendenza da fondi comunitari porta ad equivoci nel sistema di finanziamento delle attività a carattere strutturale e ricorrente, che pure rappresentano una parte significativa del sistema formativo. È quanto sta succedendo per la formazione iniziale per l'obbligo formativo. Le Regioni, per poter accedere al FSE, la mettono a bando, non tenendo conto del carattere istituzionale italiano e della necessità di creare un canale accreditato e stabile. La prospettiva futura di un rafforzamento del sistema regionale di istruzione e formazione professionale, come prevista dal nuovo Governo, mette in evidenza questioni di fondo irrisolte: tra di esse la grave sfasatura di un obbligo scolastico, che termina con il primo anno di un nuovo ciclo, pregiudicando un corretto processo di orientamento e di scelta dei percorsi da parte dei giovani. Anche la problematica del rapporto tra i percorsi scolastici professionalizzanti degli istituti professionali di Stato e i percorsi formativi dei Centri di formazione professionale regionali rimane irrisolta. Il sistema scolastico lascia intravedere qualche difficoltà in più: ne fa da spia il tasso di diplomati, che, dopo anni di crescita, rimane stazionario sul 70%, nonostante il lieve aumento dei tassi di partecipazione al complesso della scuola secondaria. Evidentemente al maggior afflusso ai primi anni della secondaria dovuto alla legge 9/99 corrisponde un più alto abbandono negli anni successivi.

Fino a questo punto abbiamo seguito le "Considerazioni generali" introduttive al "Rapporto". Le tre sezioni su cui si sviluppa riguardano

"Lavoro, politiche per l'occupazione e fabbisogni professionali", "Evoluzione del sistema scolastico e formativo", "La strategia europea per l'occupazione, la formazione e la coesione sociale": queste parti sono arricchite da un gran numero di dati statistici e di tabelle, che supportano le riflessioni e considerazioni.

Tra i dati merita un commento quello riguardante la formazione iniziale (I livello o di base, I e II annualità), rivolta ai giovani in uscita dall'obbligo scolastico. I dati sono relativi al 1999/2000, cioè all'inizio delle problematiche legate all'innalzamento dell'obbligo scolastico, che ha impedito a una classe di età di scegliere i percorsi della FP. Gli iscritti risultavano 107.956 ripartiti su due annualità, circa perciò 54.000 allievi ognuna. Nello stesso anno erano iscritti al primo anno della secondaria superiore 542.556 allievi, di cui 133.210 negli Istituti professionali. Gli iscritti al primo anno della FP regionale sono circa la decima parte di quelli nuovi iscritti nella secondaria, ma oltre un terzo degli nuovi iscritti agli Istituti professionali. La brevità dei percorsi di FP, legata alla legge 485/78 che ne fissava la durata massima in 4 cicli da 600 ore massimo ognuno, fa apparire la FP meno scelta di quanto lo sia realmente. Su 187.000 giovani che scelgono un percorso professionalizzante (Istituto Professionale o FP), quasi il 30% opta per i percorsi della FP Regionale, pari a circa 9% di una classe di età.

Il "35° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2001" del CENSIS

Ci limiteremo ad esaminare brevemente il Capitolo Primo della terza parte del "Rapporto", che prende in esame i "Processi formativi", soprattutto le tesi interpretative dei fenomeni evidenziati nel sistema educativo italiano. Il "Rapporto" mette in risalto come, in linea con i processi in atto in Europa, anche in Italia si sono affermati i principi dell'autonomia scolastica, della centralità dello studente, del decentramento di competenze, della formazione come strumento delle politiche attive del lavoro, nella prospettiva di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Ma il passaggio dai principi all'operatività è bloccata dall'eccesso di formalismo, per cui la scansione temporale dei cicli, cioè la pura architettura del sistema, ha trovato maggior interesse che non i contenuti e gli obiettivi. Anche la spinta all'autonomia sembra non trovare più stimoli, trovando più facile realizzare modifiche di struttura (calendari, orari, extracurricolare...) che incidere nel modo di fare scuola. L'integrazione tra istruzione-formazione-lavoro ha mortificato le specificità e le finalità ben distinte dei sistemi per dare risalto ai tecnicismi dell'integrazione. L'obbligo formativo ha più bisogno di sedimentazione culturale che di meccanismi coercitivi rivolti ai giovani.

Il "Rapporto" mette in risalto la necessità di valorizzare i percorsi professionalizzanti di base del circuito scolastico e formativo, assicurando la manutenzione dei contenuti formativi.

Resta un obiettivo fondamentale non ancora raggiunto la verifica dei

risultati dell'insegnamento e la valutazione del funzionamento complessivo del sistema scolastico e formativo.

Il "Rapporto" inoltre mette in evidenza la necessità di ricostruire consenso intorno alle istituzioni formative, che sono i soggetti reali sui quali si basa la valorizzazione del capitale umano, strategico per il cambiamento.

Le tesi interpretative fanno da supporto allo studio della rete dei fenomeni legati a scuola e FP e all'analisi degli indicatori di sistema, che commentano in maniera puntuale i dati afferenti al sistema educativo italiano, anche in paragone a quelli dei paesi europei o OCSE.

Il CCNL della FP

L'incertezza sul futuro dell'assetto istituzionale della formazione professionale regionale ha portato ad uno slittamento nell'iniziare la trattativa per il rinnovo del CCNL, scaduto il 31 dicembre 1997 e pesa sull'andamento della contrattazione. Su alcuni punti si sono raggiunti accordi (orario di lavoro, adeguamento delle retribuzioni e, in particolare, la necessità di una parte di contratto di competenza regionale). Le disomogeneità regionali, il passaggio dall'affidamento diretto delle attività "convenzionate" alle modalità concorsuali dettate dall'uso quasi esclusivo di risorse derivanti dal Fondo Sociale Europeo (FSE), le diversificazioni delle azioni formative sviluppate da uno stesso soggetto erogatore hanno creato la necessità di un mutamento di approccio contrattuale. Tutto questo non ha permesso di concludere la trattativa, anche se la durata del contratto sarà breve, essendo prevista la scadenza a giugno del 2003, quando sarà obbligatorio per tutte le istituzioni che interessate a lavorare nel campo della FP l'accREDITAMENTO regionale. L'accREDITAMENTO, però, non richiede, se non per le azioni da svolgere nell'ambito dell'obbligo formativo, di adottare il CCNL della FP. Questo fatto crea notevoli problemi nel configurare il nuovo CCNL, perché gli Enti di FP che usano tale contratto continueranno a doversi confrontare nell'ambito della formazione superiore e continua con agenzie che adottano modelli contrattuali meno costosi e più flessibili.

L'obbligo formativo nel contesto delle riforme del sistema “educativo di istruzione e di formazione”

PASQUALE
RANSENIGO

Premesse

Nell'attuale dibattito culturale e politico sulle riforme da ripensare, anche a seguito della sospesa attuazione della legge 30/2000 in materia di “riordino dei cicli scolastici” e con riferimento al complessivo sistema educativo “di istruzione e di formazione”, sono posti pure in discussione il ruolo e l'identità educativa del sottosistema della Formazione Professionale di competenza delle Regioni, soprattutto nei percorsi del segmento della formazione professionale iniziale¹.

Inoltre, si delinea una convergenza su proposte di “rivisitazione” della stessa collocazione istituzionale della formazione professionale iniziale, sulla base del nuovo contenuto dell'articolo 117 del Titolo V della Costituzione Repubblicana, che sembra porre l'istruzione e la formazione fino al 18° anno di età (**obbligo formativo**) tra le materie da “determinare nei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che

L'istituzione dell'obbligo formativo costituisce uno scenario di riferimento, che non può essere ignorato nel ripensare la riforma del sistema educativo italiano. Sarà necessario tenere presenti le sperimentazioni in atto, in particolare la centralità della persona del minore in età di obbligo formativo, il conseguimento dell'obiettivo istituzionale della qualifica e la necessità dell'anagrafe regionale e del libretto formativo del cittadino.

¹ Cfr. “Raccomandazione n. 6” del Ministro Moratti: ‘Annali dell'Istruzione’ 1-2, 2001, Periodici Le Monnier, pag. 4.

devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale"; tale formulazione viene assunta letteralmente nella titolazione stessa del Disegno di Legge Delega approvato dal Consiglio dei Ministri all'inizio del febbraio scorso².

Punto centrale e strategico di riflessione risulta, quindi, l'attuazione **del-l'obbligo formativo** nel segmento della formazione iniziale del sistema di formazione professionale regionale che, pur mantenuto formalmente nel contenuto sancito nell'articolo 68/144, potrebbe trovare modalità di attuazione diverse da quelle già regolamentate/concertate con apposite normative, con la grave conseguenza di lasciare spazi a dubbi sulla coerenza degli atti posti in essere e delle esplicite dichiarazioni del nuovo Governo, pure determinato a potenziare la formazione professionale come "seconda gamba" del sistema educativo da riformare.

Il presente contributo tende a:

- delineare lo scenario istituzionale al fine di evidenziare continuità/discontinuità delle riforme relative al sistema educativo, con riferimento particolare all'attuazione dell'obbligo formativo;
- puntualizzare il ruolo e l'identità pedagogica, didattica, culturale, professionale delle sperimentazioni in atto nei percorsi della formazione professionale iniziale;
- documentare le normative, con alcune schede di supporto alle iniziative di socializzazione.

1 - Disegno e ridisegno dello scenario istituzionale

Tra il gennaio del 1999 e il febbraio 2002 si sono verificati non pochi interventi legislativi e normativi, che hanno interessato direttamente o indirettamente il sistema di «istruzione e di formazione» del nostro Paese, introducendo anche prospettive di discontinuità.

1.1 - *In particolare*, si devono evidenziare: due innovazioni legislative, cui hanno fatto seguito le relative norme regolamentari di attuazione; una legge in materia di riordino complessivo del sistema scolastico, a cui però non ha fatto seguito la relativa decretazione di attuazione; recentemente, l'emanazione di una legge costituzionale nonché un disegno di legge delega approvato nel febbraio u.s. dal Consiglio dei Ministri e a tutt'oggi non ancora assegnato al Parlamento.

La prima innovazione ha riguardato l'*innalzamento dell'obbligo di istruzione* (legge 9/99) che, anche a seguito della sospesa attuazione della legge sul riordino dei cicli scolastici cui doveva raccordarsi, determina oggettiva-

² - Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, articolo 3, comma 2, lettera m);

- Disegno di legge «Delega al Governo per la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale» approvato dal solo Consiglio dei Ministri il 1° febbraio 2002;

- Lettera c) del comma 1 dell'articolo 2 del medesimo Disegno di Legge Delega.

mente una "grave sfasatura di un obbligo scolastico che termina nel primo anno di un nuovo ciclo, pregiudicando un corretto processo di orientamento e di scelta dei percorsi da parte dei giovani e il rapporto tra i percorsi scolastici professionalizzanti degli istituti professionali di Stato ed i percorsi formativi dei Centri di formazione professionale regionali"³.

La **seconda** innovazione si è realizzata con l'*istituzione dell'obbligo formativo* (art. 68 della legge 144/1999), che ha sancito un inedito diritto per tutti i giovani ad acquisire, entro il diciottesimo anno di età, un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale riconosciuta attraverso percorsi di istruzione o di formazione professionale o di apprendistato, definiti attraverso appositi regolamenti attuativi o con specifici accordi Stato - Regioni.

La **legge**, in attesa di revisione, relativa al *riordino dei cicli scolastici* (legge 30/2000), avrebbe dovuto introdurre, tra l'altro, una nuova articolazione dei percorsi di istruzione della scuola di base con un ciclo primario settennale e un successivo ciclo secondario, comprendente un primo anno terminale dell'obbligo scolastico (innalzato al quindicesimo anno di età) e percorsi successivi di indirizzi idonei a soddisfare l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età.

Una **legge costituzionale** relativa alle *modifiche del Titolo V della Costituzione* (legge 3/01) che, con riferimento alla nuova tipologia del potere legislativo dello Stato e delle Regioni (policentrismo statale) e al principio di sussidiarietà, assegna allo Stato le competenze di:

- *legislazione esclusiva* circa «la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» nonché circa le «norme generali sull'istruzione» (art. 117, comma 2, lettere m, n);
- *legislazione concorrente* in materie di "istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e **con esclusione della istruzione e della formazione professionale**" (materia quindi di *legislazione esclusiva* riservata alla competenza delle Regioni "che, nel nuovo testo riformato, sono considerate come legislatore *generale* e residuale, essendo allo Stato riservate competenze legislative tassativamente elencate")⁴.

Il **Disegno di Legge** in materia di "*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*", approvato dal solo Consiglio dei Ministri nel febbraio scorso, con cui l'esecutivo chiede al Parlamento di essere autorizzato a legiferare sulle materie in oggetto, indicando i principi che seguirà nella stesura dei decreti legislativi di attuazione.

³ ISFOL, *Rapporto Isfol 2001. Federalismo e politiche del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2001, pag. XLVI.

⁴ DE MARTIN G.C., *Primi elementi di lettura della carta fondamentale dopo gli ultimi emendamenti 1999 e 2000*, in "Cisem", 11/12, 2001, pp. 5-9.

1.2 – Non è il caso di addentrarsi in una disamina dei contenuti dei singoli provvedimenti, definiti o progettati, citati; ma, per l'oggetto del presente contributo, sembra utile evidenziarne alcuni "nodi".

La contemporaneità degli interventi, anche discontinui, di riforma del "sistema educativo di istruzione e di formazione" e la sovrapposizione di rilevanti modifiche istituzionali del Titolo V della Carta Fondamentale della Repubblica Italiana delineano un quadro di grande complessità, specie per le sue ricadute sul sistema della formazione professionale, il cui governo sicuramente non è mai stato semplice e nel quale i meccanismi di concertazione sociale e di interazione tra i diversi soggetti coinvolti devono essere sempre tenuti al centro di ogni processo di innovazione.

La consapevolezza della *complessità* non può tuttavia relegare in posizione di attesa chi ha responsabilità istituzionali e politiche di ricercare soluzioni adeguate ai problemi emergenti nelle diverse aree di competenza, ma anzi deve motivare anche quanti si fanno carico di promuovere iniziative di coinvolgimento e di socializzazione delle opportunità di istruzione e di formazione, che attualmente devono e possono essere assicurate a soggetti che ne hanno il diritto/dovere sia nell'ambito dell'istruzione, sia in quello della FP e dell'apprendistato.

In sintesi, il nodo principale da sciogliere, al di là delle vicende relative a tale dibattito, resta comunque lo scenario generale del sistema formativo nel quale si vanno ad inserire i processi di riforma, tra i quali non sembra però emergere la consapevolezza della *portata riformatrice* introdotta con la recente istituzione dell'obbligo formativo per tutti i giovani fino al diciottesimo anno di età, sancito dall'articolo 68 della Legge 144/99, peraltro solo accennato anche nei lavori delle due giornate degli "stati generali" promossi dal Ministro Moratti nel dicembre 2001.

2 – Ruolo, caratteristiche e progettazione delle sperimentazioni attivate nei percorsi della formazione professionale iniziale

Il diritto/dovere ad acquisire *una qualifica professionale o un diploma di scuola secondaria superiore*, precisato quale obiettivo istituzionale nella normativa di legge, prefigura infatti un inedito scenario istituzionale nel sistema educativo italiano all'interno del quale si devono aggiornare e confrontare le proposte di riforma che, per quanto riguarda il sistema di formazione professionale, si focalizzano soprattutto sul relativo *segmento della formazione iniziale* e tendono ad assicurare al medesimo sistema uno statuto proprio, connotato da una nuova natura ordinamentale complessa ed articolata⁵.

Non si tratta più di una prassi addestrativa, che mira unicamente all'acquisizione di *abilità operative* (prassi peraltro già superata con la legge-quadro 845/78); si tratta invece di potenziare i percorsi della forma-

⁵ Per una più approfondita analisi sugli obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo, si può fare riferimento ad un mio contributo *Obiettivi istituzionali e specifici dell'obbligo formativo*, in «Rassegna Cnos», 2, 2001, pp. 11-19.

zione professionale iniziale per l'assolvimento dell'obbligo formativo in modo da assicurare il conseguimento di obiettivi connotati di valenze culturali, pedagogiche, sociali e professionali appetibili, da certificare attraverso *il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta, sulla base di standard confrontabili a livello nazionale ed europeo*⁶.

Secondo una stima dell'Isfol, su dati disponibili all'inizio del 1999 (anno di istituzione di tale obbligo), si poteva già prevedere negli anni immediatamente successivi un significativo incremento *"soprattutto degli iscritti alla formazione professionale regionale e dei giovani in apprendistato; la sfida cui la formazione iniziale è oggi chiamata a rispondere non è quella di costituire un canale di riserva per gli svantaggiati, bensì un percorso strutturato (di sistema) in base ai bisogni di qualificazione della forza lavoro giovanile in un'ottica di sviluppo delle loro potenzialità complessive"*⁷.

Anche sulla base di un allargamento dell'offerta formativa, si stanno elaborando e realizzando progetti di percorsi sperimentali sia nel biennio di qualificazione e nell'anno di ulteriore specializzazione, sia nella formazione per apprendisti in età di obbligo formativo, nonché progetti specifici di orientamento professionale e di accompagnamento all'inserimento lavorativo.

Queste sperimentazioni assumono particolari caratteristiche pedagogiche e didattiche innovative rispetto ai tradizionali "corsi", dai quali si distinguono solo se fanno riferimento a rivisitazioni del cosiddetto "consolidato", optando per scelte coerenti ordinate all'avvio e al consolidamento di un assetto istituzionale, normativo e concertativo che, sia a livello nazionale che a livello locale, consentano di attivare percorsi formativi strettamente collegati con tali strumenti, senza dei quali le sperimentazioni stesse risulterebbero prive di sistematicità e di rilievo istituzionale.

Sulla base, quindi, del nuovo contesto legislativo e normativo introdotto con l'istituzione dell'obbligo formativo nel sistema educativo del nostro paese e nelle prospettive di una maggiore utenza motivata a scelte differenziate e qualificate, si sono diffusi in non poche Regioni specifici *progetti di percorsi sperimentali* di formazione professionale iniziale, perlopiù promossi da Enti cosiddetti storici, da sempre impegnati nella formazione professionale specialmente dei giovani.

Tra queste "sperimentazioni" risultano di particolare interesse quelle promosse a livello nazionale dagli Enti "Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale" (CNOS/FAP) e "Centro Nazionale Opere Femminili Salesiane - Formazione Professionale" (CIOFS/FP) che, già

⁶ La formazione «non riguarda tanto l'addestramento ad eseguire, nel lavoro, una determinata funzione, quanto piuttosto la promozione - nell'individuo - di una motivazione positiva nei confronti del lavoro; non considera la professione un accessorio, bensì una dimensione fondamentale della personalità, che va sviluppata nel contesto dello sviluppo integrale di quest'ultima, a partire dall'infanzia e non alla fine del processo evolutivo. La 'professione', in altri termini, deve 'emergere' dalla personalità e non aggiungersi ad essa» (GIUGNI G., *Diritto del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1987, pag. 153).

⁷ ISFOL, *Seminario: obbligo di istruzione e formazione*. Manoscritto, Roma 18 marzo 1999.

al secondo anno di attuazione, sono attualmente oggetto di un apposito *monitoraggio* e possono così offrire riscontri oggettivi alle nostre riflessioni.

2.1 – Il **ruolo** della formazione professionale iniziale assegnato nei progetti dei percorsi sperimentali attivati degli Enti CNOS/FAP e CIOFS/FP, consente di riconoscere – anche nel nostro Paese – un *passaggio* verso innovazioni significative, che non solo superano la mera “interfaccia” tra scuola e lavoro (presente nella legge quadro 845/78) o funzioni integrative e finali dei percorsi scolastici, ma configurano la formazione professionale entro un nuovo quadro in cui si struttura un percorso parallelo a quello dell’istruzione (“seconda gamba”), con esso interagente a livello di funzioni di sistema, con interventi con sviluppo graduale e continuo, che mirano a conseguire **obiettivi di pari dignità** nei confronti del sistema scolastico perché ambedue finalizzati al potenziamento dello sviluppo culturale ed educativo della persona.

In altre parole, focalizzando la progettazione sugli “*obiettivi*”, i percorsi sperimentali CNOS/FAP e CIOFS/FP tendono a superare un luogo comune molto diffuso anche tra gli addetti ai lavori, che spesso rivendicano la *pari dignità* tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale facendo riferimento non ad obiettivi, ma ai “*percorsi*” dei due sistemi, con la conseguenza non solo di vanificare le peculiarità e le finalità specifiche degli interventi educativi (che sono tali se corrispondono ai diversi “progetti di sé” e alle motivazioni di ciascuna persona), ma di avallare (in buona fede) dispersioni e fallimenti del sistema scolastico italiano, che pure vengono denunciati da organismi internazionali nonché da rilevazioni statistiche autorevoli*.

Tale *passaggio*, come sopra rilevato, viene posto a premessa di ogni progetto e di ogni valutazione con riferimento diretto all’innovazione introdotta con l’istituzione dell’obbligo formativo sancito nell’articolo 68 della legge 144/99, che offre ai formatori l’opportunità di riorganizzare e rilanciare, in termini strategici, l’offerta di percorsi di formazione professionale iniziale, che – accanto a quelli dell’istruzione del ciclo secondario – siano dotati di un impianto strutturale atto ad assicurare il conseguimento di obiettivi istituzionali propri e connotati di stabilità, gradualità, continuità, apertura verso la formazione tecnica superiore e continua nonché a percorsi specifici previsti dai curricula riformati delle università.

2.2 – Le **caratteristiche** delle sperimentazioni in atto, pur collocate originariamente all’interno degli scenari istituzionali e culturali definiti e regolamentati prima che si sciogliesse la Legislatura precedente a quella avviata dall’attuale Governo e prima del blocco di attuazione della legge relativa al

* L’abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore, per indirizzo e per anni scolastici, con riferimento alle elaborazioni Censis e Isfol su dati 1997–1998 (che purtroppo non trovano continuità nei relativi «Rapporti» dopo tale data), raggiunge il valore più elevato nella tipologia degli **Istituti Professionali** con il 17,1% tra 1°/2° anno (su 141.553 iscritti) e un valore minore ma sempre consistente nella tipologia degli **Istituti Tecnici**, con il 12,9% tra il 1°/2° anno (su 239.566 iscritti). Cf: Isfol, *Rapporto Isfol 1999. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano, 1999, pag. 228.

“riordino dei cicli scolastici”, offrono, ovviamente, spazi di *implementazione* in itinere.

Per queste *implementazioni* si stanno attivando iniziative di studio e di confronto al fine di elaborare opportune ipotesi di modifiche da introdurre nei percorsi dell'obbligo formativo con riferimento alle competenze di legislazione “esclusiva – concorrente” e alle garanzie costituzionali esplicitate dalle riforme del Titolo V della Costituzione.

Operativamente, sembra utile fare riferimento ad una apposita scheda di documentazione, che evidenzia gli elementi di riforma introdotti dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 attinenti soprattutto alle *norme generali sull'istruzione e al sistema della formazione professionale regionale* (cfr. allegato: “Scheda n. 1”).

Nell'ambito dei temi da approfondire per individuare le possibili ricadute di tale riforma sul sistema della formazione professionale regionale, risulta certamente prioritario investire risorse per assicurare una *rinnovata* attenzione a presidio della dimensione educativa cui ha diritto in modo particolare il *giovane in minore età* che, tra le possibili modalità di assolvimento dell'obbligo formativo, opta per la frequenza di percorsi di formazione professionale iniziale allo scopo di acquisire una qualifica professionale riconosciuta di cui avvalersi per esercitare pienamente i diritti di cittadinanza attiva nella società.

Nella *nuova* prospettiva indicata dalla riforma del Titolo V del testo costituzionale (che – ripetiamo – obbliga ad assicurare su tutto il territorio nazionale *i livelli essenziali delle prestazioni*) si dovranno particolarmente rafforzare alcune caratteristiche pur presenti nei progetti dei percorsi delle sperimentazioni in atto, in particolare:

- * diritto della famiglia a conoscere e a scegliere liberamente quella istituzione *accreditata* di formazione professionale (CFP), che meglio corrisponde alle proprie aspettative nell'erogazione dei servizi di orientamento e dei percorsi di formazione professionale iniziale per i propri figli in età di obbligo formativo;
- * certezza dell'attivazione e dell'erogazione di detti servizi e percorsi di formazione professionale iniziale non più subordinati *unicamente* a vincoli di finanziamento dipendenti da sedi diverse (fondi strutturali) da quelle regionali, che hanno titolarità e responsabilità di garantire il diritto/dovere dei cittadini nell'ambito del rispettivo territorio, superando prassi riferite a normative o a regolamenti previsti per “concorsi / bandi” (utilizzati normalmente per progetti di formazione continua)*;

* “Un sistema, per definirsi veramente tale, dovrebbe in realtà basarsi su un impegno finanziario nazionale, rispetto al quale gli interventi comunitari si configurano effettivamente come sussidiari. Questo permetterebbe anche di risolvere molti equivoci legati alle modalità ed alle procedure di finanziamento delle singole attività, specialmente quelle a carattere strutturale o ricorrente (obbligo formativo), che rappresentano una componente significativa del sistema formativo”. Cfr. Isroi, *Rapporto Isfjol 2001. Federalismo e politiche del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2001, pag. XLV.

- * responsabilità di programmazione e di spesa dei finanziamenti nazionali erogati dal Ministero del Lavoro e assegnati ogni anno a ciascuna Regione per far fronte ai costi dell'obbligo formativo per i giovani che frequentano i percorsi di formazione professionale iniziale di competenza regionale e di apprendistato nonché per il funzionamento dei servizi decentrati per l'impiego, in adempimento di quanto indicato al comma 4 dell'articolo 68 della legge n. 144/99¹⁰.

2.3 – La **progettazione** dei percorsi sperimentali nella formazione professionale iniziale, come più sopra rilevato, richiede uno sforzo coraggioso e determinato per motivare soggetti diversi (Regione, Province, Servizi per l'impiego, Scuole, Centri di formazione e di orientamento, Aziende, Enti bilaterali, ecc.) a collaborare tra loro per raggiungere le finalità proprie che la legge e le normative di attuazione richiedono per l'assolvimento dell'obbligo formativo.

– La *prima forma di collaborazione*, pregiudiziale e strategica se si vuole ricondurre a verifica e a sistema le innovazioni introdotte con l'obbligo formativo, consiste nell'attivare iniziative e strumenti capaci di «intercettare» i giovani che, dopo aver adempiuto o essere stati prosciolti dall'obbligo di istruzione, escono dal sistema scolastico e che devono essere indirizzati verso le diverse opportunità di percorso formativo previste dalla legge, dai regolamenti e dai relativi accordi.

L'*"Anagrafe regionale"* e il *"Libretto formativo del cittadino"* sono due strumenti innovativi, che non solo richiedono sinergie di azione tra dei Servizi per l'impiego – Scuole – CFP, ma «a regime» dovranno accompagnare i giovani anche oltre i percorsi di obbligo formativo per fruire positivamente di opportunità di lavoro – scuola – formazione – orientamento – tirocini – percorsi in alternanza nonché di accesso a certificazioni specifiche finalizzate a creare le condizioni per avvalersi delle cosiddette *passerelle* tra i diversi sistemi formativi e il mondo del lavoro.

A supporto di tali finalità, anche la Conferenza Stato-Regioni del 2 marzo 2000 stabilisce, paragrafo n. 3, che *"i servizi per l'impiego predispongono, relativamente alle funzioni di loro competenza, un'anagrafe regionale contenente i dati dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico (...) i servizi per l'impiego convocano, per un colloquio di informazione e di orientamento, i giovani soggetti ad obbligo formativo e che hanno comunque l'intenzione di abbandonare il percorso scolastico o formativo, ovvero hanno cessato di frequentare la scuola o le attività formative... al fine di individuare scelte personalizzate"* (cfr. allegati: "Scheda n. 2", "Scheda n. 5").

¹⁰ Il Decreto del Ministero del Lavoro del 13 novembre 2000 (primo anno di erogazione) metteva a disposizione delle Regioni – per le attività di obbligo formativo nel sistema di formazione professionale regionale, per l'esercizio dell'apprendistato nell'obbligo formativo nonché per il funzionamento dei servizi per l'impiego (in misura del 10%) – la somma di lire 430 miliardi per l'anno 2000, con incremento negli anni successivi come previsto al comma 4 dell'articolo 68 della Legge 144/99.

– Una *seconda forma di collaborazione*, da ricercare con determinazione e costanza tra i diversi soggetti coinvolti, consiste nel mantenere un continuo e vigile presidio per assicurare il **conseguimento degli obiettivi «istituzionali»** nei percorsi sperimentali della formazione professionale iniziale, sia nella fase di progettazione che in quelle di realizzazione e soprattutto di valutazione finale (realizzazione del cosiddetto “capolavoro”).

Si tratta di una *rivisitazione necessaria* rispetto alle precedenti esperienze di “corsi di primo livello” o “di base”, che in non pochi contesti regionali hanno dovuto adeguarsi a normative e a programmazioni dettate perlopiù dalla necessità e dalle norme previste per l’accesso ai finanziamenti comunitari e ai fondi strutturali.

A superamento di facili comportamenti di autoreferenzialità o di assistenzialismo, le sperimentazioni in atto sono progettate per realizzare quanto contenuto esplicitamente nella legge istitutiva dell’obbligo formativo, nelle normative di attuazione e negli Accordi sottoscritti dalla Conferenza Stato–Regioni nella seduta del 2 marzo 2000, Allegato Tecnico, paragrafo n. 1, punto 4:

- nei percorsi dell’obbligo formativo si precisano anche gli obiettivi specifici della formazione professionale iniziale attraverso il **«conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale»** (art. 68, comma 2, legge 144/99);
- nel medesimo comma 2, si esplicita che *“le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell’apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all’altro”*;
- operativamente si precisa che **«per conseguire una qualifica professionale valida ai fini dell’assolvimento dell’obbligo formativo i percorsi di formazione professionale da frequentare non possono avere durata complessiva inferiore a due anni ...il conseguimento della qualifica può dare accesso a un successivo ciclo di specializzazione”**;
- inoltre, si è provveduto a definire *standard formativi omogenei a livello nazionale nella strutturazione dei percorsi per l’assolvimento dell’obbligo e si sono concertate sperimentazioni relative all’adozione di prove finali per la certificazione di standard per la qualifica da acquisire* (cfr. allegati: “Scheda n. 3”, “Scheda n. 4”).

– Una *terza collaborazione* si deve sollecitare e promuovere soprattutto presso le istituzioni e le sedi culturali e politiche impegnate ad assumere criteri e orientamenti valutativi delle proposte di revisione e di riforma del complessivo sistema educativo di istruzione e di formazione.

In particolare, sembra assolutamente necessario ribadire quanto più sopra si è precisato circa la qualità degli **obiettivi della qualifica professionale riconosciuta**, da cui si può e si deve derivare il criterio a cui riferirsi per valutare le dimensioni della pari dignità da riconoscere e da assicurare ai diversi percorsi di istruzione e/o di formazione professionale, superando rivendicazioni sterili riferite al mero adeguamento ai programmi o ai piani di studio adottati dal sistema dell’istruzione scolastica e/o professionale.

Più in generale si deve sottolineare che il conseguimento degli obiettivi istituzionali dell'obbligo formativo assicura anche nel nostro paese nuove opportunità ai giovani e alle ragazze al momento in cui, diventando maggiorenni al compimento del 18° anno di età, possono entrare nella società e nel mondo del lavoro ed esercitare i diritti/doveri di cittadinanza attiva disponendo o di un titolo di studio acquisito al termine del ciclo secondario superiore o di una qualifica professionale riconosciuta; come, pure, possono continuare percorsi ulteriori di istruzione e/o di formazione superiore ed universitaria.

Ovviamente, tutto è subordinato al modo con cui si affrontano e si superano le difficoltà che si riscontrano attualmente a motivo della sovrapposizione di interventi di riforma, che dagli stessi addetti ai lavori sono ritenuti in alcune aree appena avviati o sfasati tra loro o addirittura sospesi.

In questa situazione si può certamente correre il rischio di vanificare o quantomeno ritardare i benefici attesi da una conquista significativa, che con l'istituzione dell'obbligo formativo è stata introdotta nel nostro sistema educativo, anche se l'avvio di momenti di approfondimento e di riflessione su ipotesi e proposte di maggior qualità per completare il processo di riforma può rappresentare una opportunità da non sottovalutare.

Infine, nell'ambito delle procedure relative al sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali non sono stati trascurati strumenti utili a superare anacronistici steccati di separazione tra i diversi sistemi educativi.

A questo scopo si sono individuate nuove modalità concertate tra i soggetti istituzionali preposti a tali funzioni per garantire misure di accompagnamento nelle diverse scelte formative, prevedendo anche possibilità di ricorrere a procedure di certificazioni intermedie e finali.

Con specifici accordi e provvedimenti si esplicitano anche le procedure da seguire: *“le Regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere riconosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e Regioni interessate”*, nonché le *«certificazioni delle competenze acquisite nei percorsi del sistema della formazione professionale»* (cfr. allegati: “Scheda n. 4”, alla lettera d); “Scheda n. 5”, il comma 2).

Conclusione

Per contribuire ad iniziative e a confronti positivi sui vari progetti di riforma dell'attuale sistema educativo e formativo nel nostro Paese, sembra quindi necessario focalizzare alcuni “nodi” sui quali abbiamo fermato la nostra attenzione.

L'attivazione di iniziative di socializzazione di riforme già in atto o di confronti propositivi su nuove prospettive richiedono anche un valido e aggiornato *supporto di documentazione* al fine di condividere contenuti, stru-

menti, progetti operativi e sperimentazioni che, nel nostro caso, hanno avuto a riferimento soprattutto i percorsi dell'obbligo formativo attivati nell'ambito della formazione professionale iniziale.

L'impegno a qualificare e consolidare l'offerta di formazione professionale iniziale, oltre ad assicurare la *base indispensabile* per dare consistenza e continuità al complessivo sistema della formazione professionale (formazione professionale iniziale, superiore, continua, permanente...), corrisponde prioritariamente ad una specifica domanda di formazione che deve essere rilevata e monitorata sul territorio (anagrafe formativa) e dalla quale si deve *realisticamente* partire per superare irrigidimenti di proposte di riforme che si muovono, in non pochi casi, all'insegna di interessi di categoria o di visioni ideologiche.

Titolo 5° della Costituzione Repubblicana

**Art. 114 del Titolo V della Costituzione
riformato con legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001**

O G G I	I E R I
<p>* La Repubblica è costituita: dai Comuni dalle Province dalle Città metropolitane dalle Regioni dallo Stato.</p> <p>* I suddetti Enti sono autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione.</p>	<p>* la Repubblica si riparte in Regioni in Province e Comuni.</p> <p>* le Regioni sono costituite in enti autonomi con propri poteri e funzioni secondo i principi fissati nella Costituzione.</p>

**Art. 117 del Titolo V della Costituzione
riformato con legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001**

O G G I	I E R I
<p>Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale"; <i>(articolo 3, lettera m)</i> "norme generali sull'istruzione" <i>(articolo 3, lettera n)</i></p> <p>* La Regione ha legislazione esclusiva su istruzione e formazione professionale</p>	<p>La Regione emana per le seguenti materie norme legislative nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato, sempreché le norme stesse non siano in contrasto con l'interesse nazionale e con quello delle altre regioni (<i>Commissario del Governo</i>): (...) istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica» (...)</p> <p>Le leggi della Repubblica possono demandare alla Regione il potere di emanare norme per la loro attuazione</p>

**CONFERENZA PERMANENTE
PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI
E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO**

Seduta del 2 marzo 2000

Oggetto: *Accordo Stato-Regioni per l'attuazione delle disposizioni vigenti in materia di obbligo di frequenza delle attività formative (articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144).*

ALLEGATO TECNICO

Paragrafo n. 3: Organizzazione dei servizi per l'impiego

1. I servizi per l'impiego predispongono, relativamente alle funzioni di loro competenza, **una anagrafe regionale** contenente i dati dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico.
2. Le regioni, le province delegate ed i comuni disciplinano, relativamente alle funzioni di loro competenza, la costituzione delle banche dati e le modalità di scambio di informazioni tra i servizi per l'impiego decentrati, gli assessorati alla formazione, le agenzie formative e le scuole per favorire l'orientamento dei giovani e la predisposizione di una adeguata offerta formativa.
3. I servizi per l'impiego convocano, per **un colloquio di informazione e di orientamento**, i giovani soggetti ad obbligo formativo e che hanno comunicato l'intenzione di abbandonare il percorso scolastico o formativo, ovvero hanno cessato di frequentare la scuola o le attività formative.
4. I colloqui di informazione ed orientamento sono finalizzati:
 - a) ad individuare le competenze, le capacità, le attitudini e gli interessi dei giovani;
 - b) ad informare i giovani sulle opportunità formative e di lavoro in apprendistato esistenti sul territorio, nonché sugli interventi per il sostegno finanziario alla frequenza formativa;
 - c) ad assicurarne l'iscrizione ad un percorso di formazione professionale qualora il giovane non risulti già assunto come apprendista.
5. Al fine di assicurare la personalizzazione dell'intervento orientativo i servizi per l'impiego decentrati **nominano un tutor** per i giovani di cui al punto 3. Il tutor esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario.

**CONFERENZA PERMANENTE
PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI
E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO**

Seduta del 2 marzo 2000

Oggetto: *Accordo Stato – Regioni per l'attuazione delle disposizioni vigenti in materia di obbligo di frequenza delle attività formative (articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144).*

ALLEGATO TECNICO

Paragrafo n. 1: *Assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale*

1. L'obbligo di frequenza di attività formative di seguito denominato obbligo formativo può essere assolto nel sistema di formazione professionale regionale attraverso la frequenza delle attività formative disciplinate dalla vigente legislazione.
2. I percorsi regionali di formazione rivolti all'assolvimento dell'obbligo formativo si articolano attraverso i cicli formativi previsti dalla legislazione vigente in materia. A conclusione di ciascun ciclo devono essere certificate le competenze acquisite, che costituiscono titolo per l'accesso ai cicli successivi omogenei o credito per l'accesso a cicli diversi o per la transizione nel sistema di istruzione o nell'esercizio dell'apprendistato, fatta salva la possibilità di certificazione, ad istanza degli interessati, di specifiche competenze acquisite con la frequenza dei corsi per periodi più brevi.
3. L'accesso ai cicli della formazione è garantito a coloro che hanno assolto l'obbligo di istruzione ed è consentito sulla base delle conoscenze, competenze e capacità possedute dai singoli e sulla base del riconoscimento di crediti formativi acquisiti attraverso percorsi scolastici e formativi precedenti e/o esperienze di apprendistato e di lavoro. A tal fine le agenzie formative predispongono moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità, competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi.
4. **Per conseguire una qualifica professionale** valida ai fini dell'assolvimento dell'obbligo formativo i percorsi di formazione professionale da frequentare **non possono avere durata complessiva inferiore a due anni**, salvo il riconoscimento di eventuali crediti. Il conseguimento della qualifica può dare accesso a un successivo ciclo di specializzazione.
5. Al fine di diffondere standard formativi omogenei a livello nazionale nella strutturazione dei percorsi formativi si persegue l'obiettivo dello sviluppo di competenze tecnico-professionali e di competenze trasversali anche mediante le attività di tirocinio al fine di realizzare un percorso educativo unitario.

6. I percorsi formativi devono inoltre assicurare misure di accompagnamento finalizzate a favorire l'inserimento professionale in relazione al contesto lavorativo locale.
7. Le agenzie di formazione svolgono verifiche in itinere e finali per accertare il conseguimento delle competenze di cui al punto 5.
8. Nei percorsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo devono essere create condizioni didattiche e logistiche tali da consentire a soggetti svantaggiati e portatori di handicap di fruire a pieno titolo delle opportunità formative. A tale scopo devono essere adottate modalità di personalizzazione dei percorsi ed offerti moduli e servizi di sostegno.
9. Le agenzie formative, sulla base degli indirizzi espressi dalle regioni o dalle province delegate adottano sistemi di valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti.
10. Le regioni o le province delegate regolamentano i tempi e le modalità di comunicazione tra le scuole, le agenzie formative e i servizi per l'impiego competenti per territorio, di seguito denominati servizi per l'impiego, delle informazioni relative ai giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico o formativo.
11. Per i giovani soggetti ad obbligo formativo che si trovano in condizione lavorativa con contratto diverso dall'apprendistato le regioni o le province delegate programmano specifiche attività formative finalizzate all'assolvimento dell'obbligo anche sulla base di intese con le istituzioni scolastiche. Nell'ambito del modulo di accoglienza di cui al punto 3 verranno definite le modalità di frequenza del percorso formativo.

CONFERENZA STATO - REGIONI

Seduta del 18 febbraio 2000

Oggetto: *Accordo tra il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale.*

ALLEGATO B

(Procedure per la costituzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali)

- a) Al fine dell'adozione del sistema nazionale di certificazione delle competenze si conviene di istituire, entro 30 gg. dalla sottoscrizione del presente accordo, presso il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, una Commissione formata dai rappresentanti del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, dal Ministero della pubblica istruzione, dal Ministero dell'Università e della ricerca scientifica, e delle regioni. Il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, sulla base dell'esame istruttorio della Commissione, delle elaborazioni effettuate dall'ISFOL e delle rilevazioni degli Organismi Bilaterali, sentite le organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori formula le proposte di cui all'articolo 17, comma 1, lettera e), della legge 24 giugno 1997, n. 196, relative ai criteri ed alle modalità di certificazione delle competenze acquisite nell'ambito del sistema di formazione professionale e quelle acquisite dal lavoratore secondo le modalità di cui al punto e) dell'allegato A del presente accordo, al fine di assicurare l'omogeneità delle certificazioni su tutto il territorio nazionale ed il loro riconoscimento in sede di Unione europea;
- b) le competenze professionali acquisite mediante la partecipazione regolare **ad attività di formazione professionale** realizzate da strutture accreditate ai sensi dell'Allegato A, mediante lo svolgimento di un'attività lavorativa o di formazione continua, nonché mediante **attività di tirocinio** o di **autoformazione** sono certificate, anche su richiesta degli interessati dalle regioni;
- c) la certificazione delle competenze è effettuata dalle regioni, nei modi previsti dalle leggi regionali, nel rispetto dei criteri e dei principi di cui all'articolo 17, comma 1, lettera c), della legge 24 giugno 1997, n. 196, definiti sulla base delle proposte di cui al presente allegato;
- d) sono competenze professionali certificabili quelle che costituiscono patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui ed il cui insieme organico costituisce una qualifica o figura professionale. Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite **le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino** su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate.

Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale

DECRETO 31 maggio 2001
certificazione nel sistema della formazione professionale

Art. 4 – Soggetti responsabili della certificazione

1. **La funzione della certificazione delle competenze è svolta dalle regioni** che, sempre nell'ambito della loro autonomia normativa e regolamentare, ne disciplinano le procedure di attuazione, tenuto conto degli standard minimi fissati a livello nazionale e dei principi di cui al successivo art. 5.

2. Le regioni provvedono a rendere trasparenti le certificazioni anche attraverso la definizione di comuni procedure e l'adozione di strumenti all'uopo previsti.

Art. 5 – Tipologia delle certificazioni

1. La certificazione delle competenze, secondo quanto disposto dall'art. 3 del presente provvedimento, può essere effettuata:

a) al termine di un percorso di formazione professionale di norma finalizzato all'acquisizione di una qualifica, tenuto conto degli indicatori di trasparenza, modificando ed integrando quanto disposto dal decreto 12 marzo 1996 del Ministro del lavoro e della previdenza sociale;

b) in esito a percorsi di formazione parziali ovvero in caso di abbandono precoce del percorso formativo o in percorsi che non conducono all'acquisizione di qualifica di cui alla lettera *a*);

c) a seguito di esperienze di lavoro e di autotestamento su richiesta degli interessati, per l'ammissione ai diversi livelli del sistema d'istruzione e di formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.

2. **Le certificazioni di cui al comma 1 sono riportate sinteticamente nel libretto formativo del cittadino**, secondo quanto previsto dall'allegato B, comma d) dell'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000.

GUGLIELMO
MALIZIA
CARLO
NANNI

Condivisioni e istanze relative al processo della riforma Moratti*

Partendo da un modello di riferimento e dalla prospettiva di un'istruzione e una formazione della qualità e dell'equità, si dà una prima valutazione delle conclusioni della "Commissione Ministeriale" e del DdL di "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale".

L'intervento riguarda gli sviluppi del processo di riforma, pur nello stato fluido in cui essi si presentano, provando più che a fare il punto o ad avanzare proposte, almeno ad indicare delle istanze, quasi dei "paletti", entro cui far correre il processo di riforma, perché ne sia ultimamente garantita la qualità educativa, che è la preoccupazione fondamentale che ha guidato la lettura e i rilievi.

1. IL MODELLO DI RIFERIMENTO: LA SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE

Preme sottolineare che, nel quadro della società complessa e della globalizzazione, il processo di riforma è cruciale e postula la valorizzazione di tutte le risorse della nostra cultura, nella prospettiva di una piena libertà della scelta educativa dei cittadini e delle famiglie, e di una sana

* L'intervento riprende sostanzialmente parte della riflessione fatta dalla redazione Rivista "Orientamenti Pedagogici" a partire dalle risposte alla consultazione della Commissione Ministeriale circa l'iter del "riordino dei cicli scolastici". L'articolo completo si può leggere sulla citata rivista, che ringraziamo per la gentile concessione.

e costruttiva emulazione tra le istituzioni, in linea con le prospettive costituzionali che il paese si è dato rinnovando il titolo quinto della Costituzione.

Il riconoscimento reale e pieno della *libertà di educazione* si basa sul diritto di ogni persona, sancito dalla Costituzione, ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni, e sul correlativo diritto-dovere delle famiglie di decidere dell'educazione e del tipo di orientamento valoriale da offrire ai propri figli minori. L'assunzione di questo principio e la rimozione degli ostacoli che ne limitano o che addirittura ne rendono impraticabile l'esercizio, danno luogo ad un profondo rinnovamento dell'attuale assetto del nostro sistema di istruzione e di formazione. Esso può infatti venire sinteticamente rappresentato come il *passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà.*

Infatti, nell'ottica dell'autonomia non solo delle istituzioni formative, ma anche delle persone che le scelgono e rispetto alle quali esse stesse sono sussidiarie, lo Stato si configura sempre più come garante dell'eguaglianza delle opportunità e della qualità del servizio e come promotore del bene comune. *Solo così al principio della sussidiarietà si potrà correlare quello della responsabilità e della solidarietà nel rispetto delle norme comuni.*

Cosa si intende allora per «scuola della società»? Il punto nodale è costituito dalla necessità di dare vita a una scuola effettivamente adeguata alle esigenze dell'attuale società pluralistica, capace di dare risposta al bisogno educativo, formativo e istruttivo delle persone mediante una sua riorganizzazione complessiva da attuarsi nell'ottica di un nuovo modello di sviluppo democratico, sociale ed economico.

Paradossalmente non si tratterebbe di garantire come primo valore una scuola che funzioni: prima di tutto ci vuole una scuola che sia libera, perché essa sarà funzionante dal punto di vista educativo solo se sarà libera. Occorre che la scuola vada a scuola di libertà, che impari dalla libertà: occorre che diventi una comunità di apprendimento partendo dalla libertà creativa dei suoi soggetti, individuali e collettivi. E questa libertà non può essere altro che la libertà effettiva degli alunni di apprendere, dei genitori di educare e di istruire i figli, delle comunità che vogliono la buona qualità della vita dei loro cittadini, nell'orizzonte dei propri e comuni progetti riferiti ai valori condivisi del Paese. In tal senso la libertà rinvia necessariamente alla parità reale tra scuola statale e non statale.

2. LA PROSPETTIVA FINALISTICA: UN'ISTRUZIONE E UNA FORMAZIONE DELLA QUALITÀ E DELL'EQUITÀ

Si ribadisce la necessità che la scuola sia educativa, impegnandosi – ed impegnando tutte le forze sociali – per arrivare ad essere una scuola di qualità. Efficienza ed efficacia devono coniugarsi con l'effettiva rispondenza ai

mondi vitali delle persone che apprendono e all'equità sociale dell'istruzione e formazione loro impartita. Il successo formativo dovrà essere commisurato non solo sulla spendibilità socio-economica ma insieme, e più largamente, per una piena realizzazione della loro vita, per una vita sociale ed una cittadinanza veramente democratica e per uno sviluppo umanamente degno e socialmente sostenibile a vantaggio di tutti e ciascuno, a livello personale, territoriale, nazionale, internazionale, mondiale.

2.1. In questa linea si crede che la scuola della società civile dovrà saper coniugare la propria azione, impostandola in una prospettiva fondamentalmente *neo-umanistica e solidaristica*, pur senza escludere il contributo, opportunamente integrato, che può venire da un modello più marcatamente cognitivistico-tecnologico.

Ciò vuol dire:

- a *livello pedagogico*, mantenere la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come aiuto allo sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Inoltre, le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità;
- a *livello di strategie e di gestione*, tale impostazione implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del terzo settore, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola e per favorire la partecipazione responsabile di tutte le forze del territorio e di quelle direttamente operanti nelle comunità di apprendimento scolastico e formativo-professionale.
- a *livello strutturale*, assumere come punto di riferimento la politica dell'alternanza e il sistema integrato. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e il "luogo" della costruzione delle conoscenze e delle competenze, assumendo in questa prospettiva "ecologica" la stessa strumentazione e le modalità di apprendimento informatiche e socio-psico-pedagogiche;

2.2. In questa ipotesi, sono da favorire alcune *strategie macrostrutturali*, che cerchiamo qui di delineare sulla base dei rapporti Faure e Delors:

- praticare nella politica scolastica il principio della differenziazione delle strutture formative. La politica dell'educazione deve essere orientata a moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, ad assicurare l'accesso più largo alle risorse formative, a diversificare le offerte educative nel modo più esteso possibile;
- rendere sempre più effettiva la «deformalizzazione» delle istituzioni. A parità di risultati dovrebbe essere riconosciuta in linea generale l'eguaglianza di tutti i percorsi formativi, sia formali che informali, sia istitu-

zionalizzati che non: quindi anche di quelli offerti dalle istituzioni non statali, purché vengano garantiti gli standard minimi prescritti per tutto il sistema;

- facilitare la mobilità degli utenti. A livello sia strutturale che di curriculum si dovrà favorire il passaggio degli educandi tanto orizzontalmente che verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, dall'esperienza lavorativa allo studio e viceversa, da una nazione all'altra (almeno a livello di Unione Europea ed in prospettiva a livello internazionale);
- garantire a tutti – oltre le “pari opportunità” di libero accesso e frequentazione dei differenziati sottosistemi di istruzione e di formazione del sistema educativo nazionale – anche la sostanziale ed equa “parità” dei risultati al termine del processo educativo: in riferimento alle differenze personali e alle diversificazioni socio-economiche, etniche e civili, culturali e religiose dei soggetti di apprendimento. È appena da notare che per noi l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma piuttosto pari possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità.

2.3. Peraltro, il favore dato all'autonomia e al ripensamento del riordino dei cicli dell'apprendimento istruttivo e formativo, a nostro parere va sostenuto ed integrato dall'impegno per la qualità culturale dei curricoli che le istituzioni scolastiche nella loro libertà e legittima competenza dovranno elaborare e presentare come piano di offerta formativa. A questo scopo non si dovrà solo tener conto di un equilibrato bilanciamento delle istanze locali con quelle nazionali e mondiali, ma anche di quelle che provengono dai migliori sviluppi della ricerca scientifica e tecnologica e da quella teorico-epistemologica relativa alla specializzazione disciplinare e alla trasversalità dei saperi, in un proficuo rapporto tra differenziazione e unitarietà della cultura, che ricada positivamente nell'offerta istruttiva e formativa secondo una “pedagogia dell'eccellenza” per tutti: nella loro specificità e particolarità. Pertanto nell'elaborazione del curriculum e nella pratica dell'apprendimento dovranno essere tenuti presenti non solo i criteri della pertinenza, dell'adeguatezza e della rispondenza ma anche quelli della significatività e della validità soggettiva e culturale, scientifica e tecnologica.

Più largamente si è convinti che in ordine alla qualità dell'istruzione e della formazione, sarà necessario che la politica scolastica proceda congiuntamente, arrivando a buone determinazioni non solo a livello di riordino dei cicli, di ristrutturazione dei percorsi di apprendimento e di specificazione delle competenze in materia di autonomia delle istituzioni formative a tutti i livelli (finanziaria, gestionale, didattica, pedagogica, orientativa, integrativa, di sviluppo e di ricerca...), ma anche a ciò che in qualche modo ne è condizione di praticabilità e di successo formativo: vogliamo indicare in concreto il miglioramento dello status socio-economico degli insegnanti, la preoccupazione per la loro formazione iniziale e in servizio, il sostegno economico per le scuole paritarie, la definizione del sistema nazionale di valu-

tazione per standard di prestazione e di competenze valide e eque (differenziati non solo per cicli, ma nella secondaria anche per percorsi e indirizzi), la definizione degli organi collegiali perché siano effettivamente rese possibili delle scuole e dei centri di formazione professionale che siano "comunità di apprendimento" valide e produttive per la realizzazione del successo formativo e la riduzione dell'"esclusione educativa".

3. OSSERVAZIONI AL RAPPORTO DELLA COMMISSIONE MINISTERIALE E ALLA LEGGE DELEGA «MORATTI»

Dopo il 30 ottobre gli eventi sono corsi, spesse volte, più rapidamente della stampa periodica. A dicembre, è stato diffuso il rapporto della Commissione; si sono celebrati gli Stati Generali; successivamente è stata presentata una prima volta al Consiglio dei Ministri la proposta di legge del ministro Moratti e da ultimo il suo disegno di legge delega. Pur riservandoci di ritornare su questi argomenti in maniera più approfondita quando il panorama si sarà reso più stabile e chiaro, riteniamo opportuno offrire già ora una *breve sintesi* dei testi e una *prima valutazione*.

3.1. I contenuti essenziali del rapporto della Commissione Ministeriale

Incominciamo con il rapporto della *Commissione Ministeriale*¹. La proposta di riforma intende *dare sostanza al sistema educativo di istruzione e di formazione*, in una prospettiva che prescinde dall'attribuzione di determinate competenze di indirizzo o gestionali allo Stato o alle Regioni o ad altri soggetti istituzionali misti; essa mira a elevare la qualità degli apprendimenti e ad assicurare l'equità dell'offerta in relazione a una differenziazione crescente dei bisogni dei destinatari mediante percorsi di istruzione e di formazione di pari dignità, l'integrazione tra informale, non formale e formale, la flessibilità delle strutture, dei piani di studio, dei rapporti con l'extra-scuola familiare, sociale, culturale e professionale e dell'esercizio della libertà e della responsabilità di tutti gli attori coinvolti e sulla base di una comparazione internazionale che ha tenuto conto del meglio delle tendenze a livello europeo.

In questa iniziale visione di sintesi ricordiamo anche le *principali novità* della proposta: diritto-dovere per tutti all'istruzione e/o alla formazione per 12 anni; scelta del percorso di studi a 14 anni, alla fine della terza media; istruzione e formazione come canali di eguale valore e con opportunità permanenti di passaggio dall'uno all'altro; accesso all'università per tutti, anche per coloro che hanno scelto la formazione secondaria in alternanza scuola-lavoro, attraverso eventuali «moduli di riallineamento» dei percorsi di studio precedenti.

¹ Ci si riferisce non tanto al primo testo Bertagna, ma al *Rapporto del Gruppo ristretto di lavoro*. Lo si può leggere in «Annali dell'Istruzione», 47 (2001) 1-242.

Venendo all'articolazione del sistema, la *scuola dell'infanzia* conserva il carattere facoltativo e la durata triennale. Come anticipato nei quesiti della Commissione, la novità a questo livello consiste nel riconoscimento della frequenza come pari ad un anno degli almeno 12 di istruzione/formazione che sono necessari per ottenere una qualifica.

Le *scuole primaria e media* conservano la struttura ordinamentale attuale di 5 e 3 anni, ma vengono articolate in 4 cicli biennali unitari, sul piano della continuità didattica e organizzativa, e in 2 cicli quadriennali per le attività dei laboratori. Gli studi secondari vengono scelti a 14 anni e non più a 13 come previsto dalla legge 30/2000. Dopo questa opzione lo studente può cambiare idea in quanto i percorsi sono caratterizzati da grande flessibilità.

A livello *secondario*, la proposta della Commissione prevede *due vie di pari dignità* per accedere all'istruzione/formazione superiore e per entrare nel mercato del lavoro. La prima consiste nelle strutture dell'istruzione secondaria che assumono la denominazione di licei; la seconda è data dalla formazione secondaria a tempo pieno (istituti) o in alternanza scuola-lavoro.

Quanto al *passaggio all'istruzione/formazione superiore*, viene resa possibile per tutti la scelta tra università e formazione superiore; inoltre, è previsto l'accesso all'università anche per i diplomati della formazione secondaria. Il potenziamento della formazione superiore dovrebbe ottenere un effetto di trascinamento verso l'alto della qualità della formazione secondaria. Si dovrà procedere ad accertare la preparazione degli studenti in ingresso all'istruzione universitaria e alla formazione superiore.

Sul piano dello *sviluppo* e del *recupero degli apprendimenti*, è stabilito che ciascuna scuola deve offrire obbligatoriamente 300 ore annuali di laboratorio la cui scelta e la cui frequenza da parte degli studenti (e delle loro famiglie) rimane, però, facoltativa. Inoltre, è contemplata la possibilità, per chi risultasse carente alla fine del percorso di 12 anni, di frequentare per il tempo necessario (da un mese ad un anno) moduli specifici di riallineamento contenutistico e metodologico, organizzati in collaborazione tra l'università, la formazione superiore e la scuola secondaria.

Quanto alla *formazione iniziale degli insegnanti*, dovrà essere richiesta una laurea specialistica con valore di abilitazione per tutti i docenti. È contemplato in successione un tirocinio di due anni per la conferma del docente.

3.2. La proposta di legge delega del ministro Moratti

Dopo neppure un mese dagli Stati Generali dell'Istruzione (19-20 dicembre), il 10 gennaio 2002 venne presentata per la prima volta in Consiglio dei Ministri la *proposta di legge* del Ministro Moratti, che teneva conto sia delle indicazioni della Commissione sia delle risultanze degli Stati Generali, ma sia anche delle istanze dei partiti, dei rappresentanti delle forze sociali e di quelle delle regioni². La complessità del tema, i tempi stretti della seduta,

² *Norme generali sull'istruzione e livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*, Roma, 10 gennaio 2002, in: www.istruzione.it.

la necessità di chiarire meglio alcuni punti della proposta ed in particolare i risvolti finanziari, suggerirono di prendere tempo e di rinviare il varo della riforma ad altra data.

Nel frattempo si è affermata l'ipotesi di una legge delega e il relativo disegno è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 1 febbraio scorso³.

Ne offriamo una breve sintesi con qualche annotazione.

Come nel caso della legge 30/2000, si parte da una definizione alta delle *mete* della riforma che si fonda sulla centralità della persona che apprende e sul rispetto dei ritmi dell'età evolutiva e delle differenze e dell'identità di ciascuno. Ciò deve avvenire nel quadro dei rapporti tra scuola e genitori che vengono definiti con il termine pregnante di cooperazione. In proposito va sottolineata una novità molto significativa che è costituita dal riferimento alla centralità che assumono le *scelte educative della famiglia*. Tenendo conto anche dei principi della costituzione, e più specificamente delle competenze delle Regioni, e in coerenza con l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il governo è delegato ad emanare *entro 24 mesi* dalla entrata in vigore della legge uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale. Per la realizzazione di tali finalità, il ministro predispone entro 90 giorni un piano programmatico di interventi finanziari da sottoporre al Consiglio dei ministri.

L'ipotesi è di partire a settembre con le elementari e di andare a regime nel 2008, ma la fattibilità di tale previsione è tutta da verificare.

È assicurato a ognuno il *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Ciò avviene nel quadro della promozione dell'apprendimento in tutto l'arco della vita, favorendo la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione *si articola* nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo di cui fanno parte il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale. Quanto alla *scuola dell'infanzia* che rimane triennale, rispetto alle finalità indicate dalla legge 30/2000 è stata data importanza allo sviluppo psicomotorio e alle potenzialità di relazione; ma la novità più discussa riguarda la possibilità di iscrizione per i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

La scuola *primaria* dura 5 anni ed è articolata in un primo anno teso al

³ Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale, Roma, 1 febbraio 2002, in: www.istruzione.it; *Tutti i punti-chiave del progetto*, Roma, 1 febbraio 2002, in: www.istruzione.it; MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Una scuola per crescere. Il nuovo sistema di istruzione e di formazione*, Roma, 1 febbraio 2002, in: www.istruzione.it.

raggiungimento della strumentalità di base e in due periodi didattici biennali. Un'altra novità è l'anticipo dell'iscrizione per cui possono frequentare il primo anno anche i bambini che compiono i 6 anni entro il 30 aprile dell'anno di riferimento. È prevista, sin dall'inizio, l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'UE e nelle tecnologie informatiche. Scompare, inoltre, l'esame di quinta.

La scuola *secondaria di primo grado* si rafforzerà sotto il profilo delle discipline: è prevista una seconda lingua comunitaria obbligatoria e un approfondimento delle tecniche informatiche. Nei tre anni, che si concluderanno con un esame di Stato, verrà anche progressivamente sviluppata nei ragazzi la capacità di scelta del percorso successivo.

Una novità che riguarda l'intero primo ciclo consiste nell'intento di valorizzare la tradizione culturale insieme all'evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea.

A sua volta nel *secondo ciclo* dovrà essere data un'attenzione costante alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire e la riflessione critica su di essi. Quanto ai *licei*, sono confermati gli assi culturali tradizionali, classico, scientifico e artistico; al tempo stesso ne nascono dei nuovi, economico, tecnologico, musicale, linguistico, delle scienze umane. Essi hanno durata quinquennale: l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede inoltre l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università.

Ferma restando la competenza regionale, il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale* realizza profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, validi su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale. Inoltre, i giovani che seguono questi percorsi non soltanto si vedranno garantita anno dopo anno una passerella per trasferirsi nei licei, ma avranno anche modo di proseguire dopo i quattro anni per un quinto, un sesto e un settimo anno, così da acquisire una qualifica professionale superiore. Potranno altresì disporre di un quinto anno per affrontare l'esame di Stato per l'iscrizione all'università.

In ogni caso, da un sistema all'altro sono sempre possibili *passaggi interni*. Dopo i 15 anni sia i diplomi che le qualifiche possono essere conseguiti in *alternanza scuola-lavoro* o attraverso l'apprendistato.

In tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione i *piani di studio* si organizzano intorno a un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale. In aggiunta, è prevista una *quota riservata alle Regioni*, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

È confermata la *valutazione* periodica e annuale, effettuata dai docenti; essa riguarderà sia gli apprendimenti sia il comportamento. In aggiunta, è stata prevista ogni due anni la valutazione dei periodi didattici: si è promossi

o respinti ogni due anni ai fini del passaggio al periodo successivo, ma nella primaria – sembra – non ci dovrebbe essere ripetenza. Con scadenza biennale l'Istituto nazionale di valutazione misurerà con verifiche nazionali la qualità complessiva dell'offerta formativa e dei livelli di apprendimenti per monitorare il livello culturale degli studenti. L'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione – quindi anche quello della secondaria di primo grado – si svolgerà sia sulle prove organizzate dalle commissioni di esame sia su quelle predisposte e gestite dall'Istituto nazionale di valutazione.

La formazione iniziale degli *insegnanti* è di pari dignità e durata per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica: quest'ultima ha valore abilitante e consente l'accesso nei ruoli organici previa stipula di un contratto di formazione-lavoro e la partecipazione a specifiche attività di tirocinio. I docenti torneranno all'università per frequentare corsi di formazione in servizio finalizzati all'assunzione di competenze che serviranno a esercitare funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento all'interno della scuola, in vista dello sviluppo della carriera.

3.2.1. *L'impostazione generale e il ventilato anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia e alla primaria*

Siccome alla consegna in redazione di questo articolo il disegno di legge delega non è stato ancora approvato dal Parlamento, nel prosieguo *ci limiteremo a indicare solo alcuni paletti*. Comunque, rimandiamo la valutazione approfondita del testo normativo al momento in cui quest'ultimo entrerà in vigore.

Anzitutto, riconosciamo al rapporto del gruppo di lavoro ristretto il merito di essersi mosso all'interno di una *prospettiva neo-umanistica e solidaristica*, ponendo al centro del sistema educativo di istruzione e di formazione la crescita e la valorizzazione della persona umana. Analoga impostazione di fondo ritroviamo dalla legge delega. Questa, però, dovrebbe avere il coraggio di esplicitare più decisamente l'ipotesi della scuola della società cosa che è mancata nel documento della Commissione Ministeriale, dove anche i riferimenti alla libertà di educazione e al sottosistema paritario sono pochi e piuttosto marginali. Al contrario è questo un aspetto a cui il testo normativo dovrebbe senza equivoci rimandare, come anche andrebbe affermato (e la relazione del gruppo di lavoro lo fa in più punti) che l'educazione religiosa costituisce una dimensione essenziale del curriculum sia dell'istruzione che della formazione e che va sviluppata (e verificata) anche nel contesto *obbligatorio dei piani di studio*. Nella proposta si parla solo di formazione spirituale e morale.

Ai dubbi già espressi sopra sulla proposta di considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno 1 anno dei 12 di istruzione e/o di formazione obbligatoria, ora si aggiungono le *nostre perplessità sul ventilato anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia e alla primaria*.

La *scuola dell'infanzia* infatti si caratterizza per un progetto internazionalmente apprezzato, i cui orientamenti, rispettosi dell'età evolutiva presen-

tano un equilibrio pedagogico e una coerenza interna didattica che sarebbe pericoloso turbare. Al centro dell'azione educativa si trova il bambino le cui esigenze e ritmi di crescita vanno garantiti e soddisfatti, anche con la vicinanza della famiglia: pertanto, i suoi tempi di sviluppo non solo non dovrebbero essere forzati e prima ancora non dovrebbe essere toccata la facoltatività della scuola dell'infanzia, vista come spazio libero della responsabilità familiare per un'azione educativa calibrata alla vita dei bambini e delle bambine. In proposito va ricordato che la qualità di tale scuola non consiste nella sua funzione preparatoria, ma nel fatto che è mirata all'arricchimento di tutte le dimensioni del bambino, in quel particolare momento di sviluppo, attestato dalle diverse impostazioni della ricerca scientifica relativa all'età evolutiva. L'anticipo dell'ingresso a 2 anni e mezzo potrebbe indebolirne sia il carattere di vera scuola sia l'organizzazione educativa e didattica in quanto lo spostamento nell'area 0/5 anni richiede una maggiore attenzione agli aspetti assistenziali e un'articolazione più differenziata e meno omogenea del percorso.

Quanto all'anticipo dell'iscrizione alle elementari (che è di 4 mesi oltre quanto fino ad oggi consentito), la prima osservazione riguarda l'eterogeneità che si creerebbe nella prima classe dove si troverebbero bambini di un arco di età di 12+4 mesi, che provoca riserve riguardo alle possibilità di un loro armonico inserimento a motivo delle consistenti differenze a livello di maturazione. Per il primo anno, e nel caso che l'anticipo venisse applicato in un'unica soluzione, si potrebbe provocare anche una piccola onda anomala con tutti gli inconvenienti di disponibilità di spazi e di insegnanti (come del resto, sembra si sia già fatto notare in sede di supporto finanziario). È vero che l'anticipo è facoltativo, per cui le famiglie non sono obbligate ad iscrivere i loro figli prima dei 6 anni: ci si può, però, chiedere quali genitori potrebbero resistere alla tentazione di cogliere l'opportunità che la normativa offre e che ora non è permessa, se non nei casi di motivate e gravi insufficienze del figlio.

3.2.2. *La scelta tra scuola e formazione professionale*

Il problema però è più ampio e riguarda le ricadute al termine del primo ciclo. Con l'anticipo, una parte dei preadolescenti sarà chiamata a scegliere a 13 anni tra il sistema di istruzione e quello di formazione. Di fronte a tale situazione potrebbe riemergere in sede parlamentare la proposta di un primo biennio di scuola secondaria di secondo grado per tutti, come nella legge 30/2000, che per la sua indifferenziata genericità verrebbe a penalizzare sia i ragazzi che hanno già deciso di voler continuare gli studi nel sistema dell'istruzione sia quelli che intendono proseguirli nel canale della formazione.

Al contrario, molte sono le ragioni che militano a favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale. Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole. Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i

drop-out della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico. L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti sono d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni. Da ultimo, le ricerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione stanno ponendo in risalto che la legge n. 9/1999 ha gravemente danneggiato gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringe a un parcheggio di un anno o li tiene lontano dalla formazione professionale, sebbene l'obiettivo della legge 30/2000 fosse quello di introdurre un canale paritario di formazione professionale per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito.

La soluzione pertanto andrebbe cercata nella evidenziazione (più approfondita di quanto non abbia fatto la relazione della Commissione Ministeriale) degli *elementi comuni* tra i piani curricolari dell'istruzione e della formazione specialmente del primo biennio seguente alla scelta e ciò sia nel senso di mostrare che vengono resi effettivamente praticabili i passaggi dalla formazione all'istruzione, sia soprattutto nel senso che:

- alla base della formazione secondaria stanno *principi distinti, ma non separabili* rispetto ai presupposti educativi (tutte le dimensioni della persona), solidaristici, di spessore culturale, di riferimento ai nuovi saperi che fondano anche l'istruzione secondaria;
- alla base della distinzione tra "formazione educativa" ed "istruzione educativa" sta (è vero) la *lunghezza dell'educazione/cultura generale* che nel secondo diventa il contenuto stesso del processo di apprendimento per la durata dell'intero percorso, mentre nella formazione viene svolto con gli stessi contenuti, ma *a partire da un approccio induttivo* (o, forse, meglio ermeneutico) collegato con una crescita-riflessione-ricomprensione su e della realtà sociale, culturale e produttiva del lavoro e delle professioni;
- le *finalità della formazione secondaria* (da tradurre nei piani di studio) non sono solo adattative (in risposta alle esigenze del mercato del lavoro) o innovative (facendo evolvere le forme attuali di professionalità), ma poggiano su un solido *fondamento pedagogico e culturale* (saperi di base, capacità personali, "virtù del lavoro") di *pari valenza* rispetto a quello che fonda il percorso dell'istruzione e, allo stesso modo, caratterizzato da *organicità e progressività*;
- alla distinzione, ma anche alla *pari valenza* deve fare riferimento *l'orientamento* specialmente nell'ultimo biennio del primo ciclo di istruzione (ma anche da *prima*: si confronti il principio dell'integrazione nella relazione della Commissione e la scheda per l'orientamento che accompagna il percorso educativo e dell'apprendimento);
- sia nel biennio dell'istruzione che della formazione secondaria si prevedono *discipline/moduli* di pari spessore culturale, anche se diversamente orientate nel contesto istruttivo liceale e in quello formativo professionale.

Né è necessario, per salvaguardare questi elementi basilari culturali ed educativi comuni, confermare l'obbligo di istruzione a 15 anni – che va senz'altro abolito, mentre il disegno di legge delega non è chiaro su questo punto – o anche tornare a separare, all'interno della formazione secondaria, "l'istruzione professionale" e la "formazione professionale", se ciò significasse concepire la "formazione educativa" come un segmento terminale del processo educativo e non essa stessa un principio pedagogico in grado di soddisfare i requisiti della formazione della personalità a partire proprio dal momento in cui inizia il processo di costruzione dell'identità dell'adolescente.

Secondo questa impostazione nulla vieta che una qualificazione del percorso dell'"istruzione educativa" liceale possa aversi *nell'arco di un quinquennio* e non in quello di un quadriennio come prefigurato dalla relazione del gruppo di lavoro; né viene intaccata la "sostanza" della prospettiva che stiamo indicando qualora il termine di tale percorso fosse prevista con un anticipo di *due-tre mesi* rispetto al compimento del diciannovesimo anno di età e cioè consentendo *l'iscrizione anticipata dei bambini alla scuola materna nell'ambito del medesimo arco temporale*. Anche un eventuale credito formativo connesso alla frequenza della scuola materna potrebbe essere collegato all'iscrizione anticipata alla scuola primaria senza riferirlo al canale della formazione.

Sopra abbiamo già espresso un parere favorevole ad indicazioni non solo nazionali, ma anche territoriali e quindi *regionali* circa la predisposizione dei piani di studio: ciò corrisponde agli orientamenti della nostra Costituzione che valorizza le autonomie locali, anche per effetto del regionalismo. Tale novità non dovrebbe però mettere in discussione il passaggio della titolarità della «curricolazione» alla singola scuola, che si è stabilito con il regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

3.2.3. *Il processo di apprendimento-insegnamento*

Siamo d'accordo con l'ipotesi di un'articolazione in un unico ciclo della scuola dai 6 ai 14 anni, purché avvalorati la specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza; ci sembra però che la nuova distribuzione dei periodi didattici all'interno del ciclo non favorisca questa unitarietà. Siamo, inoltre, pienamente consenzienti con l'iniziativa di introdurre un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli.

Apprezziamo l'idea di *equità* che i documenti hanno accolto nel senso che la giustizia non si promuove con l'uniformità distributiva, ma con la differenziazione individualizzata degli interventi e dei servizi. In questa linea aver

¹ Da questo punto di vista il grafico del nuovo sistema di istruzione e di formazione sembra dare una rilevanza inferiore alla formazione professionale, all'apprendistato e all'alternanza quasi fossero canali di serie B rispetto all'istruzione professionale (cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *o.c.*). Ci auguriamo che sia solo una illusione ottica.

reso facoltative le 300 ore di laboratorio può essere un fatto positivo se ciò significa prestare attenzione alle esigenze delle famiglie e degli studenti di potersene avvalere in ragione delle proprie effettive necessità (specialmente là dove il territorio offre alternative caratterizzate da una buona qualità e regolarità) e più largamente come spazio integrativo di apprendimento, basato più sulla ricerca, il lavoro di gruppo o l'approfondimento di questioni della contemporaneità, rispetto a quello legato alle prospettate 25 ore di docenza, per forza di cose più attente alla trasmissione e all'apprendimento del patrimonio sociale acquisito della cultura sociale educativa.

Va sottolineato comunque l'obbligo della scuola/istituto di attivarne il servizio. E va dato impegno agli organi collegiali scolastici (su cui occorrerà arrivare presto a buone determinazioni) per far sì che se ne possa saggiamente fare uso per un piano di offerta formativa che sia a sostegno di chi è variamente svantaggiato personalmente e che sviluppi la creatività oltre che l'acquisizione delle competenze, che permetta agli alunni come singoli e come gruppi una effettiva libertà dell'apprendere, che promuova la personalizzazione oltre che la trasmissione, la "scoperta" (la medioevale "inventio") oltre che l'assunzione del patrimonio della migliore cultura sociale (la medioevale "doctrina").

Occorrerà, inoltre, verificare se il numero di ore previsto (oltre il quale il servizio stesso diventa non più gratuito) sia effettivamente efficace e se non sia il caso di aumentarlo.

Passando alla *valutazione*, l'esplicita menzione del comportamento degli alunni nel disegno di legge delega potrebbe contribuire a superare la logica della separazione tra l'aspetto conoscitivo e la complessiva maturazione della personalità. Ma occorrerà pensare e trattare la cosa nella intrinseca connessione degli aspetti, magari nella linea di una teoria dell'apprendimento che coniuga in maniera valida ed efficace conoscenza e azione, comportamenti ed atteggiamenti, individualità e socialità, personalizzazione e collaborazione; e in un quadro di scuola-comunità democratica dell'apprendimento, qual è prefigurata nello Statuto delle studentesse e degli studenti.

È notevole il tentativo di *ridare dignità alla formazione dei docenti*: però, questa innovazione dovrebbe essere realizzata senza ricadere nell'uniformità e tenendo conto del modo diverso in cui le situazioni si sono evolute nei diversi sistemi: per esempio nella formazione professionale non si possono ignorare gli orientamenti che si sono affermati per effetto dell'accREDITAMENTO⁵. Anche

⁵ Dal punto di vista dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (e tanto più di quelle formative), sembra contraddittorio il fatto che sia delegata in toto all'università il compito di formare le professionalità legate alle funzioni di supporto (art. 5 lettera f), senza che le singole scuole (o per l'istruzione e formazione professionale anche le Regioni) non possano organizzare niente o dire niente in proposito.

Un'attenzione di questo tipo andrebbe opportunamente riservata anche nell'attivare un Sistema Nazionale di Valutazione dal momento che esso (cfr. l'art. 4 comma b), investe tutta l'offerta formativa, anche quella professionale: non si rischia di scavalcare le competenze regionali e anche quanto stabilito dalle normative dell'accREDITAMENTO delle strutture formative?

l'introduzione di figure intermedie tra il dirigente e gli insegnanti risponde a una tendenza internazionalmente accettata.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

A nostro parere il testo normativo non dovrebbe abbandonare una novità positiva importante introdotta dalla legge 30/2000: questa prevedeva che ogni tre anni, sulla base di una relazione del ministro, il Parlamento potesse riesaminare tutto l'assetto legislativo e introdurre aggiustamenti. Ora tale *natura processuale* della realizzazione della legge consentiva di apportare modificazioni durante l'attuazione stessa, ricalibrando il dettato in base alle esigenze che emergono da un contesto in continuo cambiamento. Forse si pensa che ciò sia possibile attraverso l'uso dell'istituto della delega. Ma una maggiore esplicitazione "pubblica" a riguardo non guasterebbe.

Un'altra assenza a cui ovviare è la mancanza di riferimenti all'educazione degli adulti che invece era menzionata dalla legge 30/2000. Non bisogna dimenticare che più della metà degli adulti non ha la licenza media e che i due terzi sono a rischio di analfabetismo di ritorno.

Da ultimo ci preoccupa che si sia deciso di adottare lo *strumento della legge delega* per motivi di carattere economico. È vero che dividere il progetto in uno o più decreti legislativi o altri regolamenti governativi significa controllare meglio le voci di spesa; tuttavia questa ragione, per sé plausibile, non dovrebbe nascondere l'intento di realizzare una riforma di tale portata a costo zero. Inoltre, sarebbe grave se il ricorso alla legge delega portasse a espropriare il Parlamento – e la società civile attraverso il Parlamento – del diritto di dibattere il più ampiamente possibile la proposta del governo: l'allargamento del consenso è necessario e urgente perché il sistema di istruzione e di formazione non può permettersi di mutare riforma ad ogni cambiamento di governo e soprattutto non può derogare al suo intrinseco carattere di questione di interesse generale (o, se si vuole, di "bene comune"). Infatti, con lo strumento della delega si rischia di non avere l'apporto più democratico possibile, quale è richiesto dalla gravità (e valore) della posta in gioco nel processo di riforma: l'educazione delle nuove generazioni di questa nostra Italia che ha iniziato il nuovo secolo e il nuovo millennio tra euro e globalizzazione, ma anche tra terrorismo e futuro tutt'altro che roseo da tutti i punti di vista.

MARIO
VIGLIETTI

Orientamento: dimensione vitale della scuola

Partendo dall'affermazione che l'orientamento è una "Modalità educativa permanente", sono esaminate le prospettive orientative che emergono dai documenti elaborati nel percorso per la riforma del sistema scolastico e formativo intrapresa dal Governo.

In un periodo di ripensamenti ed innovazioni, come quello che stiamo vivendo, per un rinnovato progetto di Scuola che sia per tutti fonte di formazione e di progresso, la domanda ricorrente è di come individuarne le caratteristiche, sia di forma che di contenuti e finalità, che essa dovrebbe possedere.

Qualificarla solo come *"trasmettitrice di cultura"* se ne impoverirebbe sostanzialmente la natura in quanto la si ridurrebbe ad essere semplicemente una ripetitrice di saperi e di valori, tendente a perpetuare la conoscenza e non a formare la persona alla capacità decisionale di sé e della propria cultura.

Quel che fa della scuola un *"organismo"*, cioè un soggetto vitale di cultura, sta infatti nella sua qualificazione di *"partecipatrice di cultura"* in quanto naturalmente *orientata* a formare la persona del discente a *"farsi una sua cultura"*, democraticamente, nel pluralistico confronto delle idee (le verità, dice un antico detto, si vedono sempre meglio due alla volta!), coinvolgendolo attivamente nella soluzione di tutti i problemi che condizionano il suo sapere, il suo vivere personale e il suo futuro inserimento nella vita sociale.

Senza questo «slancio vitale», coinvolgente docente e discente in creatività e in sapere, vissuto come strumento di *formazione della persona all'auto-decisione*, la scuola perderebbe una delle sue connotazioni essenziali di *“orientatrice per la vita”* (in stretta collaborazione, evidentemente, con la famiglia e tutte le altre fonti sociali di formazione) e di essere, come si suol dire, *“una promessa di futuro a dimensione uomo”*.

1. Orientamento come “Modalità educativa permanente”

Credo che tutti siano d'accordo nel dire che non è concepibile una scuola che *non prepari alla vita* o che si preoccupi unicamente di *trasmettere delle conoscenze*, indipendentemente dalla loro utilizzazione in funzione dello sviluppo di una *vita individuale e sociale*, progressivamente più ricca di significati, di ideali-guida e di positive realizzazioni a beneficio di tutti.

Il problema è *come ottenere una scuola simile*, in grado di *dare ad ognuno la possibilità di gestire autonomamente e liberamente le proprie risorse in funzione di scelte che ne realizzino, gradualmente e positivamente, le potenzialità e gli ideali della sua esistenza di oggi e di domani, per sé e per la società*.

È ovvio che un compito del genere richiede, al di là della *competenza didattica*, anche una *competenza educativa* attivamente orientata al raggiungimento, nel tempo, di precisi traguardi orientativi in rapporto ai vari livelli di sviluppo degli alunni.

Non si può pertanto immaginare una *“vera”* scuola, con insegnanti che non sentano *l'impegno orientativo* come un compito integrante la loro professionalità di docenti e di educatori e, conseguentemente, non sentano *il bisogno di avvalersi delle iniziative di formazione, dirette a dare “competenza” e “mezzi operativi”* per questo compito.

È naturale allora chiedersi:

Quali sono le caratteristiche di questa «modalità educativa d'orientamento» che la scuola dovrebbe mettere in atto?

Per rendercene meglio conto, ripercorriamo brevemente, anche se già ampiamente noti, gli stadi evolutivi dell'approccio all'orientamento, dall'inizio ad oggi. Li riassumiamo in tre:

a) **Stadio diagnostico** (fino al 1950)

Orientare = scegliere la persona adatta al lavoro. La preoccupazione emergente era, dapprima, l'analisi della persona e della professione, per scoprirne le corrispondenze e valutarne le controindicazioni (*fase psicotecnica di selezione*) ed, in secondo luogo, approfondire il binomio uomo-professione nelle sue componenti ambientali di esercizio e di attrattiva personale verso il lavoro (interessi, inclinazioni, predisposizione affettiva).

Persona e lavoro erano considerati come elementi *stabili nel tempo*, per cui l'orientamento si risolveva unicamente, *anche per la scelta scolastica*, nei momenti: *Diagnosi - Confronto - Valutazione*.

b) *Stadio dinamico* (dal 1950 al 1970 circa)

Uomo e lavoro non sono più visti come dati immobili, sempre uguali, ma sono valutati in una dinamica evolutiva di cambiamento che può essere stimolata e seguita sia in rapporto alla persona (*concetto di sé, livello di aspirazione, maturazione professionale, autonomia decisionale*), sia in rapporto alla professione (*adattabilità del lavoro o della scuola alla persona e della persona al lavoro o alla scuola*).

L'orientamento diventava ricerca di soluzioni pratiche di vita e di scelta, che si concretizzava in interventi *puntuali* di aiuto nei momenti decisionali e critici per l'individuo, estesi però anche alle varie tappe del suo sviluppo (*Continuità dell'orientamento*).

c) *Stadio pedagogico* (dal 1970 in poi)

L'orientamento diventa non tanto diagnosi, confronto ed assistenza progressiva nel tempo di come l'individuo si sviluppa e di come interagisce ai mutamenti ambientali, professionali e sociali (*aspetto pedagogico*), ma si caratterizza soprattutto come *impegno formativo alla scelta* quale parte integrante del processo educativo in generale.

Orientare diventa sinonimo di «*formare l'individuo a saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità, le proprie scelte di vita (scolastiche o professionali)*», connotandosi, in tal modo, come una *forma specifica di educazione* in quanto, pur perseguendo gli stessi fini generali dell'educazione (per esempio, formare all'esercizio della libertà e dell'autonomia) aiuta la persona a realizzare contemporaneamente le sue specifiche potenzialità, preparandola a *motivare, in modo più mirato e più facilmente controllabile*, le sue scelte professionali, coinvolgendone direttamente l'iniziativa delle sue prese di decisione, nei vari stadi del suo sviluppo, sia nella giovinezza che nell'età adulta.

L'orientamento cioè è vissuto come un «*processo di educazione alla scelta*» (M.V. 1995).

Per questo l'azione orientativa è qualificata come una *modalità educativa* (in quanto è una parte del processo educativo, pur senza esaurirne le finalità) che si attua favorendo la convergenza di vari interventi promozionali, con metodologie che le sono caratteristiche, per la *formazione dell'individuo in funzione della scelta scolastica o professionale più adeguata alla valorizzazione della sua personalità, compatibilmente con le possibilità ed esigenze sociali*.

Inoltre, poiché l'educazione non dipende tanto dalla durata e dall'epoca in cui si attua, ma dai *contenuti* che offre, si comprende che *ogni processo d'orientamento non può mai esaurirsi nel tempo*, perché sono sempre possibili contenuti nuovi o più ampi, in una società che è in continua evoluzione e progresso.

Di conseguenza, l'orientamento è qualificato come *modalità educativa permanente*, in quanto la miglior maniera di valorizzare la persona è, appunto, quella di aiutarla, nelle sue scelte, ad adeguarsi a quelle *mutevoli* condizioni sociali caratteristiche della nostra epoca, che richiedono *contenuti sempre nuovi e più specifici di qualificazione professionale*.

Relativamente ai soggetti a cui si rivolge, questa modalità educativa è indicata con l'appellativo di:

- *Orientamento scolastico* per indicare l'insieme degli interventi che mirano ad aiutare l'individuo a risolvere i problemi relativi all'apprendimento, al metodo di studio, alla scelta dei percorsi formativi (di base o paralleli) e al significato dello studio per la sua formazione di discente e di futuro cittadino, armonicamente inserito nella società.
- *Orientamento professionale* quando l'obiettivo dell'intervento è focalizzato sulla preparazione del soggetto alla scelta di ciò che gli è necessario conoscere e saper utilizzare in vista dell'esercizio di una specifica attività professionale, che sia correlata alle sue doti e potenzialità di sviluppo e in consonanza con la situazione socioeconomica dell'ambiente.
- *Orientamento differenziale* quando gli interventi sono rivolti a soggetti che necessitano di attenzioni e metodologie particolari a causa di handicap *psichici* (ad es. insufficienti mentali o con disturbi di personalità o di comportamento, epilettici, ecc.) o *fisici* (ad es. ipovedenti, ipoacusici, o pluriminorati, ecc.) pur non differenziandosi concettualmente, come processo di orientamento, rispetto ai normali obiettivi orientativi da raggiungere.
- *Counseling orientativo* quando se ne sottolinea l'aspetto terapeutico di sostegno, definendolo come «un processo di interazione tra due persone – il counselor ed il cliente – avente lo scopo di abilitare quest'ultimo a prendere una decisione riguardo a scelte di carattere personale (ad es. scegliere un particolare tipo di lavoro o corso di studio) o in relazione a problemi o a difficoltà specifiche che lo riguardano in modo particolare, coinvolgendolo poi, direttamente, nella responsabilità di fare da solo le sue scelte, più che dirgli che cosa deve fare... al fine di fargli superare le inevitabili fasi di frustrazione e di sfiducia, e fargli imparare a riconoscere e valorizzare le proprie capacità e le proprie inclinazioni» (1996, Annamaria Di Fabio).

Ricordiamo che la *tendenza europea* riconosce al *Counseling orientativo*, l'attivazione di atteggiamenti di sostegno, di facilitazione e di accompagnamento nello svolgersi e nella soluzione dei problemi del soggetto, sorti nel campo degli studi e dell'orientamento alla professione. Si tratta, infatti, d'integrare *progressivamente* dati di conoscenza su di sé e sull'ambiente scolastico e professionale, sulle tappe della presa di decisione, sulle capacità ed attitudini e sugli atteggiamenti operativi e motivazionali (interessi e valori) che rappresentano il *patrimonio personale del sapere, del saper fare e del saper essere di ciascuno*.

2. L'inserimento orientativo nell'itinerario scolastico

In ogni progetto di riforma strutturale della scuola la dimensione dell'orientamento, inteso come *"modalità educativa permanente"*, non potrà, allora, che essere considerata come *parte integrante* d'ogni fase di tutto il percorso scolastico, a cominciare dal ciclo dell'infanzia all'università.

In questa direzione si sono mosse, infatti, anche le recenti dichiarazioni programmatiche del Ministro Letizia Moratti, che ripetutamente ha affermato essere un suo preciso impegno quello di arrivare ad un *progetto di scuola* che "abbia al centro i bisogni, gli interessi, le aspirazioni degli studenti, delle loro famiglie e degli insegnanti", perché sono loro i *"veri prota-*

gonisti della scuola" (Camera e Senato, luglio 2001). A questo fine, il 18 Luglio 2001, ha dato mandato al Prof. Giuseppe Bertagna e al suo gruppo di lavoro (Grl) di "fornire (entro 4 mesi) concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio del 2000" (piano effettivamente presentato per la discussione negli Stati Generali dell'Istruzione del 19-20 Dicembre, in una Relazione Sintesi del 14 Dicembre), nel tentativo di programmare una riforma che avesse come fine di far pervenire al "successo formativo della persona attraverso un preciso modello organizzativo scolastico, ben definito, pur rimanendo sempre aperto all'innovazione".

L'itinerario scolastico proposto dal Grl Bertagna, a differenza della proposta Berlinguer (legge 30/2000) comporta una durata di 12 anni, con l'inizio al 6° anno e la conclusione al 18° anno di età dei ragazzi.

3. Una riforma al servizio della persona

Nell'intervento conclusivo al termine dell'imponente consulta degli Stati Generali dell'Istruzione, il Ministro Moratti, (Roma, 20-12-2001) sottolineando la positività di quanto era già stato fatto, indicava anche la necessità di un cambiamento: "Da questo dibattito, una cosa è emersa chiaramente: che c'era la necessità di una riforma che si ponesse effettivamente al servizio della persona, che favorisse la formazione delle coscienze prima ancora che la diffusione delle conoscenze.

Tutti insieme abbiamo, dunque, posto al centro del dibattito, un'autentica e sincera ricerca dei valori universali dell'uomo, la responsabilità individuale e collettiva, il rispetto degli altri, la libertà, la solidarietà, ai quali vogliamo fermamente ispirare la nostra azione politica per la scuola".

"Si assume, in tal modo, a criterio di valore, il diritto all'educazione e all'istruzione, inteso globalmente come piena formazione della persona nel rispetto di tutte le sue esigenze d'identità, di cultura e di preparazione professionale, per un suo corretto ed attivo inserimento sociale".

Segnaliamo alcuni rilievi emersi dal dibattito.

Alla luce di queste prospettive, il Ministro aveva chiesto al Gruppo di Lavoro, diretto dal Prof. Bertagna, di procedere ad una "complessiva riflessione" in funzione di un'ipotesi di "un nuovo piano d'attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici", tenendo conto di una serie di raccomandazioni. Ne riportiamo e commentiamo alcune seguendo la traccia indicata dal Grl:

1.- "ribadire il principio che il sistema d'istruzione e di formazione del Paese è al servizio della società e del progresso economico se, e solo, se è primariamente al servizio della persona di ciascuno e mira al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti".

In questa prospettiva va collocato l'obbligo di dodici anni d'istruzione e/o di formazione per tutti comprendente 5 anni di scuola elementare e 3 anni di scuola media, seguiti dai 4 anni della secondaria di 2° grado.

È sembrato ad alcuni che il frequente accenno al progresso economico e al mondo produttivo poteva far intravedere il rischio della subordinazione della scuola alle esigenze produttive aziendali (cioè dell'educazione al mondo della produzione); il che ci sembra assai lontano dal reale pensiero del Ministro che ribadisce che il servizio della Scuola è **primariamente** diretto alla **persona di ciascuno**, (non alla persona in astratto!) e che è tale solo «se mira al *massimo sviluppo possibile* delle capacità di tutti», cioè ad assicurare a tutti il successo formativo. Non solo una scuola *“aperta a tutti”*, ma essenzialmente «una scuola effettivamente orientata al successo di ognuno». (Umberto Tenuta, «*Rapporto Bertagna: un commento critico*» in *Educazione e Scuola*, Dicembre, 2001.

2.- “valorizzare ulteriormente il ruolo e la funzione educativi della **scuola dell’infanzia** valutando se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell’infanzia *triennale*, che resta *non obbligatoria* e curricularmente unitaria, come **possibile credito** ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12 d’istruzione e/o formazione obbligatoria.

Ciò anche allo scopo di non lasciare ‘minori’, sul piano della qualità della formazione iniziale e della successiva carriera, i docenti che insegnano in questo grado di scuola”.

Per assicurare il massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti, si suggerisce nel rapporto Bertagna di valorizzare in pieno gli anni della prima infanzia (dalla nascita ai 3 anni), perché prima di accedere ad un percorso di apprendimento strutturato in un sistema d’istruzione è necessario che il bambino *impari il difficile mestiere dell’alunno*, abituandosi a stare in gruppo, a seguire le indicazioni dei maestri, a sviluppare relazioni positive e non conflittuali con gli altri, a maturare sotto il profilo della capacità operativa e manuale e di quella che oggi viene chiamata “intelligenza emotiva”, particolarmente attraverso la centralità della *strategia del gioco*.

Si riconosce pertanto *il ruolo essenziale e centrale della Scuola dell’infanzia* come primo segmento formativo condizionante sensibilmente lo sviluppo della persona.

Per concorrere a tale valorizzazione, il Grl (anche su suggerimento del Ministro Moratti) propone il riconoscimento di un *credito formativo* a seguito della frequenza del triennio della scuola materna, come *bonus spendibile* nella parte finale dell’itinerario scolastico, *anticipando l’ultimo anno della formazione professionale (proposta non condivisa dall’assemblea)*.

Circa la “*non obbligatorietà*” della scuola dell’infanzia, sembrerebbe opportuno che, dal momento che si riconosce la parità di tutte le istituzioni scolastiche, si affermasse anche «*il principio dell’obbligo scolastico sin dal 3° anno*, salvaguardando peraltro il diritto all’istruzione/educazione familiare» Infatti: “... Se la scuola dell’infanzia è parte costitutiva, fondamentale, decisiva della scuola per la *formazione di base*, per salvaguardare, garantire, assicurare il diritto all’educazione e all’istruzione, il *successo formativo* e la piena formazione della persona umana, *occorre che tutti i bambini* usufruiscano della scuola dell’infanzia...” (Tenuta, op. cit. p. 5).

3.- “ipotizzare un’articolazione unitaria della scuola dai 6 ai 14 anni che avvalori le specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadole-

scienza sul piano degli ordinamenti, del piano degli studi e dell'organizzazione del servizio; ciò significa promuovere, nella cornice ordinamentale della *scuola primaria quinquennale e della scuola secondaria di I° grado triennale*, un piano degli studi unitario, continuo e progressivo organizzato in *cicli biennali*, dove si realizzi un più efficace raccordo tra l'ultimo anno della scuola primaria ed il primo della secondaria di I grado (biennio di transizione) e, nondimeno, tra l'ultimo biennio della scuola secondaria di I grado e gli studi liceali o professionali successivi (biennio di raccordo), al fine di stimolare una spinta qualitativa verso l'alto dell'intero sistema di istruzione e di formazione".

Si rispecchia opportunamente in questo percorso un modello continuo e progressivo che, avvantaggiandosi della struttura in *cicli biennali*, favorisce l'articolazione didattica e programmatica tra i due ordini di scuola, elementare e media, mediante l'organizzazione di un *biennio di transizione* (terzo biennio) che comprende l'ultimo anno della scuola elementare ed il primo della scuola media, (concepito come un tutto integrato, gestito in comune dai docenti delle due classi) che permette di saldare tra loro, con una più attenta gradualità, la quinta elementare e la prima media, e, in particolare, in seconda e terza media, l'avvio di un *biennio di raccordo* (quarto biennio) ai percorsi di istruzione di secondo grado *e/o* di formazione, in modo da consentire scelte consapevoli del percorso successivo; il che costituisce un *elemento critico* del sistema scolastico e contribuisce a rendere la scuola media *l'anello più sensibile dell'impianto scolastico attuale*.

Si punta così l'attenzione sulla necessità di *fare della scuola media una scuola di orientamento*.

4. La Scuola media, scuola d'orientamento

Alcune raccomandazioni del Grl al riguardo:

1.- Si consideri la *funzione d'orientamento* verso gli istituti dell'istruzione e della formazione secondaria come *una precisa assunzione di responsabilità da parte della Scuola e come uno dei compiti principali della Scuola Media*.

2.- Conseguentemente ogni scuola secondaria di primo grado si organizza per *monitorare*, negli anni successivi, - anche con la collaborazione del *docente coordinatore* (cui è affidato anche il compito di concretizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici d'apprendimento dettati per la 1° e la 3° media) - la carriera dei suoi allievi, seguendola diacronicamente, in collaborazione con le scuole successive, per *verificare se e fino a che punto il consiglio orientativo espresso sia stato pertinente*.

3.- A livello di piani di studio, se la 1° media è molto collegata alla quinta elementare, la *seconda e la terza media costituiscono un biennio orientativo* (4° biennio) (particolarmente intenso e significativo) *senza di-*

mentire che il carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline condotto nel percorso obbligatorio. Esso è però anche il portato delle attività interdisciplinari volte:

- alla scoperta di sé (un sé che è sottoposto agli straordinari dinamismi delle trasformazioni sessuali e che cambia stili d'apprendimento, interessi, abitudini, sentimenti, immagine di sé), in breve, a conoscersi,
- alla scoperta del mondo in generale e della produzione umana in particolare cioè ad informarsi (visite ai diversi ambienti della produzione, dall'azienda familiare ed artigiana alla fabbrica; visita anche ai diversi ambienti della produzione intellettuale: laboratori di ricerca, università, scuole secondarie, biblioteche, musei didattici ecc.), avvalendosi anche - a scelta delle famiglie e degli allievi - della quota di 300 ore annuali che la scuola può dedicare all'approfondimento, parziale o totale, di discipline che suscitano la curiosità degli allievi e di esperienze di specifico interesse personale (musica, arte, ecc.).
- Si precisa, inoltre, che l'obbligo per tutti è di acquisire almeno una qualifica in 12 anni d'istruzione e/o formazione, con l'esclusione di qualsiasi canalizzazione o scelta prima dei 14 anni di età. Decidersi a scegliere. "L'ultimo biennio della scuola secondaria di 1° grado, rigorosamente uguale per tutti, deve avere un forte carattere orientativo, in modo da consentire a ciascuno, attraverso moduli didattici specifici, incontri con docenti e allievi dell'Istruzione secondaria di II grado e della Formazione, di poter anche sperimentare forme e contenuti tipici dell'apprendimento e dell'esperienza formativa dei diversi indirizzi di studio successivi e di avere, di conseguenza, la possibilità di effettuare scelte consapevoli" (Sintesi GrI, p. 13).

4.- Si avvalorà, a questo punto, la proposta dell'istituzione del "Portfolio delle competenze":

"Dai 3 ai 18 anni, ogni allievo che frequenta il sistema educativo d'istruzione e di formazione, è accompagnato da un apposito Portfolio delle competenze. Esso comprende la Scheda di valutazione e la Scheda d'Orientamento e raccoglie «la produzione significativa del bambino, dell'alunno e dello studente; è costruito con la loro partecipazione diretta e diventa, in questo modo, uno strumento di autovalutazione», cioè

- 1.- La Scheda di valutazione è redatta sulla base delle indicazioni fornite dal Ministero e, eventualmente, dagli altri organi della Repubblica per quanto di loro competenza, a proposito degli «indirizzi generali circa la valutazione degli alunni ed il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi» (Art. 8, Dpr. 275/99, comma 1, punto g).
- 2.- La Scheda per l'orientamento è costruita dalle scuole e dai responsabili del processo educativo seguito dagli allievi, (anche in collaborazione con le famiglie), al fine di offrire indicazioni d'orientamento fondate sulle reali risorse personali, ancorché non pienamente espresse attraverso i tradizionali apprendimenti disciplinari, in ordine ai seguenti aspetti:
 - prove scolastiche significative atte a descrivere le più spiccate capacità e competenze degli allievi, specie sul piano logico-scientifico-matematico, linguistico-espressivo e storico-sociale;

- *osservazioni dei docenti* sui metodi di apprendimento del ragazzo, con la rilevazione delle sue *caratteristiche originali* nelle diverse esperienze di apprendimento, disciplinari e interdisciplinari;
- *commenti sui lavori personali* ed elaborati significativi, scelti dal ragazzo in collaborazione con il docente, ritenuti esemplificativi di attitudini e di risorse personali;
- *indicazioni psicoattitudinali* emergenti da appositi test o questionari attitudinali applicati agli alunni;
- *qualità ed attitudini* individuate negli incontri insegnanti-genitori (anche mediante appositi questionari);
- *indicazioni emergenti da un progetto personale di vita*, elaborato dallo studente e consegnato al docente, relativo alla sua futura collocazione nella società e in una o più attività professionali.

Il Grl, opportunamente, specifica:

“La Scheda per l’Orientamento assume un particolare significato nei due anni terminali della scuola media. Occorre mettere in condizione il ragazzo di effettuare una scelta tra istruzione e formazione secondarie, sulla base non solo delle competenze acquisite, ma soprattutto delle capacità rimaste impregiudicate o sottoutilizzate durante tutto il periodo della scolarizzazione precedente (nelle attività scolastiche e di laboratorio).

Le indicazioni che la scuola offre in ordine alla prosecuzione degli studi non possono, perciò, limitarsi ad indicare la tipologia degli indirizzi dell’istruzione o della formazione secondarie più adatti allo studente, ma dovranno soprattutto *argomentare precise indicazioni di percorso*, coerenti con quanto rilevato nelle varie voci del portfolio e compatibili con gli interessi, le attitudini e le capacità del ragazzo.

In tale modo l’orientamento verso gli studi dell’istruzione e della formazione secondarie si configura come un’*precisa assunzione di responsabilità da parte della scuola* (che dovrà monitorare negli anni successivi, seguendo diacronicamente in collaborazione con le scuole, la carriera dell’allievo e verificare se e fino a che punto il consiglio orientativo espresso sia stato pertinente). Ogni scuola secondaria potrà così migliorare il proprio complessivo *know how* orientativo.

Lo stesso discorso, con gli adattamenti del caso, si deve riproporre per i due anni terminali dell’istruzione e della formazione secondaria superiore, sia per i Corsi di qualifica, al 3° anno, sia per quelli di Diploma, a tempo pieno o in alternanza”.

5. L’Orientamento nelle scuole secondarie superiori

Dal 2000 l’Italia ha dato avvio gradualmente anche all’*obbligo formativo* fino a 18 anni, cioè «ad un’offerta integrata d’istruzione, formazione e lavoro per i giovani che lasciano l’itinerario scolastico. Nella proposta Bertagna non si parla più di obbligo, ma «di *diritto-dovere all’istruzione e alla formazione*, o meglio di *diritto-dovere al successo formativo*, estendendone la durata ai 12 anni complessivi dell’itinerario scolastico (con l’eccezione, all’interno del nuovo percorso di formazione professionale, dell’abbuono del-

l'ultimo anno (l'impiego del *bonus dell'infanzia*) per chi intenda "accontentarsi" della "Qualifica" anziché del Diploma finale)¹.

6. Sistema d'istruzione e sistema di formazione professionale

1.- Terminata la Scuola Media, il *nuovo obbligo* può assumere due strade diverse: quello dell'*istruzione* e quello della *formazione professionale*, entrambi della durata conclusiva di quattro anni.

In ciascuno dei due percorsi si completa così l'obbligo dei dodici anni di formazione-istruzione, dopo di che si consegue, *con esame di Stato*, il *Diploma d'Istruzione Secondaria o di Formazione Professionale*. In questo sta la novità più forte ed innovativa, nell'ipotesi cioè di *estendere l'obbligo alla formazione professionale*.

Significativa la prassi di alcune scuole, particolarmente attente alle esigenze delle scelte universitarie degli alunni, di *preparare gli alunni degli ultimi due (o tre) anni*:

- a saper analizzare contenuti ed esigenze del profilo professionale dell'indirizzo di studi scelto;
- a conoscere il mercato del lavoro e a saperne interpretare l'evoluzione nel tempo;
- a sapersi inserire e confrontarsi in lavori di gruppo in un'azienda;
- a conoscere le strutture universitarie e l'articolazione delle varie facoltà;
- a conoscere le opportunità offerte dai vari corsi, ecc.

avvalendosi di esperienze anche non curricolari, con visite a posti qualificati di lavoro, stages di scuola-lavoro, interventi a scuola di esperti del mondo del lavoro o dell'Università, presentazione di documentari relativi alle esigenze socio-economiche e culturali.

2.- Per la *transizione verso il settore terziario universitario e non universitario*, è fatta viva raccomandazione che i *due anni terminali degli studi liceali* siano concepiti con la preoccupazione dominante di *orientare gli studenti verso gli studi superiori*.

Perciò gli studi liceali *non* devono concludersi solo con un diploma, bensì anche con *un consiglio di orientamento attendibile*, discusso e vagliato con ogni studente, che sia percepito come la miglior corrispondenza possibile tra attese e capacità personali e vincoli di realtà.

"Viste le caratteristiche di serietà e di rigore degli accessi all'istruzione e alla formazione superiori, è, infatti, importante che i *licei* (e gli Istituti) ab-

¹ La proposta del l'impiego del *bonus dell'infanzia*, leggiamo in "Tutto Scuola", Gennaio 2002, da spendere nel corso dell'itinerario scolastico, è sembrata inopportuna. Comunque, «se proprio s'ha da fare, sembra più logico contenerne l'eventuale utilizzo a ridosso dell'uscita della scuola dell'infanzia... riavviando l'esperienza del "biennio ponte" tra l'ultimo anno dell'infanzia ed il primo dell'elementare già sperimentato positivamente nel passato (op. cit. p. 15, SERGIO GOVI "La scuola secondo il modello Bertagna").

biano acquisito, durante il percorso, *credibilità orientativa agli occhi dei giovani*, cosicché il loro consiglio orientativo finale non sia tanto percepito come un atto burocratico, ma come *la migliore corrispondenza possibile tra attese e capacità personali e vincoli di realtà*" (Sintesi del Grl, p. 18 e 19).

Preventivamente, a questo fine, si raccomanda che *l'accesso agli studi liceali* sia proposto dai consigli di classe dell'ultimo anno della scuola media sulla base dei risultati conseguiti, tenendo conto del consiglio di orientamento e dei contenuti del Portfolio,

La decisione dei consigli di classe va trasmessa alle direzioni dei licei rispettivi.

"Studenti e famiglie possono opporsi alle decisioni dei consigli di classe. Tale opposizione dev'essere registrata nel Portfolio e discussa con le famiglie. In ogni modo, il passaggio agli studi liceali è condizionato dal *ricupero dei debiti formativi nel primo anno di liceo*".

Inoltre: sia le Università che gli Istituti di Formazione Superiore, sono obbligati (art. 6, c.1, del D.M. 09/99) a *verificare* se chi chiede l'immatricolazione, possiede davvero la preparazione iniziale necessaria per frequentare il corso di laurea o di formazione superiore prescelto, in maniera proficua.

Sono previsti, al riguardo, *servizi d'attività formative propedeutiche* di durata variabile, da *un mese ad un intero anno*, aggiuntivi alle normali attività previste nel piano di studi universitario o di formazione superiore

3.- Per una visione d'insieme, in funzione orientativa, riportiamo il "*Quadro generale degli indirizzi*, proposto dal Grl, relativamente sia all'istruzione (liceale e tecnica) che alla formazione professionale in alternanza: scuola-lavoro.

Il percorso dei Licei è articolato in **otto indirizzi**: Classico, Scientifico, Umanistico, Linguistico, Tecnologico, Economico, Musicale, Artistico.

È proposta la costituzione di *Istituti di formazione secondaria* nelle seguenti **dieci aree**: Agricola/ambientale, Tessile/sistema moda, grafica/multimediale, Chimica e biologica, Meccanica, Elettrica-elettronica-informatica, Edile e del territorio, Turistico-alberghiera, Aziendale-amministrativa, Sociale-sanitaria.

All'interno di ogni area devono essere possibili *percorsi graduati e flessibili* per rispondere nel modo migliore ai bisogni del territorio, agli stili e ai ritmi di apprendimento, alle attese del mondo produttivo.

Per l'area della *formazione secondaria*, sono preconizzate le seguenti *tipologie di percorso*:

1. *Percorsi triennali mirati* (3 anni: 1+3 anni se frequentato in alternanza scuola-lavoro).

Portano al conseguimento di una "*qualifica*" professionale che rende possibile un inserimento nel mondo del lavoro senza ulteriori fasi di formazione.

Dal percorso mirato si può proseguire direttamente al percorso di specializzazione corrispondente, mentre per proseguire negli altri percorsi è necessario frequentare un modulo integrativo.

2. *Percorsi triennali polivalenti (3 anni):*
portano al conseguimento di una "qualifica" a banda più larga, che permette di accedere a tutti i percorsi di specializzazione previsti nel settore o al quarto anno di "diploma tecnico", frequentando un modulo integrativo.
3. *Percorsi annuali di specializzazione (1 anno a tempo pieno dopo la Qualifica; 2 anni se condotti in alternanza scuola-lavoro).*
Permettono di conseguire il titolo di "specialista" nel settore già approfondito con la Qualifica e che hanno lo stesso valore del Diploma.
4. *Percorsi quadriennali di tecnico polivalente (2 anni + 2)*
che portano al conseguimento del "diploma".

5. Integrazione dei sistemi di istruzione e di formazione

Si preconizza, a questo fine, la costituzione di *passerelle* che permettano, in ogni momento del percorso di istruzione e/o di formazione, di cambiare di orientamento e di indirizzo.

In ogni caso, nessun percorso deve costituire un vicolo cieco, in quanto ogni percorso, anche quello più specificamente rivolto al mondo del lavoro, prevede *passerelle in orizzontale o in verticale*, sostenute se necessario da *moduli integrativi*. Il sistema d'istruzione e/o formazione deve essere in grado cioè di offrire la possibilità di completare la preparazione seguita, per facilitare la transizione da un indirizzo all'altro di studio o formazione.

La realizzazione di *passerelle* tra i vari tipi di istruzione e/o formazione, implica il computo di *crediti formativi* accumulati dagli studenti nei percorsi curricolari da loro seguiti, previa verifica delle *competenze acquisite*.

Per l'accesso agli studi universitari o alla formazione superiore, valgono gli stessi principi proposti sia per i diplomati degli istituti tecnici e professionali, che per i diplomati dei licei.

6. La formazione professionale in alternanza

La formazione in alternanza (in aggiunta o in sostituzione dell'attuale *Apprendistato*) è destinata ad offrire una combinazione adeguata:

- di apprendimento sul posto di lavoro con un *tutore aziendale*; e
- di apprendimento teorico e di cultura generale in sede scolastica.

La durata della formazione in alternanza varia a seconda delle professioni, e si estende tra i due e tre anni.

Livelli di qualificazione: sono tre: la "Qualifica" – il "Diploma" – il "Diploma tecnico postsecondario" rilasciato dalla Formazione Superiore.

Inizio della formazione in alternanza: – Si propone d'iniziarla dopo aver frequentato il primo anno di Corsi di Qualifica e di Diploma secondari, o di Formazione professionale.

Si auspica dal Grl che sia riconosciuto alla Formazione in alternanza un valore equivalente alle altre modalità di formazione.

“A questo scopo la formazione in alternanza deve permettere a chi la effettua di accedere, nei tempi e nelle modalità adeguate, con *moduli di sostegno* appositi, a tutti gli altri tipi di formazione secondaria, di presentarsi alle prove di Diploma, nonché di accedere ai moduli di preparazione alle prove d'ammissione agli Istituti di Formazione Professionale”.

7. Conclusione: l'orientamento come dimensione educativa essenziale della formazione scolastica e professionale

Abbiamo cercato di dare una visione sintetica, in linea con la sintesi del Grl. Bertagna, dell'*itinerario scolastico* della nuova proposta di riforma della scuola del Ministro Moratti, avendo di mira di evidenziarne *le dimensioni educative d'orientamento* che la pervadono nel succedersi dei vari cicli, allo scopo di sollecitarne la realizzazione con interventi adeguati. Più che di proporre dei percorsi di formazione, si tratta di aiutare i giovani *a scegliersi* come *protagonisti di un progetto* che li possa far inserire pienamente e responsabilmente nel mondo della vita familiare e sociale, nel mondo del lavoro e in quello della cultura, non solo del proprio paese, ma anche in quello del mondo intero. *Conoscersi, informarsi, decidersi* possono essere tre linee portanti in questo cammino.

Per un dispositivo di validazione delle figure professionali nella formazione professionale iniziale

CNOS-FAP

1. INTRODUZIONE

Per dispositivo di “validazione” delle figure professionali s’intende una metodologia finalizzata a definire, per ciascuno dei profili considerati, un percorso di riconoscimento delle qualifiche presenti nel progetto di formazione professionale iniziale (FPI) CNOS/FAP - CIOFS/FP, mediante il confronto con alcuni sistemi di classificazione delle professioni, sia tra quelli presenti all’interno dell’offerta formativa delle Regioni sia tra quelli elaborati a sostegno dell’attività di incontro domanda-offerta di lavoro, sia infine tra i repertori costruiti per l’analisi delle professioni e a supporto delle politiche formative e del lavoro.

Tale percorso di riconoscimento è articolato in tre distinti livelli d’analisi.

– Denominazioni equivalenti

Il primo livello di confronto riguarda solo le denominazioni delle figure professionali. Per ciascuno dei sistemi di classificazione considerati saranno indicate una o più denominazioni giudicate equivalenti rispetto a quella proposta dal

Il dossier, di cui questo articolo costituisce l’introduzione teorica, descrive un dispositivo per verificare la validità delle figure professionali che il progetto del CNOS-FAP e CIOFS-FP ha attivato nell’ambito della formazione professionale iniziale per l’assolvimento dell’obbligo formativo nei percorsi della FP. Al termine un esempio chiarisce il processo concreto realizzato per verificare la validità di una qualifica.*

* Promosso dalla Sede Nazionale CNOS-FAP e realizzato con la consulenza di Dario Nicolò e Carlo Catania.

progetto iniziale CNOS/FAP - CIOFS/FP. Là dove è possibile saranno riportati anche i dati relativi a: tipo di utenza di riferimento, requisiti d'ingresso, titolo rilasciato, durata, eventuali indirizzi previsti, comparto produttivo.

– *Referenziale professionale*

Il secondo livello di confronto riguarda, invece, il cosiddetto referenziale professionale, ossia il documento che specifica la figura professionale, il tipo di competenze associate, nonché il grado di padronanza delle stesse. Ulteriori informazioni sul profilo analizzato si possono inoltre ricavare dalla descrizione del livello di classificazione europea, cui la figura appartiene e dalla specificazione dei possibili percorsi di evoluzione professionale. Questo confronto potrà essere sostenuto non con tutti i sistemi utilizzati, ma solo con quelli che hanno elaborato un repertorio di professioni, vale a dire un documento che non si limiti a costruire una nomenclatura di figure, bensì per ciascuna di esse presenti una descrizione più o meno dettagliata dei contenuti in termini di competenze professionali, saperi e capacità.

– *Referenziale formativo*

Il referenziale formativo è infine caratterizzato dall'indicazione dei prerequisiti (che fanno riferimento all'idoneità fisica all'attività o a particolari attitudini personali richieste dal ruolo) e dei tempi.

La scelta di proporre una metodologia così strutturata nasce dalla consapevolezza che fermarsi alle sole denominazioni non risolverebbe di per sé la questione della validazione delle figure professionali, se non sul piano dell'"etichetta". In altre parole, si rischierebbe di costruire un sistema in grado di garantire trasparenza e uniformità solo dal punto di vista formale (e quindi apparente), delegando alla soggettività dei diversi attori sociali il compito di riempire di contenuti le denominazioni proposte, sacrificando in tal modo la spendibilità sociale delle qualifiche professionali. Occorre, invece, sforzarsi di approfondire il problema in questione fino alle competenze che ciascuna figura sottende, poiché da ciò dipende, in ultima istanza, la possibilità di definire degli standard formativi validi per tutti in grado di dare ordine a una materia che da sempre si distingue per frammentazione e contingenza.

1.1 Le fonti utilizzate

Per il confronto con le figure professionali della FPI si è scelto di considerare le seguenti fonti:

- ErgOnLine
- Obnf (anagrafe delle figure professionali)
- ISFOL (repertorio delle professioni)
- CCNL
- Regione Piemonte (standard formativi)
- Regione Toscana (repertorio dei profili professionali)
- Regione Veneto (banca dati Ulisse)
- Regione Lombardia (Direttiva regionale)

I criteri adottati per la scrematura delle fonti hanno rispettato le seguenti priorità:

- a) anzitutto le questioni di merito, ossia si è scelto di utilizzare tutte le fonti che hanno elaborato veri e propri repertori di profili professionali, data la rarità di questi strumenti e la maggior capacità esplicativa ch'essi assolvono rispetto alle semplici nomenclature;
- b) la seconda priorità è rappresentata dalle figure professionali del progetto, di cui esiste già un elenco definito e rispetto al quale sono state individuate le fonti che offrono una descrizione di tali qualifiche, più o meno dettagliata;
- c) infine si è deciso di prendere in considerazione una serie di elenchi di figure professionali presenti all'interno dell'offerta formativa delle regioni (delibere, elenco corsi attivati, banche dati, ecc.); in tal caso, essendo questo tipo di fonte presente in tutte le regioni, la scelta è ricaduta solo su alcune di esse, per evitare che il documento risultasse troppo ridondante, a discapito di una facile consultazione.

1.2 Il quadro europeo

Trasparenza, riconoscimento e certificazione delle qualifiche professionali sono concetti che hanno progressivamente acquisito centralità all'interno del dibattito comunitario, come testimoniano la più recente produzione normativa e l'implementazione di nuove prassi (a livello nazionale e sovranazionale) che, pur avendo tuttora un carattere sperimentale, rappresentano ormai modelli di riferimento consolidati (anche dal punto di vista dei primi risultati)¹.

Le principali direttrici di questo dibattito sembrano riguardare:

- la creazione di un sistema informativo stabile sui fabbisogni occupazionali e formativi all'interno dei singoli stati, con l'obiettivo di facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambito europeo e favorire la libera circolazione dei lavoratori;
- l'elaborazione di un linguaggio condiviso e di standard comuni, cui i singoli stati possano uniformarsi, con l'obiettivo di migliorare la corrispondenza tra le qualifiche professionali riconosciute a livello nazionale, dotandole così di un'ampia spendibilità sociale su tutto il territorio dell'UE, che è poi una condizione indispensabile per consentire una transizione reale all'interno dei sistemi formativi e dei mercati del lavoro.

Queste direttrici emergono chiaramente dalla lettura dei riferimenti legislativi più importanti che a livello comunitario sono stati approvati in materia di libera circolazione, trasparenza e certificazione. Si tratta di una pro-

¹ Basti ricordare, a titolo esemplificativo, il dispositivo francese VAP (*Validation des acquis professionnels*) per l'accreditamento di competenze acquisite al di fuori dei tradizionali contesti formativi, e il NCVQs inglese (*National Council Vocational Qualifications*) che ha elaborato una serie di standard per il riconoscimento a livello nazionale delle qualifiche professionali.

duzione normativa molto ricca, di cui in questa sede non è possibile fornire una trattazione completa, limitando pertanto il nostro campo d'interesse alla legislazione comunitaria più recente, non fosse altro per il tentativo in essa riscontrabile di porre in essere le linee guida sopra esposte.

a) *direttiva 89/48/CEE del Consiglio del 21 dicembre 1988, relativa a un sistema generale di riconoscimento dei diplomi d'istruzione superiore che sanzionano formazioni professionali di una durata minima di tre anni e direttiva 92/51/CEE del Consiglio del 18 giugno 1992, relativa a un secondo sistema di riconoscimento della formazione professionale, che integra la direttiva 89/48/CEE.*

Si tratta di due direttive fra loro strettamente legate, cui si deve aggiungere anche la "direttiva 99/42/CEE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7.06.1999 che istituisce un meccanismo di riconoscimento delle qualifiche per le attività professionali disciplinate dalle direttive di liberalizzazione e dalle direttive recanti misure transitorie e che completa il sistema generale di riconoscimento delle qualifiche".

Questi documenti sembrano porsi come obiettivo prioritario quello di garantire l'effettivo esercizio del diritto di libera circolazione dei lavoratori, mediante la definizione di un sistema di riconoscimento dei titoli tra stato membro di appartenenza del cittadino e stato membro ospitante.

Tale finalità emerge chiaramente all'art. 1 della direttiva 92/51 che presenta un elenco di definizioni su ciò che si debba intendere per: diploma, certificato, attestato di competenza, attività professionale regolamentata, formazione regolamentata, esperienza professionale, tirocinio, prova attitudinale. L'allegato C della stessa direttiva elenca anche i cicli di formazione professionale presenti in diversi paesi dell'Unione e i cui titoli rilasciati sono equiparati al "diploma", secondo la definizione che di questo titolo è fornita all'art. 1.

Nelle intenzioni del legislatore tutto ciò dovrebbe favorire il raggiungimento di due risultati complementari:

- garantire alle persone che intendono studiare e lavorare all'estero il riconoscimento da parte di uno stato membro delle competenze acquisite attraverso determinati percorsi formativi e lavorativi;
- permettere ai datori di lavoro di poter valutare correttamente l'idoneità dei candidati a ricoprire determinate posizioni lavorative, mediante l'accesso a certificati che descrivono in modo trasparente la qualifica posseduta, le competenze e le esperienze professionali svolte.

b) *93/569/CEE: decisione della Commissione, del 22 ottobre 1993, relativa all'applicazione del regolamento (CEE) n.1612/68 del Consiglio, relativo alla libera circolazione dei lavoratori all'interno della Comunità riguardo segnatamente ad una rete denominata EURES (European Employment Services).*

EURES è una rete di servizi creata dalla Commissione Europea incaricata di sviluppare gli scambi di informazione e la cooperazione tra tutti gli Stati membri, attraverso la messa a disposizione di una banca dati comune

sulle offerte di lavoro e sulle opportunità formative presenti nei paesi dell'Unione. La gestione di questa banca dati (nonché la sua manutenzione) è affidata a personale dei servizi pubblici di collocamento e delle parti sociali (euroconsiglieri), appositamente formato per questo tipo di servizi.

L'obiettivo principale è di rendere effettiva la mobilità dei lavoratori assicurando alle persone e alle imprese un accesso facile e immediato a una serie di informazioni che altrimenti resterebbero confinate in ambito nazionale. Basti pensare che, oltre alle offerte di lavoro, Eures mette a disposizione delle persone anche numerose informazioni statistiche relative alle condizioni di vita e di lavoro nei singoli Stati.

c) *Risoluzione del Consiglio del 1996*

Si tratta di un documento che attraverso l'introduzione di un formato di certificazione comune invita gli Stati membri a uniformarsi, inserendo nei certificati una serie di informazioni relative a:

- identità dell'organismo certificante
- identità della persona
- descrizione della qualifica
- tipo di formazione svolta (durata, contenuti dell'attività formativa, obiettivi)
- risultati conseguiti
- indicazione della possibile continuità formativa
- indicazione degli sbocchi occupazionali

Tutti questi riferimenti legislativi, pur se limitati rispetto alla vasta produzione comunitaria complessiva in materia, sono indicatori di una strategia ben definita che insiste sull'uniformità quale principio essenziale per la creazione di uno spazio europeo della formazione e del lavoro: uniformità di linguaggi, strumenti, formati, criteri classificatori, categorie concettuali.

Per esempio, per quanto riguarda i sistemi di classificazione delle professioni (che è poi l'oggetto specifico del presente contributo) può risultare utile un confronto tra le fonti precedenti e ISCO 88, che è la classificazione internazionale ufficiale, opportunamente pensata nell'intento di introdurre una logica (e relativi criteri) di classificazione che potesse nel tempo affermarsi quale modello di riferimento per tutti i soggetti a vario titolo interessati alla costruzione di repertori di figure professionali o all'adattamento di quelli già esistenti.

Nonostante gli sforzi compiuti va tuttavia rilevato che l'obiettivo della trasparenza a livello comunitario sia ben lungi dall'essere raggiunto. Le statistiche sulla mobilità del lavoro tra i vari paesi mostrano come le iniziative finora attivate a supporto delle persone che intendono studiare o lavorare all'estero siano ancora insufficienti rispetto alle barriere sociali, economiche e culturali che ostacolano la libera circolazione. Non a caso la Commissione Europea, sulla base di quanto emerso nella riunione del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, ha di recente elaborato una relazione che fissa

tra gli obiettivi prioritari da perseguire nei prossimi anni anche quello di aumentare la mobilità e gli scambi al fine di rendere effettivo "l'accesso all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita" (Commissione Europea, Bruxelles 2001). Le ragioni di questo ritardo sono molteplici e si possono sintetizzare come segue:

- difficoltà di comparazione tra i diversi formati tecnici, i quali sono spesso costruiti secondo logiche e finalità differenti, presentano pertanto una bassa uniformità e richiedono una manutenzione costante;
- difficoltà d'interpretazione a fronte di lingue, sistemi amministrativi e culture differenti (Di Francesco 2000);
- difficoltà legate alla rilevanza delle qualifiche all'interno dei sistemi nazionali di *welfare* (Ibid.).

Quest'ultimo aspetto sembra costituire il maggior impedimento poiché chiama in causa il concetto di *cittadinanza* e tocca in particolare i meccanismi di accesso ai diritti di cittadinanza. Occorre infatti ricordare che le qualifiche professionali si fondano sulla corrispondenza formale tra le conoscenze possedute, l'occupazione e il 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" (Nicoli 2000).

2. FAMIGLIE PROFESSIONALI E COMPETENZE

In questi anni sono stati proposti nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione.

2.1 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 nel contempo 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 modello 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 alla internazionalizzazione dell'economia i quali 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.

2.2 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 sottoposto 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 grande ritardo e notevoli carenze che si trasciano 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 differenze sociali sono basate su una classificazione effettuata a partire dal livello di 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.

2.3 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 *passerpartout* 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"*)².

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;
- 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;

² *"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).

- e) nel contempo la competenza non si regge da sola sul piano organizzativo ma richiede una strutturazione più consistente entro le organizzazioni di lavoro³.

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 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 va-

³ 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 attribuite dalle 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).

lutazione 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 stesso 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 in 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.

2.4 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)⁴, 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 ruolo⁵;
- un lavoro è anche un gruppo organizzato che facilita l'identificazione sociale, serve da organismo di difesa degli interessi della "comunità lavorativo-professionale"⁶ 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.

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 espri-

⁴ 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".

⁵ 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 strutturate rete di relazioni sociali, ovvero in un sistema sociale.

⁶ Si veda, per il concetto di famiglia professionale, la nota n. 2.

mersi 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 civiltà⁷, 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 delineano 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,
- 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".

⁷ 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".

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 costruzione* - 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)
- 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.

* 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.

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.

2.5 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
- enfaticizzazione 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 cate-

goria 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/compito/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 competenzaa: - 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 rinchiudersi 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 livelli⁹
- competenze specifiche proprie delle figure individuate ovvero caratteristiche rispetto alle altre figure della stessa famiglia professionale¹⁰.

⁹ 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.

¹⁰ 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 l'esempio di schema di classificazione delle figure professionali per famiglie per il settore meccanico riferita alla formazione iniziale e distinta in qualifica e specializzazione (CNOS-FAP; CIOFS-FP, 2000).

<i>Famiglia professionale</i>	Metalmeccanica	
<i>Tipologie form.</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

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

1. 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:

- 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.
- 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.
- 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 for-

mativo tenuto conto dei requisiti richiesti e delle altre condizioni accessorie (tempo, spazio, supporti...).

2. *Modello di 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/TIROCINIO 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.

3. Esempio di validazione: "Operatore alle macchine utensili"

A) Denominazioni equivalenti

ErgOnLine

Figura professionale di riferimento: **operatore macchine utensili automatiche e semiautomatiche industriali**

Codice Istat: 7.2.1.1

*Voci di dettaglio: Addetto ai magli pneumatici; Addetto al piano a rulli; Addetto al trapano radiale, Addetto all'alesatrice; Addetto alla foratura industriale dei metalli; Addetto alla fresatura industriale dei metalli; Addetto alla limatrice; Addetto alla piegatura industriale dei metalli; Addetto alla tornitura industriale dei metalli; Addetto alla trancia; Addetto alle presse industriali dei metalli; Alesatore di precisione; Baranatore; Conduttore di macchine automatiche per la saldatura ad arco; Conduttore di macchine automatiche per la lavorazione di canne sottili; Conduttore di macchine per la lavorazione di lame sottili; Filettatore meccanico; Filettatubi meccanico; Fresatore; Fresatore meccanico; Meccanico piattatore; Meccanico stozzatore; Modellista tornitore; Molatore; Operatore alla macchina allettroerosiva; Pressatore a forare; Sorvegliante della raspatrice; Tornitore di metalli; Trapanista; *Addetto lavorazioni meccaniche manuali; *Addetto macchine produzioni meccaniche; *Addetto macchine operatrici; *Addetto presse*

* Voci mutate dal dizionario Excelsior/Unioncamere

Obnf

Figura professionale di riferimento: **costruttore su macchine utensili**

Settore: meccanica, macchine e impianti

CCNL

Figura di riferimento: **costruttore su macchine utensili**

3° categoria professionale

Isfol

Figura professionale di riferimento: **operatore su macchine utensili automatiche, semiautomatiche e a controllo numerico**

Codice: B.1.7 Codici Istat correlati: 7.1.7.1 Conduttori di catene di montaggio automatizzate; 7.1.7.2 Conduttori di robot industriali e assimilati; 7.2.1.1 Operatori di macchine utensili automatiche e semiautomatiche industriali

Area occupazionale: metallurgia e lavorazioni meccaniche

Requisiti: obbligo

Regione Piemonte

Figura professionale di riferimento: **costruttore su macchine utensili** 2400 Qu

Codice: 110500

Utenza: giovani disoccupati

Requisiti: obbligo

Settore: industria

Comparto: metalmeccanico

Indirizzo: 01 fresatore; 02 tornitore; 03 tradizionali

Regione Lombardia

Figura professionale di riferimento: **operatore alle macchine utensili** 2100 Qu

Settore: B06

Utenza: generale

Requisiti: obbligo

Regione Veneto

Figura di riferimento: **costruttore conduttore macchine utensili (operatore alle macchine utensili)** 2 anni Qu

Area: meccanica, manifatturiera e industriale

Requisiti: obbligo

Regione Toscana

Figura professionale di riferimento: **operatore di macchine utensili** 2200 Qu

Comparto: meccanica

Requisiti: obbligo, drop out, attitudine al ruolo

NOTE¹¹

La denominazione adottata risulta coincidente con le indicazioni dei diversi sistemi di classificazione di riferimento, e precisamente:

- ERGONLINE
 - OBNF
 - CCNL
 - ISFOL
 - REGIONI (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana)
-

B) Referenziale professionale

Specificazione della figura professionale

L'“Operatore alle macchine utensili” offre un grado medio di polifunzionalità: esegue la lavorazione, costruzione e assemblaggio e/o revisione di una parte meccanica sulla base di disegni predisposti utilizzando macchine utensili tradizionali, semiautomatiche o a controllo numerico computerizzato.

Opera in sinergia con altre professionalità quali: disegnatori progettisti con sistemi CAD-CAM, Collaudatori, Manutentori, Montatori.

¹¹ Vi possono essere tre situazioni: 1) coincidenza; 2) prevalenza; 3) opzione.

Competenze professionali

PRIMO ANNO

1. *Eseguire lavorazioni al banco interpretando correttamente il disegno applicato ai pezzi*
 2. *Eseguire semplici operazioni sulle M.U. interpretando il disegno in proiezione ortogonale di semplici pezzi*
 3. *Eseguire saldature ossiacetileniche, saldature elettriche ad arco: ad elettrodo, in atmosfera protetta*
 4. *Eseguire le procedure fondamentali relative al CAD; le procedure alla messa in funzione ed al presetting del CN*
 5. *Realizzare semplici impianti pneumatici a comando pneumatico e riconoscere gli elementi caratteristici di un impianto per la produzione di aria compressa.*
 6. *Utilizzare correttamente le macchine utensili svolgendo le relative lavorazioni guidate scegliendo i valori dei parametri di taglio da tabelle*
 7. *Eseguire al tornio e alla fresatrice lavorazioni guidate di particolari meccanici*
 8. *Eseguire semplici lavorazioni al CNC attraverso la macchina*
 9. *Realizzare semplici impianti pneumatici regolando i dispositivi di misura e di controllo delle apparecchiature.*
-

SECONDO ANNO

1. *Eseguire in autonomia lavorazioni alle M.U. di particolari destinati a realizzare accoppiamenti meccanici negli standard di qualità*
 2. *Completare il programma per la realizzazione delle lavorazioni su M.U. a CN*
 3. *Realizzare impianti di movimentazione e di automazione pneumatici, oleodinamici ed elettropneumatici interpretando il relativo schema in forma di diagramma*
 4. *Eseguire in autonomia lavorazioni alle M.U. di particolari destinati a realizzare attrezzature meccaniche negli standard di qualità IT 12, Ra 3*
 5. *Eseguire il programma per la realizzazione di un particolare su M.U. o C.N. ed eseguire la lavorazione*
 6. *Compiere interventi di montaggio, manutenzione, aggiustaggio attrezzeria negli impianti elettropneumatici e oleodinamici*
-

Livello

Livello 2 (ingresso) -> Livello 3 (in servizio)

Continuità (specializzazione)

- Operatore di macchine e sistemi automatici
 - Operatore/programmatore di M.U a CNC
-

CCNL

L'operatore alle macchine utensili lavora in aziende di varie dimensioni, e può pertanto fare riferimento a diversi contratti. Tuttavia il comparto dove questa figura professionale trova una collocazione naturale è il metalmeccanico. Se prendiamo in considerazione, a titolo esemplificativo, il CCNL per la piccola e media industria metalmeccanica e installazione di impianti, incontriamo la seguente situazione:

i lavoratori facenti riferimento a questo contratto sono inquadrati in una declaratoria unica articolata in 9 categorie professionali e livelli retributivi. Il costruttore su macchine utensili si colloca tra la cat.3 (in ingresso) e la cat.5 (come possibile evoluzione di carriera), in relazione al grado crescente di complessità, autonomia e responsabilità nell'esecuzione del lavoro.

3° categoria: appartengono a questa cat. i lavoratori che, sulla base di indicazioni o cicli di lavorazione e/o disegni eseguono lavori di normale difficoltà o per la costruzione, su banco o su macchine operatrici normalmente non attrezzate, o per il montaggio di attrezzature o macchinario o loro parti.

5° categoria: appartengono a questa cat. i lavoratori che, con scelta della successione delle operazioni, delle modalità e dei mezzi di esecuzione, eseguono con l'interpretazione critica del disegno qualsiasi lavoro di elevato grado di difficoltà in relazione al ristretto campo di tolleranze, agli accoppiamenti da realizzare e dal grado di finitura o per la costruzione, su banco o su macchine operatrici non attrezzate, o per il montaggio di attrezzature o macchinario o loro parti, con eventuale delega funzionale.

Isfol

Il repertorio delle professioni presenta una scheda monografica su questa figura professionale. Dal confronto con il referenziale CNOS/FAP emerge una correlazione forte sia per quanto riguarda le competenze in uscita dal percorso formativo sia in riferimento alle attività e ai compiti principali attribuiti a colui che presidia il ruolo.

(È tuttavia evidenziata la carenza di percorsi di qualificazione e perfezionamento rivolti a questa figura professionale, compensata dalla presenza di molti operatori in possesso di diploma di scuola media superiore a indirizzo tecnico).

Regione Piemonte

Buona comparabilità, eccezion fatta per le competenze relative all'informatica e ai SW HW dedicati. Tali competenze, e i relativi linguaggi di programmazione, sono infatti necessari per operare su M.U. a controllo numerico. Negli standard formativi della Regione per tale qualifica manca un riferimento esplicito a queste competenze; è ipotizzabile che esse siano inquadrate in un'ottica di sviluppo ulteriore della professionalità, previa un'esperienza diretta o eventuale corso di aggiornamento postqualifica.

Sono inoltre previsti tre indirizzi distinti, dall'analisi dei quali non emergono significative differenze nelle competenze associate e nei compiti attribuiti.

NOTE

La specificazione delle competenze ed il livello attribuito risultano confermati dalle indicazioni dei diversi sistemi di classificazione di riferimento, e precisamente:

- CCNL
- ISFOL
- Regione Piemonte

La denominazione dei corsi di specializzazione proposti appare compatibile con l'evoluzione della figura professionale (fonte: testimoni_____)

C) Referenziale formativo

Prerequisiti

Nessuno

Tempi

2400 ore

NOTE

È da considerare prerequisito la presenza di una struttura fisica compatibile con l'utilizzo degli strumenti e dei macchinari indicati (fonte: testimoni_____)

Circa i tempi, le diverse fonti individuate prevedono, nell'ambito del percorso biennale, durate differenti (da 2100 a 2400 ore).

Ciò rivela una non armonizzazione dei dispositivi regionali con quanto definito dalla normativa dell'obbligo formativo (che prevede 2400 ore).

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*, Angeli, Milano, 1996.
- BERTELLI B. (a cura di), *La pianificazione sociale. Teoria, metodi e campi di applicazione*, F. Angeli, Milano 1998.
- BOLDIZZONI D.; MANZOLINI L. (cur.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- BUTERA F.; LA ROSA M. (cur.), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, Angeli, Milano, 1998.
- CERTI 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*, Angeli, 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*, F. Angeli, 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.
- , *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*, F. Angeli, 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.
- , *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 MANOLKIAN E., *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.

La formazione professionale nella proposta di nuova articolazione dei cicli

ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
FORMA*

1. Lo scenario di riferimento

Il sistema della Formazione Professionale (FP) presenta una propria autonomia culturale e progettuale e, al tempo stesso, si inserisce nel contesto delle politiche attive del lavoro, ossia di quell'insieme di interventi tesi a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. La FP collega quindi una dimensione educativa e personalistica con una funzione di servizio allo sviluppo economico.

La formazione professionale, così intesa, può essere collocata a giusto titolo come una componente del pacchetto dei diritti di cittadinanza: giacché nessuno stato sociale può oggi promettere credibilmente di garantire a tutti i cittadini l'occupazione, diventa decisivo l'impegno nel fornire e aggiornare le competenze professionali necessarie per trovare, conservare ed eventualmente ritrovare un'occupazione.

In Europa, la formazione professionale è riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell'offerta formativa complessiva (è parte del sistema di *education*), come un canale di pari

L'Associazione FORMA, in occasione dei lavori preparatori ad una nuova riforma del sistema educativo italiano, esprime il proprio punto di vista e propone, relativamente in particolare al sistema della formazione professionale.

* Enti associati a Forma: ENAIP - Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale (Acli); IAL - Istituto Addestramento Lavoratori (Cisl); CONFAP - Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale (Enti, Istituzioni, le Federazioni o Associazioni nazionali o interregionali o regionali che agiscono nel campo della formazione e dell'orientamento professionale con una propria proposta formativa ispirata ai principi cristiani); INIPA - Istituto Nazionale Istruzione Professionale Agricola (GOLDIRETTI); EFAL - Ente per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori (MCL); CIF - Centro Italiano Femminile; ELABORA - S.c.r.l. (CONFCOOPERATIVE).

dignità rispetto a quello scolastico. Tale possibilità viene vista come un ampliamento reale del diritto alla formazione dei cittadini, inteso come diritto al "successo formativo" da perseguire mediante proposte diversificate e non attraverso uniformità di percorsi, programmi, contenuti o strutture.

Il riordino del sistema complessivo educativo italiano di istruzione e di formazione deve, perciò, prevedere istituzionalmente la presenza di percorsi coerenti ed autonomi di Formazione Professionale (FP) con caratteristiche di gradualità e continuità, che possono essere realizzati anche attraverso la collaborazione e l'interazione rinnovata con scuola ed università, con il mondo del lavoro, dei servizi per l'impiego e dei servizi sociali, nel rispetto delle diverse e rispettive identità e finalità.

La diversificazione strutturale di tali percorsi deve essere posta al termine della istruzione scolastica unitaria, in modo che la scelta dei differenti percorsi scolastici o di FP avvenga per tutti allo stesso snodo.

Riteniamo che il percorso di formazione professionale iniziale, sancito nell'art. 68 della Legge 144/99 e realizzato secondo le indicazioni dell'accordo stabilito dalla "Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano" del 2 marzo 2000 per l'assolvimento dell'obbligo formativo fino ai 18 anni, costituisca una scelta istituzionale di avvio di riforma della struttura del relativo sistema.

Riteniamo inoltre che l'individuazione della qualifica professionale come obiettivo istituzionale, da conseguire per l'assolvimento dell'obbligo formativo attraverso i percorsi di FP e di apprendistato, rafforzi l'identità culturale e pedagogica del sistema istituzionale complessivo della formazione professionale di competenza regionale.

L'*accreditamento* obbligatorio di tutte le sedi operative dei soggetti fruitori di finanziamento pubblico (sia in tema di formazione sia di orientamento), che sarà posto in atto entro il mese di giugno 2003, dovrà creare le condizioni oggettive perché venga riconosciuta la pari dignità della formazione professionale non solo nella macrotipologia iniziale, ma anche in quella superiore, continua e permanente.

In questo contesto di riforma culturale e strutturale, il conseguimento di un diploma di scuola secondaria o di una qualifica professionale riconosciuta per l'assolvimento dell'obbligo formativo non solo crea le condizioni di parità di esercizio del diritto di cittadinanza nella società per tutti i cittadini maggiorenni, ma offre anche le opportunità per la scelta di inserimento nel mondo del lavoro e/o di accesso alla formazione professionale superiore o ai percorsi universitari riformati, nella prospettiva di una formazione lungo tutto l'arco della vita.

2. Le proposte

Le scelte e le opzioni di riforma conseguenti allo "scenario di riferimento" sopra evidenziato, relativo al ruolo e alla qualificazione del sistema di formazione professionale, possono essere programmate e realizzate con successo solo a determinate condizioni:

- 2.1 – Disegnare il nuovo sistema educativo complessivo in modo da configurare un *percorso di formazione professionale chiaramente distinto ed autonomo da quello scolastico ed universitario, integro, continuo, basato sulla metodologia peculiare* che prende avvio dalla pratica del fare – incentrato sugli interessi di molti giovani a misurarsi con il lavoro – per delineare un percorso in grado di formare saperi, capacità e competenze, secondo una didattica per centri di interesse e per competenze, con una valutazione centrata prevalentemente su *performance* sintetiche, nella prospettiva dell'esercizio di un ruolo attivo nella società.
- 2.2 – Porre come fine della nuova formazione professionale il conseguimento di una *qualifica professionale riconosciuta* sia nella modalità a tempo pieno (corsi) sia in quella in alternanza (apprendistato). Le due modalità indicate rappresentano varianti di un unico percorso avente origine comune. Nelle iniziative formative per gli apprendisti in età di obbligo formativo si deve assicurare l'obiettivo del conseguimento di una *qualifica professionale riconosciuta* e tenere presente nella progettazione culturale, pedagogica, didattica che i destinatari sono minorenni, e perciò portatori di diritti specifici. Occorre pertanto operare una *netta distinzione dei percorsi di apprendistato nell'età dell'obbligo formativo* da quelli rivolti a giovani dopo i 18 anni. Tutti i minori che intendono proseguire con il percorso dell'apprendistato debbono poter frequentare fino a 16 anni i corsi di formazione professionale, cui farebbe seguito il contratto di apprendistato fino a 18 anni sulla base di un patto formativo sottoscritto tra il giovane, la famiglia, l'impresa, l'ente di formazione accreditato e l'istituzione regione e/o provincia.
- 2.3 – Strutturare i percorsi del sistema educativo di istruzione e di formazione professionale *in forma trasparente per poter dialogare tra di loro* e per consentire il diritto di cambiare il cammino scelto e la possibilità di proseguire sia nelle iniziative della formazione superiore sia nei curricula universitari. Il percorso di formazione professionale deve essere delineato non già semplicemente cambiando la collocazione da un sistema all'altro degli IPS e degli Istituti Industriali e Tecnici, bensì creando – attraverso progetti pilota che prevedano adeguate risorse ed opportunità – le condizioni di una *nuova progettazione formativa e didattica e di un diverso assetto organizzativo* con riferimento alle reti locali di organismi. Ciò al fine di configurare un vero sistema di formazione professionale, la cui consistenza deve essere maggiormente equilibrata rispetto a quello scolastico.
- 2.4 – Assorbire l'obbligo scolastico entro la nozione più valida di *diritto/obbligo formativo fino ai 18 anni*. È ormai chiaro come la gestione del prolungamento dell'istruzione nelle sedi scolastiche fino al 15° anno abbia penalizzato gli adolescenti coinvolti, soprattutto i più svantaggiati ed in difficoltà. Per permettere a tutti di scegliere responsabilmente i succes-

sivi indirizzi dell'istruzione superiore o i percorsi della formazione professionale/apprendistato al termine della istruzione scolastica di base, è necessario il potenziamento della dimensione orientativa della scuola media, con un maggior coinvolgimento delle famiglie e del mondo del lavoro. In particolare, per gli adolescenti dai 14 ai 15 anni si propone un percorso annuale orientativo e preprofessionalizzante nell'ambito della Formazione Professionale, indirizzato in particolare a coloro che si sono orientati alla FP a tempo pieno o nell'apprendistato, prevedendo anche la possibilità del rientro nei percorsi dell'istruzione secondaria e viceversa.

- 2.5 – Sviluppare una *formazione superiore* avente i caratteri di autonomia e distinzione rispetto al curriculum universitario. Inoltre va garantita in essa una realizzazione sostanziale, e non solo formale, della parità tra la scuola e la formazione professionale. Essa deve fornire una formazione e una specializzazione professionale medio-alta, a partire dall'analisi dei fabbisogni personali e del territorio di riferimento e nella prospettiva dell'eccellenza formativa. La formazione professionale superiore è rivolta, oltre che ai diplomati liceali, a quanti sono in possesso di una qualifica *et/o* di una specializzazione professionale riconosciuta e sono motivati ad assumere nuovi ruoli nella cosiddetta società della conoscenza, nella prospettiva delle opportunità formative lungo tutto l'arco della vita.
- 2.6 – Valorizzare, nella identificazione dei soggetti erogativi, il *pluralismo delle proposte formative, delle metodologie, delle esperienze*. L'attività di formazione professionale si è giovata in questi anni, oltre che del gestore pubblico regionale, di numerosi Enti in particolare di emanazione del privato sociale, dando luogo a un pluralismo istituzionale che ne ha permesso il radicamento nei vari territori. Risulta importante all'atto di riformare la scuola e la FP valorizzare tale pluralismo, che, attraverso l'accreditamento, può assicurare la qualità dell'intervento formativo, riaffermando allo stesso tempo il principio che la scuola e la formazione appartengono prioritariamente alla società e non allo Stato.
- 2.7 – Delineare, a seguito di un confronto paritario tra Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e Coordinamento delle Regioni e delle Province Autonome, una *normativa-quadro a livello nazionale* che definisca finalità, caratteristiche e competenze del sistema complessivo di formazione, prevedendo standard nazionali comuni coerenti con le migliori esperienze europee ed una metodologia per la gestione dei passaggi tra i vari percorsi che preveda crediti e moduli integrativi da gestire in forma cooperativa tra gli organismi interessati. Tali standard dovranno essere monitorati ed adeguati continuamente in modo da garantire coerenza culturale, corrispondenza e riconoscibilità delle qualifiche e delle specializzazioni ai vari livelli.

2.8 – Rendere disponibili ed assegnare ai nuovi percorsi di FP *fonti di finanziamento certe e continuative, abbandonando la prassi concorsuale*, costituzionalmente incongrua ad un sistema formativo che intenda rispondere al diritto dei giovani di trovare risposte istituzionali alle loro richieste. Un obbligo di legge italiano non può essere attuato che attraverso finanziamenti nazionali (o regionali) certi, che rendano effettivo il diritto di frequenza da parte degli aventi diritto. L'attuale finanziamento di tali corsi anche con risorse del FSE ha senso solo in una fase iniziale e sperimentale. Ciò richiede inoltre la definizione di un piano di copertura dell'intero territorio nazionale, tramite una procedura di accreditamento degli organismi che valorizzi le realtà esistenti e crei le condizioni di una qualificazione dell'offerta formativa complessiva.

DARIO
NICOLI

Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP. Le buone prassi

La sperimentazione del progetto di formazione professionale iniziale attraverso l'azione di monitoraggio ha permesso di raccogliere significative esperienze, che possono giovare al miglioramento dello stesso. È quanto si prefigge questa sintesi degli aspetti metodologici e didattici emersi.

INTRODUZIONE

Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno elaborato un progetto di formazione professionale iniziale (FPI) che è stato avviato da oltre un anno¹.

La realizzazione di tale progetto è stata costantemente monitorata e i risultati del primo anno di sperimentazione saranno oggetto di un dettagliato rapporto.

In queste pagine, ci limitiamo a presentare una sintesi degli aspetti metodologici e didattici emersi², ovvero il punto centrale relativamente alla peculiarità dell'approccio della formazione professionale, posto a verifica nei confronti della normativa relativa all'obbligo formativo.

Concludiamo questa parte introduttiva con due chiarimenti.

¹ Cfr. NICOLI D., *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto CNOS-FAP per l'obbligo formazione*, "Rassegna CNOS" 2000 (2), 91-115.

² I dati "quantitativi" sono stati pubblicati in un precedente articolo: MALIZIA G. - V. PIERONI, *I dati quantitativi sul I anno di sperimentazione secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, "Rassegna CNOS" 2001 (3), 101-120.

1) Il progetto si è svolto sull'intero territorio nazionale, coinvolgendo 8 regioni, 73 centri e 7 enti.

2) In Lombardia, oltre al CNOS-FAP e al CIOFS/FP, hanno preso parte al progetto altri 5 enti:

- a) Ente Somasco Istruzione professionale - ESIP/ASFAP;
- b) Ente Cattolico Formazione Professionale, ECFoP;
- c) Associazione Formazione Giovanni Piamarta, AFGP;
- d) Fondazione Luigi Clerici;
- e) Ente Nazionale Canossiane, ENAC.

Nelle altre regioni, sono stati coinvolti solo centri appartenenti agli enti promotori.

1.1. Materiali e metodo di lavoro

Il rapporto si fonda su informazioni ricavate da una "Scheda sintetica del progetto formativo" e da un "Dossier delle procedure e degli strumenti".

1) Scheda sintetica del progetto formativo

I dati raccolti utilizzando la "Scheda sintetica del progetto formativo" hanno consentito di ottenere le seguenti informazioni: a) Durata complessiva del percorso; b) Coinvolgimento delle famiglie; c) Coinvolgimento delle imprese; d) Personalizzazione; e) Accoglienza, orientamento e bilancio; f) Gestione crediti e passerelle; g) Recupero e approfondimenti, accompagnamento e modularità; h) Schema acquisizioni e metodologie di programmazione didattica; i) Valutazione; l) Libretto personale e certificazione; m) Costi.

2) Dossier delle procedure e degli strumenti

Il "Dossier delle procedure e degli strumenti" ha previsto la raccolta della seguente documentazione: a) Delibera regionale/provinciale sull'obbligo formativo e documento di approvazione delle attività; b) Modulo di accoglienza; c) Modalità di orientamento / accompagnamento in itinere (recupero e approfondimento); d) Materiali formativi per l'analisi dei crediti e delle competenze, la gestione dei saperi, la gestione delle competenze professionali trasversali, la gestione delle competenze professionali specifiche, la gestione delle capacità personali, la gestione dello stage; e) Strumenti per le valutazioni di fine ciclo e la valutazione finale; m) Strumenti per la certificazione; n) Esempio di compilazione del libretto personale.

Notevole è il materiale raccolto, segno di una vitalità anche precedente all'introduzione dell'obbligo formativo e all'elaborazione del progetto nazionale CIOFS/FP e CNOS-FAP.

1.2. Alcune precisazioni

Presentiamo due precisazioni che consentono di inquadrare e meglio comprendere il presente articolo.

1) Concetto di "buone prassi"

In primo luogo, va precisato che il concetto di "buone prassi" è qui utilizzato in senso generico. Ciò significa che non si tratta di prassi rispetto alle quali sia stato attivato un processo di valutazione comparativa (nel qual caso saremmo di fronte a "migliori prassi" o eccellenza), bensì di metodologie che si sono dimostrate capaci di rispondere agli obiettivi per cui sono state elaborate, oltre che coerenti con l'impostazione progettuale di fondo.

In tal senso, per ogni ambito di riferimento possiamo ritrovare diverse prassi; alcune di queste potranno essere particolarmente utili per la revisione del progetto, come pure per la creazione di ulteriori metodologie di supporto (si veda ad esempio il tema della valutazione e la proposta del centro risorse didattiche).

2) Regioni coinvolte nel progetto

La ricerca si è riferita al gruppo di Regioni che hanno preso parte alla sperimentazione nazionale³. Nel corso del cammino di monitoraggio si sono però aggiunte altre realtà che svolgono attività con metodologie differenti, sia pure con riferimenti al progetto nazionale.

Si ricorda che non tutte le Regioni (e anche Province) hanno consentito la piena applicazione del progetto CNOS-FAP e CIOFS-FP; alcune di esse hanno adottato un proprio dispositivo, che ha finito per omologare anche l'attività dei Centri. Anche in questo caso, i referenti per l'obbligo formativo hanno cercato di mediare le rispettive esigenze, ragione per cui la modalità adattiva appare quella prevalente.

Infine, va segnalato come diverse Regioni (e Province) hanno avuto un riflesso per così dire "ritardato" rispetto alle novità legislative in tema di obbligo formativo. Di conseguenza, si sono potuti rilevare indirizzi e comportamenti più conformi alla natura della legge durante il cammino di applicazione del primo anno di sperimentazione. Ci piace credere che ciò sia accaduto anche alla luce degli stimoli provenienti dal nostro progetto che, essendo stato offerto liberamente a tutti, non si è limitato ad essere un progetto solo Salesiano, ma un materiale disponibile per qualificare l'intero settore.

2. INFORMAZIONI SUL PROGETTO FORMATIVO

In questa parte, presentiamo i dati raccolti utilizzando la "Scheda sintetica del progetto formativo".

1) Durata complessiva del corso

La durata complessiva dei corsi varia da 900 a 1.200 ore, con una differenza di ben il 33% delle ore.

³ Per 2 regioni del CNOS-FAP, Sardegna e Veneto, non sono pervenuti strumenti informativi adeguati.

Lo *stage* varia da 110 a 800 ore: una differenza cospicua, che non si può spiegare solo alla luce delle differenze di settori e figure professionali. Uno *stage* troppo breve tende ad impoverire la dimensione di "competenza" propria del progetto, mentre uno *stage* eccessivamente lungo rischia di svolgersi prevalentemente nella linea delle abilità professionali.

Circa le azioni di personalizzazione, si può riscontrare la loro effettiva attuazione, sia pure con le diverse quantificazioni orarie. Si tratta per lo più di accoglienza, orientamento e bilancio personale, oltre ai recuperi e agli approfondimenti, come potremo confermare successivamente.

2) *Coinvolgimento delle famiglie*

Il coinvolgimento delle famiglie avviene solitamente all'atto dell'iscrizione e attraverso incontri periodici lungo l'anno formativo.

Ma non sono poche le esperienze che mirano ad una partecipazione più ampia delle famiglie degli adolescenti in obbligo formativo; in tali casi, si riscontra la presenza di uno stile che dura nel tempo e che ha potuto essere approfondito nell'ambito dell'obbligo formativo.

3) *Coinvolgimento delle imprese*

Le più frequenti modalità di coinvolgimento delle imprese riguardano l'organizzazione degli *stage* e la loro valutazione, con particolare attenzione alla figura del *tutor* aziendale. Il grado di impegno di quest'ultimo può anche estendersi alla progettazione e alla collaborazione nel corso dell'azione formativa.

Non sono peraltro limitate le realtà in cui le stesse imprese si rendono presenti al fine di poter reperire ex allievi con le caratteristiche utili al loro coinvolgimento entro la propria organizzazione. Ciò è segno di una stretta connessione tra CFP e contesto socio-economico territoriale, oltre che di una funzione degli stessi.

4) *Personalizzazione*

Il tema della personalizzazione appare entrato nella metodologia operativa dei Centri, in riferimento a tutti gli allievi, salvo pochi casi riferiti solo ai soggetti in difficoltà di apprendimento.

La platea degli organismi indagati si distingue in due parti nette a proposito della modalità di finanziamento delle azioni di personalizzazione: a) libera disponibilità dei Centri; b) predisposizione di moduli strutturati.

Le attività svolte sono spesso molteplici, comprendendo normalmente accoglienza, orientamento, bilancio, recuperi ed approfondimenti.

Infine va ricordato che la personalizzazione non è limitabile unicamente alla didattica gestita in forma flessibile, ma riguarda la stessa metodologia di gestione del curriculum. In tal senso, appare rilevante la linea dell'integrazione tra area personalizzata e didattica curricolare, in una prospettiva che prevede accoglienza, orientamento ed accompagnamento continuo lungo tutto l'iter formativo.

5) *Accoglienza, orientamento e bilancio*

La fase di "accoglienza" è gestita nella gran parte dei casi secondo una modalità che definiamo di adattamento o di elaborazione propria da parte dell'Ente/Centro.

L'"orientamento" viene svolto nella maggior parte dei casi sia prima del corso (in integrazione con la scuola media inferiore e superiore), sia come percorso integrato con quello formativo. Raramente l'orientamento si limita alla semplice presentazione iniziale del profilo e delle sue componenti. Ciò significa che l'approccio orientativo appare già in forma matura, e che possiamo già essere nella condizione di affrontare il passaggio dall'orientamento interno a quello esterno, rivolto a tutti gli utenti, non solo quelli che si rivolgono al CFP per il proprio percorso formativo.

Il "bilancio" vede ancora numerosi vuoti, anche se nella maggior parte degli organismi indagati si tratta di una prassi in atto. Trattandosi di adolescenti senza un significativo bagaglio di esperienze lavorative, il bilancio viene realizzato in forma integrata, da un lato, con la rilevazione dei prerequisiti al fine di attuare moduli di recupero/approfondimento, dall'altro, nella prospettiva della formazione delle capacità personali.

6) *Gestione crediti e passerelle*

La gestione dei crediti e delle passerelle rappresenta la vera delusione dell'applicazione della normativa sull'obbligo formativo. Di fatto, sono pochissime le scuole che hanno cercato questa forma di collaborazione, mentre nella gran parte dei casi le passerelle paiono essere esclusivamente "verso il basso", ovvero riguardano adolescenti con problemi di apprendimento di cui la scuola cerca di "liberarsi" dopo averli rivendicati.

Si può dire perciò che i Centri indagati hanno predisposto le necessarie metodologie, ma che da questo punto di vista sono rimasti inattivi a causa della mancata applicazione di una prassi collaborativa paritaria, specie da parte degli istituti superiori.

Infine, desolanti sono i dati relativi all'apprendistato. Si conferma ancora una volta la natura ambigua della formazione per gli apprendisti, che anche nel suo dettato legislativo non procede attraverso una considerazione positiva degli apprendimenti previsti, bensì si propone come "costo" da sopportare (da parte di adolescenti ed imprese) per poter usufruire degli sgravi fiscali.

7) *Recuperi, approfondimenti, accompagnamento e modularità*

L'analisi delle risposte su recuperi ed approfondimenti è fonte di soddisfazione. Si registrano infatti iniziative in quasi tutti gli organismi che hanno fornito dati, con due differenti accentuazioni: a) attività svolte a ridosso dell'inizio dei corsi; b) attività che si intersecano in modo flessibile con la struttura modulare dei corsi.

Si può ritenere che, anche in riferimento alle metodologie personalizzate che vengono qui adottate, da quest'area potranno giungere stimoli importanti per la didattica ordinaria o curricolare.

Pure l'accompagnamento (specie in relazione al futuro inserimento lavorativo) e la modularità rappresentano prassi diffuse nella grande maggioranza dei casi, sebbene occorrerebbe approfondire meglio i modelli operativi ("a blocco", integrati, interdisciplinari, ecc.).

8) *Schema acquisizioni e metodologie di programmazione didattica*

Lo "schema acquisizioni" prevalente è quello CNOS-FAP e CIOFS-FP; nei casi in cui non viene adottato tale schema, non sembra trattarsi di una scelta, quanto della conseguenza delle programmazioni regionali/provinciali che, in mancanza d'altro, hanno ritenuto di applicare agli adolescenti in obbligo formativo uno schema che era stato pensato per i moduli professionalizzanti per adulti⁴.

La metodologia di programmazione didattica più diffusa è quella mista (aree distinte ed interdisciplinarietà), segno di una certa capacità di valorizzare gli strumenti a disposizione a seconda delle necessità degli utenti e della fase del processo formativo in cui si applicano.

Non sono pochi i Centri che utilizzano la metodologia della simulazione, mentre l'approccio per centri di interesse – comparso solo ultimamente – è presente in solo due casi.

In sostanza, l'ambito della didattica appare in movimento verso una logica più aperta, integrata, senza schemi preconcepiuti, ma valorizzando le diverse metodologie disponibili a seconda dei soggetti e del contesto.

9) *Valutazione*

Le modalità di valutazione poste in atto mettono in evidenza soprattutto l'utilizzo di due tipologie di strumenti: a) i test, i questionari e i colloqui, per l'area dei saperi; b) le prove pratiche, per l'area delle competenze.

L'area delle capacità personali/competenze trasversali prevede un profilo valutativo ancora incerto.

Da segnalare il riferimento alle procedure della qualità, che fanno così la loro comparsa nel monitoraggio.

L'analisi delle buone prassi ci consente di approfondire meglio questi aspetti; il tema della valutazione diventa – accanto a quello della didattica – uno dei punti su cui pare necessario impegnare maggiormente le energie nel prossimo futuro.

10) *Libretto personale e certificazione*

Analizzando i dati, sorge l'impressione che il tema del "libretto personale" sia stato normalmente rinviato, per fare spazio a tematiche più urgenti, specie quelle che prevedono un deciso impatto organizzativo. I Centri stanno per affrontare questa tematica, anche se non compare ancora una linea chiara in tale direzione.

⁴ Infatti, nel momento in cui l'ISFOL elaborava questo modello, era prevalente l'idea di una FP breve, flessibile, non per adolescenti. L'obbligo formativo non era presente neppure nelle intenzioni del legislatore.

Circa l'oggetto della certificazione, vi è una netta prevalenza della qualifica; in alcuni casi, c'è un'integrazione qualifica/competenza (una certificazione mista, così come viene proposta nel progetto CIOFS-FP e CNOS-FAP).

Ciò significa che: a) viene confermata la centralità della qualifica in tema di certificazione della formazione professionale; b) sono prevalenti i percorsi biennali "integrati" con ingressi molteplici, fasi di accoglienza e recupero, ma successivamente gruppi classe omogenei mirati al "successo formativo", ovvero alla qualifica.

Dunque, non sembra presente la modalità formativa "frantumata" o contrattuale che pone al centro della attività formativa non il corso ma i moduli e delinea il percorso di acquisizione della qualifica come una somma di certificazioni di competenza.

Si riscontra, in altri termini, il carattere "istituzionale" dei corsi di formazione, situazione che contribuisce ad accreditare la necessità di una riforma in grado di dare stabilità e consistenza ad un sistema su cui ancora si dirigono sforzi tesi alla sua frantumazione.

11) Costi

I dati sui costi che ci sono pervenuti appaiono talmente distanti tra loro (da £. 5.745 a £. 61.350), da far pensare a una diversa interpretazione della richiesta: probabilmente, da qualche Centro è stato inviato il dato relativo al costo "ora allievo", da altri il costo "ora corso", da altri ancora i costi OFA. Si tratta quindi di dati non utilizzabili ai fini della riflessione, tranne che per la considerazione circa l'enorme varietà di situazioni tra Regione e Regione.

3. ANALISI DELLE PRASSI

Presentiamo le prassi raccolte in base al "*Dossier delle procedure e degli strumenti*".

Dal momento che non tutti i centri hanno mandato tutto il materiale richiesto, e dato che nostro interesse è focalizzare la situazione sul territorio nazionale, di seguito, presentiamo la nostra analisi delle prassi articolando l'esposizione in base alle diverse regioni che stanno prendendo parte al progetto.

Per alcuni materiali, abbiamo avuto anche il contributo delle sedi nazionali; pertanto, prima di presentare i materiali delle diverse regioni, ci soffermiamo sui materiali delle sedi nazionali CIOFS-FP e CNOS-FAP.

3.1. Prassi proposte dalle sedi nazionali

In questa parte, presentiamo alcuni strumenti elaborati dalle sedi nazionali CIOFS-FP e CNOS-FAP.

In particolare, si focalizzano il "libretto formativo", le "procedure di qualità - servizi orientativi", e le "procedure di qualità - obbligo formativo" del CIOFS-FP e la "guida alla prova professionale" del CNOS-FAP.

1) Sede Nazionale CIOFS/FP

A) LIBRETTO FORMATIVO

Natura del documento

Il libretto formativo è uno strumento pensato per ciascun allievo, con una sezione introduttiva di presentazione (obiettivi, criteri, compilazione, valore, schema) ed il libretto vero e proprio che presenta le seguenti sezioni: a) Orientamento; b) Profilo professionale; c) Personalizzazione del percorso; d) Certificazioni finali.

Note

Il libretto è uno strumento che può consentire all'allievo di seguire meglio la sua formazione e cioè può facilitare:

- a) la conoscenza e la comprensione dei percorsi
- b) il confronto con le aspirazioni personali
- c) il confronto con le possibilità e le attitudini personali
- d) il confronto e la costruzione del proprio giudizio personale con quello dei formatori e della famiglia
- e) il controllo del percorso formativo e del proprio progresso di apprendimento
- f) il controllo delle variazioni dei propri obiettivi formativi
- g) il controllo della documentazione che consente la compilazione del libretto.

Si tratta di una nuova versione rispetto a quella presente nel materiale sperimentale, che presenta un'impostazione più puntuale dei diversi passaggi del percorso, anche se vi sono alcune modifiche linguistiche (si introduce il termine "discipline", non vengono citate le "capacità personali").

B) PROCEDURA QUALITÀ – SERVIZI DI ORIENTAMENTO

Natura del documento

Si tratta della procedura relativa all'orientamento, inserita nel manuale delle procedure per la gestione del sistema qualità. Il materiale, di conseguenza, si specifica nei seguenti aspetti: a) sistema dei servizi e delle procedure; b) sistema cliente; c) caratteristiche e tipologie del servizio (informazione, consulenza, azioni di sostegno); d) flusso e percorso.

Note

Siamo di fronte ad un modello di gestione della qualità non limitato ad una sede erogativa, ma secondo la logica dell'"accreditamento interno" ovvero tendente a creare modalità comuni di impostazione e gestione dei processi.

Ciò si somma alla completezza dei servizi indicati, che consentono di sviluppare alle sedi operative un dispositivo adeguato alle nuove necessità.

Il metodo di lavoro è piuttosto impegnativo ed ha portato a definire criteri e decisioni al fine di consentire alle varie sedi locali un momento informativo di più ampio respiro rispetto alle sole tabelle e flussi definiti, e che costituiscono il riferimento per la realizzazione dei servizi di orientamento.

La logica del coinvolgimento e della formulazione di criteri metodologici condivisi è la condizione di una adesione alle indicazioni proposte.

C) PROCEDURA QUALITÀ – OBBLIGO FORMATIVO

Natura del documento

È la bozza di procedura prevista per l'obbligo formativo. Essa è organizzata nel modo proprio della gestione della qualità: a) riferimenti; b) scopo e campo di applicazione; c) generalità; g) tabella delle caratteristiche del servizio; e) tabella dei documenti di riferimento; f) flusso delle attività; g) archiviazione dei documenti; h) allegati.

Note

Anche in questo caso siamo di fronte ad un modello di qualità dell'intera rete CIOFS-FP, e non solo di un organismo erogativo. Si tratta pertanto di una procedura comune, che rielabora il progetto obbligo formativo nel linguaggio della gestione della qualità. Vengono posti in evidenza, pertanto, i temi dell'orientamento e riconoscimento dei crediti formativi, l'erogazione formativa, la valutazione e la certificazione ed ogni altro elemento qualificante del progetto sperimentale.

2) Sede Nazionale – CNOS-FAP

A) GUIDA ALLA PROVA PROFESSIONALE

Natura del documento

La guida si divide in:

1) Impostazione metodologica: comprende una presentazione, la definizione di prova professionale, la sua collocazione, la spiegazione circa il credito formativo ed il certificato di professionalità, natura e struttura della prova, rapporto tra percorso e prova, misurazione e valutazione (con criteri), costruzione delle prove e proposta.

2) Allegati: sono rappresentati dal referenziale formativo, quadro riassuntivo di valutazione delle acquisizioni, scheda di valutazione finale, metodologia di costruzione della prova finale.

3) Proposte di prove: comprende il compito tecnico-operativo, la prova scritta ed il colloquio.

Note

Si tratta di uno strumento-guida che consente agli operatori di elaborare le prove finali dei propri corsi, sulla base di un metodo coerente con l'impostazione dell'impianto sperimentale e potendo usufruire di strumenti operativi.

Da notare la scheda di valutazione che consente di impostare – partendo dalla prova finale – una metodologia di valutazione anche per le fasi precedenti (fine biennio, fine ciclo, moduli).

B) PROGETTO PER L'ACCREDITAMENTO DELLA SEDE FORMATIVA

Natura del documento

Il documento descrive il processo di accreditamento effettivo che l'Ente ha deciso di realizzare, finalizzato a verificare il possesso dei requisiti prestabiliti e condivisi da tutti i CFP appartenenti alla Federazione CNOS FAP.

Il documento consta di tre parti: a) il "modello di accreditamento interno" preventivamente discusso e condiviso; b) la "guida all'uso del modello" di accreditamento interno; c) la proposta di un "dossier documenti" per la rilevazione dei dati.

Note

Si tratta di un processo che coinvolge tutti i CFP della Federazione CNOS FAP nelle seguenti modalità:

- 1) Fase iniziale: condivisione del modello di accreditamento interno ai vari livelli della Federazione
- 2) Fase organizzativa per l'avvio dell'accREDITamento:
 - a) costituzione di un gruppo nazionale per la promozione dell'accREDITamento interno
 - b) costituzione di un comitato qualità
- 3) Fase operativa:
 - a) autovalutazione del CFP per la verifica del soddisfacimento dei requisiti di accREDITamento interno per la FPI supportata dal gruppo nazionale
 - b) effettuazione dell'accREDITamento interno dei CFP del CNOS FAP
- 4) Fase conclusiva: valutazione del progetto di accREDITamento interno.

C) PROGETTO PER L'ACCREDITAMENTO DELLA SEDE ORIENTATIVA

Natura del documento

Il documento propone a tutti i CFP della Federazione CNOS FAP un modello di accREDITamento delle sedi orientative secondo la normativa vigente.

Il documento consta di tre parti:

- Linee guida per la sperimentazione dei servizi di orientamento
- Il manuale delle procedure (allegato I)
- Il modello di accREDITamento delle sedi orientative (allegato II)

Note

Con il presente documento, la Sede Nazionale CNOS-FAP intende sostenere i CFP della Federazione nell'attivazione di una sede orientativa in possesso dei requisiti richiesti dalla normativa vigente e secondo la logica dell'accREDITamento interno seguito per la sede formativa.

3.2. Prassi proposte dall'Emilia Romagna

Le prassi dell'Emilia Romagna elencate di seguito sono:

- a) "Vademecum per la realizzazione dell'obbligo formativo" (CIOFS-FP)
- b) "Strumenti per la realizzazione dell'obbligo formativo" (CIOFS-FP)
- c) "Strumenti per l'accoglienza" (CNOS-FAP)

1) Bibbiano – CIOFS-FP

VADEMECUM – GUIDA PER LA REALIZZAZIONE DEL NUOVO OBBLIGO FORMATIVO (NOF)⁵

Natura del documento

Si tratta del progetto sperimentale regionale in attuazione dell'obbligo formativo. Esso si presenta come raccolta di approcci metodologici, soluzioni e orientamenti didattici che caratterizzano il modello di NOF adottato dalla Regione.

Vengono analizzate 19 aree tematiche intese come *performance* strategiche che il nuovo modello deve garantire.

⁵ Viene stranamente definito "nuovo", anche se si tratta della sua prima introduzione nel nostro Paese.

Note

L'approccio adottato è coerente con il dispositivo di legge; esso mette in gioco tutto il ventaglio di indicazioni metodologiche previste, compresa la tematica dell'orientamento e dell'accoglienza, della personalizzazione e dell'apprendimento / certificazione delle competenze.

Siamo di fronte ad una serie di consigli ed indicazioni metodologiche che la Regione propone agli organismi formativi, per loro natura non supportati da strumenti e materiali operativi.

2) Forlì - CNOS-FAP

STRUMENTI PER LA REALIZZAZIONE DEL NUOVO OBBLIGO FORMATIVO

Natura del documento

Vi sono: a) relazioni sulle varie attività svolte; b) dossier personale; c) aspettative e patto formativo; d) progetto individualizzato Itaca; e) libretto personale; f) pianificazione del servizio formativo; g) materiali per lo *stage*.

Note

L'approccio adottato è coerente con il dispositivo di legge e risente del notevole investimento posto in atto dalla Regione Emilia Romagna.

Il materiale è molto interessante. Occorre verificare il rapporto tra: a) Itaca e NOF; b) certificazioni di singole competenze e certificazioni di qualifica.

3) Bologna - CNOS-FAP

STRUMENTI PER L'ACCOGLIENZA

Natura del documento

Vi sono i seguenti strumenti: a) Schema accoglienza - orientamento; b) I Salesiani; c) L'intervista; d) Tutoring; e) Visita aziendale; f) Visita tecnica; g) Scheda informativa sul corso; h) Test; i) Varie UFC; l) Verifica per passerella in ingresso; m) Verifica accoglienza.

Note

Tutto il modulo di accoglienza è ben articolato, metodologicamente completo; è presente l'approfondimento sulla proposta Salesiana.

3.3. Prassi proposte dal Lazio

Le prassi del Lazio elencate di seguito sono:

- a) "Programmazione didattica" (CIOFS-FP)
- b) "Accoglienza - orientamento: programma di dettaglio" (CIOFS-FP)
- c) "Strumenti per la valutazione di fine ciclo" (CNOS-FAP)
- d) "Accoglienza" (CNOS-FAP)

1) Lazio - CIOFS-FP

A) PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

Il dossier presenta la delibera regionale (che ha la struttura del progetto formativo generale) e le schede di programmazione di dettaglio nel formato coerente con il sistema qualità adottato.

Note

Il modello CIOFS-FP presenta una forte impostazione orientata alla qualità, di tipo non nominalistico, né puramente funzionale, ma in una logica coerente con la natura delle attività orientative e formative che si svolgono nel Centro.

Inoltre è un modello comune (o perlomeno compatibile) a tutte le realtà CIOFS-FP nazionali.

B) ACCOGLIENZA/ORIENTAMENTO: PROGRAMMA DI DETTAGLIO

Natura del documento

Il documento presenta le caratteristiche di uno strumento di programmazione di attività formative non di docenza, finalizzato a delineare la metodologia di gestione del modulo di accoglienza ed orientamento.

Dopo la spiegazione degli elementi generali, si delinea la programmazione di dettaglio, che prevede i seguenti passaggi: a) prima accoglienza; b) dal "saper fare" all'"essere competente".

Note

Si tratta di una metodologia definita secondo le modalità proposte dalla strumentazione di progetto, con un'attenzione particolare a scandire questa fase formativa in termini operativi, cercando di favorire l'acquisizione previa di un "atteggiamento competente" che supera la prospettiva del "saper fare" e coinvolge tutti gli aspetti della persona.

2) Lazio – CIOFS-FP

STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE (DI FINE CICLO E FINALE)

Natura del documento

Il fascicolo contiene:

a) le prove di valutazione del corso "Addetto ai servizi di impresa- indirizzo turismo" applicate al termine del I anno (modello sperimentale CIOFS-FP e CNOS-FAP)

b) le prove di valutazione del II anno (modello regionale, precedente).

Note

Vi è una breve introduzione con la descrizione sommaria del corso, per aiutare l'allievo.

La prova è finalizzata a verificare la capacità dell'esaminando nell'utilizzare i saperi di base acquisiti. È strutturata sulla base di obiettivi, condizioni di somministrazione (dati, materiali, strumenti, durata) ed allegati. Inoltre si presenta la griglia di correzione per ogni strumento proposto.

3) Roma (Borgo Ragazzi Don Bosco) – CNOS-FAP

ACCOGLIENZA

Natura del documento

Il dossier presenta diverse schede e strumenti in forma essenziale: a) prima accoglienza; b) scheda informativa; c) accoglienza/orientamento; d) informazione/ orientamento; e) recupero/approfondimento; f) materiali per l'analisi dei crediti e delle competenze.

Note

Si conferma il forte interesse per le fasi di ingresso del percorso formativo.

In particolare, si segnala lo sforzo riferito all'analisi dei crediti e delle competenze, con la presentazione di test di verifica per materie.

4) Roma (T. Gerini) - CNOS-FAP

ACCOGLIENZA

Natura del documento

Il dossier presenta diverse schede: a) accoglienza; b) informazione/orientamento; c) recupero/approfondimento e prove di ingresso.

Note

Si conferma ancora il forte interesse per le fasi di ingresso del percorso formativo.

Da segnalare l'iniziativa di recupero ed approfondimento, per una durata complessiva di 70 ore nel I anno, realizzata in due fasi:

- 1) 40 ore nel modulo accoglienza/orientamento
- 2) 30 ore di supporto all'attività didattica, in tre periodi, per settori tecnologici.

5) Roma (Pio XI) - CNOS-FAP

ACCOGLIENZA

Natura del documento

Il dossier presenta due relazioni: 1) accoglienza; 2) attività sportiva.

Note

Si conferma il forte interesse per le fasi di ingresso del percorso formativo.

Da segnalare l'iniziativa sportiva ("*Mens sana...*") sostenuta dalla Regione Lazio e della durata di 60 ore svolte nella prima parte dell'anno al sabato mattina, attività seguita da tutti i docenti.

3.4. Prassi proposte dalla Liguria

Le prassi della Liguria elencate di seguito sono:

- a) "Strumenti per la valutazione finale" (CIOFS-FP)
- b) "Gestione attività formativa" (CNOS-FAP)

1) Liguria - CIOFS-FP

STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE FINALE

Natura del documento

Il documento si compone di diverse prove di valutazione finale riferite a corsi differenti, così specificate:

a) corso servizio turistico-alberghiero (tre versioni): moduli di tecnica turistica ed alberghiera, informatica, inglese, gestione commerciale;

b) corso operatore d'ufficio addetto alle attività amministrativa (una versione): moduli di contabilità, inglese, cultura professionale (segretariato), informatica;

c) corso per segretari trilingue (tre versioni): moduli di inglese commerciale, tedesco commerciale, francese commerciale, informatica, segretariato);

d) corso per tecnico ambientale (una versione): moduli di energia e risorse ambientali, innovazione tecniche e sistemi informatici per la gestione

del territorio, ecologia e ambiente, biologia e igiene ambientale, legislazione e normative comunitarie nazionali e regionali.

Note

Le prove presentano un'impostazione metodologica basata su una *performance* sintetica, caratterizzata dalla simulazione di un lavoro reale relativo all'attività professionale di riferimento del corso.

Lo strumento proposto fornisce: a) istruzioni generali (inquadramento); b) istruzioni operative (articolazione della prova e indicazioni per la sua realizzazione); c) criteri di valutazione; d) sotto-prove (distinte, a loro volta, in quadro di riferimento e indicazioni specifiche con allegati).

Si nota, pertanto, un'attenzione sistematica alla cura della prova finale, secondo un'impostazione coerente con le caratteristiche metodologiche della formazione professionale.

2) Genova-Quarto – CNOS-FAP

GESTIONE ATTIVITÀ FORMATIVA

Natura del documento

Il dossier presenta molti documenti: a) istruzioni per la progettazione esecutiva a cura della Provincia di Genova; b) orientamento e sportello giovani; c) scheda valutazione della qualità dei corsi; d) questionari e test per discipline; e) libretto personale di certificazione professionale (Provincia di GE); f) prove di esame finale; g) strumento per la valutazione di fine ciclo; h) certificazione dei crediti e delle competenze professionali acquisite; i) dossier per corsi con relazioni relative a *stage*, programmazione didattica, valutazione, materiale didattico consegnato ad ogni allievo (es.: cultura generale).

Note

Si segnala l'iniziativa "Sportello giovani". Si tratta di un intervento che va oltre la semplice attività di accoglienza e orientamento, e si configura per un servizio *ad hoc*, rivolto a tutta la popolazione di adolescenti e giovani del territorio. I soggetti coinvolti sono i minori, le famiglie e i formatori. La metodologia è ben definita, sulla base di una programmazione.

Colpisce poi la grande attenzione alla realizzazione di dossier per corso, come pure per il materiale di supporto, segnatamente quello consegnato ad ogni allievo. Si nota una cultura della programmazione didattica formalizzata e della valutazione, entro una attenzione reale all'utenza.

3.5. Prassi proposte dalla Lombardia

Le prassi della Lombardia elencate di seguito sono:

- a) "Accoglienza e strumenti didattici" (AFGP)
- b) "Strumenti formativi e didattici" (CIOFS-FP)
- c) "Materiali formativi per la gestione dei saperi" (CIOFS-FP)
- d) "Schede accoglienza / capacità personali" (CNOS-FAP)
- e) "Strumenti di valutazione" (CNOS-FAP)
- f) "Programmazione didattica" (CNOS-FAP)
- g) "Modulo accoglienza" (Fondazione Clerici)

1) Lombardia – AFGP

ACCOGLIENZA E STRUMENTI DIDATTICI

Natura del documento

I materiali forniti riguardano: a) il processo di accoglienza, orientamento e accompagnamento in itinere; b) la scheda sull'analisi dei casi.

Note

Al centro dell'attenzione vi è il processo di inizio dell'attività formativa. Ciò è segno che l'innovazione tende a procedere per fasi, per poi interessare l'attività didattica vera e propria.

In tale ambito, particolare attenzione viene rivolta ai moduli di recupero (saperi, abilità tecnico-operative, lingua italiana per studenti stranieri) e di approfondimento (specie le capacità personali: creatività e tecnologia, comunicazione, educazione alla salute).

Il servizio di orientamento viene finalizzato alla formazione e al lavoro ed è elaborato sotto forma di procedure, sulla base delle differenti caratteristiche del servizio che si rivolge alle persone e al CFP, prevedendo pure uno sportello aperto. Le fasi previste sono: informazione, conoscenza, prescrizioni, iscrizione, presentazione all'*équipe* dei formatori.

Da segnalare la scheda circa l'analisi dei casi, una metodologia che è utile al fine di introdurre esperienze formative reali in luogo di lezioni frontali, perlomeno in alcuni momenti cruciali dell'attività.

2) Lombardia – CIOFS-FP

A) STRUMENTI FORMATIVI E DIDATTICI

Natura del documento

Due sono i materiali forniti: a) libretto formativo personale; b) dispense varie (tecnica aziendale, elementi di matematica e calcolo computistico, pubblica amministrazione, scienze della natura).

Note

Il libretto formativo personale si presenta come uno strumento completo, ben elaborato, realizzato sulla falsariga del modello progettuale CIOFS-FP e CNOS-FAP, adatto a molte modalità di gestione con differenti utenze.

Le dispense consistono in manuali per gli allievi, completi di schemi, strumenti di supporto e di verifica. Tali dispense, che sono il risultato di uno sforzo teso ad elaborare materiali corrispondenti alle caratteristiche degli utenti, si prestano ottimamente ad una traduzione anche in forma di didattica attiva.

B) MATERIALI FORMATIVI PER LA GESTIONE DEI SAPERI

Natura del documento

I materiali si riferiscono a: a) area delle scienze umane: etica della persona; b) scheda tirocinio personalizzata; c) scheda di valutazione.

Note

Lo strumento per l'area delle scienze umane rappresenta la scheda sintetica conforme al progetto, qui utilizzata sotto forma di documentazione dell'attività svolta.

La scheda tirocinio personalizzato consente di registrare in modo puntuale le attività svolte dall'allievo.

La scheda di valutazione rappresenta una interessante applicazione del dispositivo sperimentale, distinguendo le capacità personali dai saperi e dalle competenze con specificazione delle voci di cui si compongono e dei momenti di valutazione lungo tutto l'iter del corso.

3) Brescia – CNOS-FAP

A) SCHEDE ACCOGLIENZA/CAPACITÀ PERSONALI

Natura del documento

Il dossier prende il nome di "Scuola lavoro – progetto orientamento". Si tratta di esempi di materiali utilizzati in tema di accoglienza e di gestione delle capacità personali. L'indice prevede i seguenti moduli:

a) Modulo 1: Uno sguardo su te stesso (come sei? che cosa sai fare? come sarai?)

b) Modulo 2: Un mondo che cambia (la globalizzazione, l'Europa e l'Italia di fronte alla globalizzazione, la flessibilità, il mercato del lavoro)

c) Modulo 3: Il lavoro che cambia (il lavoro dipendente, come cambia il lavoro dipendente nell'epoca della flessibilità).

Note

Il documento presenta, in forma completa ed approfondita, l'impianto delle capacità personali, declinate in chiave educativo-formativa e intrecciate con l'area dei saperi. Si tratta di un esempio ben riuscito della programmazione interdisciplinare e per centri di interesse.

B) STRUMENTI VALUTAZIONE (TEST DI INGRESSO, VERIFICHE IN ITINERE, PROVE FINALI – PERFORMANCE)

Natura del documento

Gli strumenti previsti sono: a) verifiche di fine ciclo (area dei saperi e delle competenze professionali); b) test di ingresso (saperi); c) prove finali sotto forma di *performance*; d) schede di certificazione (saperi, capacità personali, competenze); e) esempio di "libretto formativo" compilato.

Note

La strumentazione prodotta è composta da due tipologie di materiali:

a) gli strumenti di supporto alla valutazione che consistono in una raccolta di materiali utili a tale scopo;

b) le schede di valutazione che rappresentano uno sforzo di attuazione di quanto previsto nel progetto CIOFS-FP e CNOS-FAP, in riferimento ai diversi oggetti e alle differenti scadenze in cui tale valutazione si attua.

L'esempio di "libretto formativo" testimonia uno sforzo teso ad applicare la strumentazione prodotta a un caso formativo specifico.

4) Sesto San Giovanni – CNOS-FAP

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano: a) il processo di accoglienza, orientamento e analisi requisiti, corredato da schede relative a giochi, simulazioni, incontri di gruppo; b) prova di ingresso; c) esercitazioni tecniche; d) attività di recupero; e) dossier gestione capacità personali; f) programma visite tecniche; g) "libretto formativo", corredato da documenti applicativi.

Note

Ciò che colpisce nella documentazione fornita è innanzitutto l'insieme dei materiali prodotti, che denotano passione educativa, attenzione alle innovazioni, capacità di tradurre gli stimoli adattandoli alla realtà concreta.

In particolare, appare interessante il dossier sulle capacità personali, che rivela l'intento di favorire il coinvolgimento attivo degli allievi in un quadro di impegno e di formazione effettiva.

È rimarcabile anche il "libretto formativo", soprattutto perché il materiale consente di cogliere l'impegno applicativo su un gruppo reale di utenti.

5) Milano - CNOS-FAP

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano: a) il processo di accoglienza e orientamento; b) considerazioni sui contenuti delle UFC; c) questionari e prove di ingresso; d) "libretto formativo" personale; e) dossier gestione capacità personali.

Note

Per il Centro di Milano vale quanto già osservato per quello di Sesto San Giovanni.

In particolare, vogliamo focalizzare il dossier gestione capacità personali per ciò che concerne lo sforzo teso ad individuare una metodologia di rilevazione e valutazione di quest'area tanto importante quanto poco analizzata in modo formale. Lo strumento si presenta come una lista di comportamenti che sostengono l'attività dei docenti. Inoltre, vengono suggeriti strumenti per attuare l'osservazione e la valutazione.

6) Lombardia - ENAC

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano: a) il processo di accoglienza e orientamento; b) un quadro generale delle acquisizioni e il piano per la programmazione didattica; c) la scheda di valutazione del tirocinio in azienda.

Note

Gli strumenti rivelano una buona capacità di progettazione e gestione dell'attività formativa e didattica.

In particolare, va sottolineata la presenza di un intento di fondo a carattere unitario che regge le diverse fasi del percorso e una metodologia essenziale di intervento.

7) Lombardia - FONDAZIONE CLERICI

MODULO DI ACCOGLIENZA

Natura del documento

Il dossier rappresenta un dispositivo completo per la gestione del processo di accoglienza all'interno dei Centri di formazione professionale.

Si tratta di un materiale articolato, suddiviso per fasi, che consente di perseguire i differenti obiettivi di tale fase formativa (accoglienza); precisamente: a) conoscenza degli allievi; b) conoscenza del contesto e della proposta formativa; c) chiarificazione degli obiettivi del corso, delle metodologie e delle

prassi operative; d) definizione di un patto formativo che consenta di procedere alla fase di erogazione formativa vera e propria.

Note

Il modello di accoglienza proposto non può essere considerato semplicemente come una fase, ma riflette l'idea della "cura" o personalizzazione dell'azione formativa. Ciò significa che l'accoglienza non è intesa come elemento giustapposto alla didattica, ma evidenzia un atteggiamento di attenzione e cura che si protrae lungo tutto l'iter della formazione. In tal senso, si tratta dell'avvio di un metodo di *accompagnamento* che si intreccia a sua volta con l'orientamento, oltre che con le diverse fasi di erogazione formativa.

3.6. Prassi proposte dal Piemonte

Le prassi del Piemonte elencate di seguito sono:

- a) "Struttura di un corso triennale" (CIOFS-FP)
- b) "Materiali formativi per la gestione dello stage" (CIOFS-FP)
- c) "Gestione formativa e programmazione didattica" (CNOS-FAP)

1) Piemonte - CIOFS-FP

A) STRUTTURA DI CORSO INTEGRATO TRIENNALE - OPERATORE MARKETING- SERVIZI ALL'IMPRESA
Natura del documento

Si tratta di una progettazione modulare, per il triennio della scuola superiore (ovvero 160 ore per anno, per un totale di 480 ore di corso), volta a far acquisire agli studenti i requisiti riferiti ad una figura professionale coerente con l'indirizzo di studi. Nel nostro caso, si tratta dell'operatore marketing - servizi all'impresa.

Note

Il documento propone un esempio di progettazione comune, tesa ad offrire a tutta la classe un ventaglio di scelte più ampio e articolato possibile, utilizzando il 15% del monte ore annuo previsto nell'ambito della flessibilità. Il progetto si basa sull'approccio ISFOL di competenze (di base, trasversali, professionali), specificate per aree e componenti.

Si propone una metodologia che conclude con un unico esame finale valido per i due percorsi (diploma, qualifica) congiuntamente. Occorre segnalare che la programmazione risulta dall'elenco delle competenze, e non dalla definizione del percorso della persona. Inoltre, non è previsto lo *stage*.

B) MATERIALI FORMATIVI PER LA GESTIONE DELLO STAGE

Natura del documento

Si tratta di una scheda che definisce il modulo *stage* attraverso la specificazione di contenuti, modalità di inserimento, monitoraggio, organizzazione.

Note

È fortemente accentuato l'utilizzo dello *stage* al fine di monitorare e sviluppare le competenze relative al profilo professionale.

Lo *stage* è effettivamente personalizzato. In particolare, viene sviluppato il momento del monitoraggio, che consente la possibilità di intervenire lungo il percorso dello *stage* stesso per adeguarlo all'effettivo fabbisogno formativo dell'allievo.

2) Piemonte – CNOS-FAP

GESTIONE FORMATIVA E PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano relazioni centrate su diversi ambiti: a) prove di valutazione finale; b) dossier accoglienza e accompagnamento iniziale; c) dossier accompagnamento *in itinere* (fronteggiare le difficoltà, verificare il cammino e progettare); d) progetto *stage*; e) dossier accompagnamento finale; f) progetto personalizzazione (con unità didattiche innovative, piattaforma Maestra, centro risorse).

Note

Le prove di valutazione finale riflettono il notevole impegno che la Regione ha dedicato da anni agli standard e alla loro qualità. Di conseguenza, gli strumenti evidenziati sono di notevole valore.

Circa l'ulteriore ambito di materiali, va detto che il CNOS-FAP Piemonte si presenta non tanto con strumenti, quanto con un disegno innovativo sistematico teso a diffondere la personalizzazione formativa, la cura della didattica in chiave induttiva e per centri di interesse, la valorizzazione degli strumenti informatici e telematici al fine di ampliare le opportunità di apprendimento e di relazione.

I dossier sono dei tentativi di notevole pregio tesi a riscrivere i materiali nazionali del progetto in una chiave più accessibile, con un corredo di strumenti pensati appositamente per l'obbligo formativo.

Il progetto personalizzazione, sostenuto dalla Regione Piemonte, risulta essere uno sforzo sistematico teso a rivisitare la didattica con prototipi di unità formative che possono essere poi diffuse nell'intero sistema. La piattaforma Maestra va oltre la logica della semplice formazione a distanza per diventare uno strumento flessibile di supporto alle diverse formazioni. Il Centro risorse – solo abbozzato – è pensato come un nuovo spazio organizzativo integrativo ma pure alternativo rispetto all'aula ed al laboratorio.

3.7. Prassi proposte dalla Sardegna

La prassi proposta dalla Sardegna riguarda la "Programmazione didattica" (CIOFS-FP e CNOS-FAP).

1) Sardegna – CIOFS-FP

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano: a) relazione sull'intervento di orientamento iniziale; b) appunti sul lavoro interdisciplinare fondato sulle capacità personali, corredati di strumenti operativi; c) strumenti di programmazione didattica di un corso.

Note

Emerge una notevole cura per la metodologia didattica, con particolare riferimento alla interdisciplinarietà.

Gli appunti circa la gestione delle capacità personali presentano un chiaro fondamento educativo rivolto agli adolescenti, lo sforzo di coinvolgimento di tutta l'*équipe*, la valorizzazione dei diversi apporti disciplinari in modo innovativo.

2) Sardegna - CNOS-FAP

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano: a) modulo di accoglienza; b) orientamento e accompagnamento; c) analisi dei crediti e delle competenze.

Note

Anche qui emerge una notevole cura per la metodologia didattica, con particolare riferimento alle fasi interdisciplinari e ai sussidi per i formatori.

Interessante il materiale su crediti e competenze, con il quale si è attuato uno sforzo considerevole nel definire la gestione didattica in forma ordinata e completa, comprensiva anche della fase valutativa.

3.8. Prassi proposte dalla Sicilia

Le prassi della Sicilia elencate di seguito sono:

- a) "Programmazione didattica" (CIOFS-FP)
- b) "Gestione formativa e strumenti didattici" (CIOFS-FP)
- c) "Strumenti per la valutazione" (CIOFS-FP)
- d) "Gestione formativa e programmazione didattica" (CNOS-FAP)

1) Sicilia - CIOFS-FP

A) PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano relazioni centrate su diversi ambiti: a) accoglienza e orientamento corredato da strumenti; b) questionari di ingresso e gradimento.

Note

La fase di ingresso conferma ancora di essere oggetto di uno sforzo diffuso di innovazione. Vi è un notevole intreccio di opportunità e di relazioni da un lato con il mondo degli adolescenti, dall'altro con l'ambito dei saperi, infine con il mondo del lavoro. Gli strumenti proposti consentono di visionare una cura costante dell'armonia tra questi aspetti.

B) GESTIONE FORMATIVA E STRUMENTI DIDATTICI

Natura del documento

I materiali forniti riguardano relazioni centrate su diversi ambiti: a) accoglienza e orientamento corredato da strumenti; b) questionari di ingresso e gradimento; c) gestione *stage*; d) strumenti didattici personalizzati ed elaborati degli alunni; e) strumenti di verifica finale; f) test di ingresso; g) dispense per gli alunni (cultura storico-sociale, budget, lingua italiana, amministrazione, chimica, sicurezza, diritto del lavoro, organizzazione aziendale, economia di base, comunicazione aziendale).

Note

Una formazione basata sull'attenzione educativa rappresenta la chiave di riferimento dei materiali proposti. Vi è un notevole intreccio di opportunità e di relazioni da un lato con il mondo degli adolescenti, dall'altro con l'ambito dei saperi, infine con il mondo del lavoro. Gli strumenti proposti consentono di rilevare una cura costante dell'armonia tra questi aspetti.

Particolare importanza è da attribuire all'impegno volto all'elaborazione di dispense didattiche per gli allievi, costruite secondo uno schema essenziale e comunicativo. Si tratta di una buona base per realizzare – su alcuni di questi ambiti – anche unità formative attive.

C) STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE (DI FINE CICLO E FINALE)

Natura del documento

Il dossier si compone di diverse schede: a) scheda personale; b) valutazione in itinere; c) questionario di reazione dei partecipanti ed elaborazione statistica; d) valutazione finale.

Note

Si tratta di un dispositivo completo di valutazione, che consente di accompagnare l'allievo lungo tutto il percorso, con una modalità in un primo tempo di contratto, poi di accompagnamento, infine di giudizio.

Gli strumenti sono conformi al progetto nazionale. In particolare la scheda personale è distinta in saperi, capacità e competenze.

Si nota una cura della comunicazione con gli allievi, oltre al loro coinvolgimento nel momento valutativo.

2) Sicilia – CNOS-FAP

GESTIONE FORMATIVA E PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano relazioni centrate su diversi ambiti: a) profilo individualizzato; b) profilo psico-attitudinale; c) progetto formativo esecutivo; d) moduli di orientamento ed accoglienza; e) sportello multifunzionale FOR - CNOS-FAP

Note

Dai materiali, emerge la volontà di iniziare un cammino di modularizzazione e di personalizzazione dei percorsi, iniziando dalle prime fasi.

Una attenzione particolare va riservata allo sportello FOR che ha l'intento di sostenere le pratiche di accoglienza, orientamento, accompagnamento, ma anche di selezione, uniformando gli sforzi dei vari centri CNOS-FAP della regione.

3.9. Prassi proposte dal Veneto

Le prassi del Veneto elencate di seguito sono:

- a) "Gestione formativa e programmazione didattica" (CIOFS-FP)
- b) "Materiali formativi per la gestione delle competenze professionali trasversali" (CIOFS-FP)
- c) "Strumenti per la valutazione" (CIOFS-FP)

1) Veneto – CIOFS-FP

A) GESTIONE FORMATIVA E PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Natura del documento

I materiali forniti riguardano relazioni centrate su diversi ambiti: a) moduli di orientamento e accoglienza; b) personalizzazione; c) relazione fine corso; d) "libretto personale"; e) unità didattiche (scienza della natura,

scienza della materia, sistema azienda, logica matematica, galateo, corrispondenza commerciale, diritto del lavoro, qualità e sicurezza, cultura storico-sociale, internet); f) progetti formativi esecutivi.

Note

Si conferma una cultura CIOFS-FP tesa ad una gestione sistematica e metodologicamente adeguata dell'intero processo formativo, con attenzione rilevante all'attività didattica.

Il processo di personalizzazione è oramai una realtà acquisita, mentre gli sforzi si stanno dirigendo verso il perfezionamento delle pratiche e la loro costante cura fin nei dettagli.

Pochi Enti dispongono di una documentazione autoprodotta così ricca e sistematica.

B) MATERIALI FORMATIVI PER LA GESTIONE DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI TRASVERSALI

Natura del documento

Si tratta di schede essenziali nelle quali vengono specificate le modalità di gestione dei moduli di: a) prevenzione e sicurezza (*sensibilizzazione*); b) sistema qualità (*sensibilizzazione*). Le schede comprendono anche una tabella di valutazione degli allievi di un corso.

Note

La struttura delle schede è quella del progetto sperimentale; può anche essere gestita come *portfolio* individuale, con specificazione di obiettivi, risultato atteso, contenuti, prerequisiti, modalità formativa, modalità di valutazione, durata, valutazione, annotazioni.

C) STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE (DI FINE CICLO E FINALE)

Natura del documento

I documenti presenti nel fascicolo sono numerosi e riferiti a vari corsi e moduli: a) scheda informativa del corso; b) scheda di valutazione *ex ante*; c) questionario di reazione dei partecipanti; d) schede di valutazione *in itinere*; e) valutazione finale; f) criteri di valutazione.

Note

Lo schema di valutazione adottato è quello previsto dal progetto, con la distinzione in *sapori*, *competenze* e *capacità*. Emerge l'intento di accompagnare il percorso dell'allievo attraverso una sistematica comunicazione circa il suo rendimento, con un intervento che viene visto sia sotto forma di accompagnamento, sia di valutazione vera e propria.

È presente una logica della comunicazione all'allievo finalizzata alla partecipazione e all'assunzione di responsabilità, in una prospettiva che è assimilabile a quella del *portfolio*.

4. UNA RIFLESSIONE DI SINTESI

Il monitoraggio sulle metodologie e le buone prassi del primo anno della sperimentazione dell'obbligo formativo, secondo il modello CIOFS-FP e CNOS-FAP ci consente di ottenere una fotografia della attuale realtà dei CFP dal punto di vista della capacità di presidio dell'ambito della formazione professionale iniziale, come pure dei fattori di novità del progetto.

Dal punto di vista *dell'impianto progettuale*, sembra prevalere la modalità dell'adattamento del progetto nazionale alla realtà locale. Questa affermazione prevede sia casi in cui i referenti dell'obbligo formativo si sono confrontati con Regioni e Province le quali erano portatrici di una loro progettualità, sia – e forse si tratta della maggioranza – casi in cui l'Ente finanziatore ha fissato parametri generici basati su una sostanziale non comprensione del fenomeno dell'obbligo formativo. È il caso, ad esempio, di chi ha adottato schemi concorsuali tipici del Fondo Sociale Europeo, senza considerare gli obblighi derivanti dalla legge 144/99, con l'effetto di condizionare coloro che invece volevano attenersi in modo più coerente a questa normativa.

È minoritaria la situazione nella quale l'Ente finanziatore valorizza l'apporto progettuale degli Enti, e ciò è indicativo circa il fatto che neppure nella stagione degli accreditamenti e della qualità viene meno la stretta burocratica e la concezione omologante nei confronti di organismi che creano qualità formativa proprio a partire dalla propria proposta formativa.

Dal punto di vista *dell'approccio metodologico*, la rilevazione ha potuto condurre alle seguenti considerazioni.

- 1) In linea generale, si riscontra una buona capacità progettuale a carattere innovativo nella maggior parte degli organismi, con punti di qualità diffusa circa il coinvolgimento delle famiglie e delle imprese, ed inoltre nelle fasi di accoglienza, orientamento bilancio e recupero/approfondimenti, ovvero tutto ciò che riguarda la capacità di relazione con un'utenza che presenta non raramente difficoltà di apprendimento.
- 2) Qualche difficoltà sembra nascere da alcune esperienze che svolgono *stage* o troppo limitati o troppo lunghi, segno di necessità di inquadramento della natura dell'azione formativa in chiave professionale.
- 3) Appare un'area meritevole di ulteriori approfondimenti, ed è quella della modularità, della didattica e della valutazione, ovvero del cuore del "metiere della FP" dove dovrebbe esprimersi una maggiore ricchezza di approcci evitando, da un lato, la mera giustapposizione tra aree e, dall'altro, una concezione "geometrica" dei moduli* che finiscono per essere intesi come blocchi monolitici che non consentono flessibilità.
- 4) Emerge la necessità di affrontare in modo più convinto il tema del "libretto formativo" ovvero del "*portfolio*", ponendo l'utente maggiormente al centro del processo formativo, a cominciare dalla restituzione in forma scritta degli esiti dell'orientamento e delle diverse fasi formative.

Dal punto di vista della *cultura dell'interazione/integrazione*, si riscontra una situazione molto più che deludente, visto la considerazione della scuola – specie superiore – nei confronti della formazione professionale e vista pure la sua sostanziale difficoltà a svolgere un compito di orientamento e di istruzione nei confronti di quella vasta fascia di popolazione che – per l'obbligo for-

* È ciò che accade quando la metodologia delle unità formative capitalizzabili si trasforma in una sorta di "*puzzle*" progettuale che risulta di fatto indifferente nei confronti sia delle persone sia dei contesti sociali ed organizzativi di riferimento.

mativo – si rivolge verso il canale della formazione professionale e dell'apprendistato. L'insuccesso clamoroso della legge 9/99 trova qui una prova a carattere definitivo, anche tenuto conto della limitatezza di prassi gestite nella logica delle passerelle e dei crediti formativi, dove emerge unicamente l'intento di "scaricare" alla FP i ragazzi più deboli, dimostrando così di avere a cuore non tanto il progetto personale degli allievi, quanto i bisogni della scuola.

Circa *gli strumenti* le prassi rilevate presentano un forte addensamento intorno ai temi seguenti: a) accoglienza; b) orientamento; c) recuperi ed approfondimenti; d) programmazione didattica; e) gestione dello *stage*; f) valutazione.

I materiali rilevati sono per lo più coerenti con l'impianto progettuale e rivelano, inoltre, una notevole vitalità degli organismi i quali hanno potuto mostrare, in questo primo anno di sperimentazione, talune metodologie su cui si era investito anche negli anni precedenti.

Visto il rilievo della questione metodologico-didattica, pare necessario dare vita ad un impegno nuovo per la cura della qualità formativa che potrebbe condurre alla creazione di un "Centro risorse per l'apprendimento" da realizzare in ogni struttura formativa entro una logica di rete. Si tratta, in altri termini, di rendere disponibili ed aggiornare progressivamente, per le varie aree di intervento (saperi, capacità, competenze) e per i differenti utilizzi (d'aula, alternativa all'aula, misto), materiali didattici e di supporto all'apprendimento che consentono di dare vita a processi di formazione basati su una strategia attiva, una strategia, cioè, che miri a:

- valorizzare la metodologia peculiare della formazione professionale di natura induttiva,
- permettere una "centralità dell'utente-destinatario" già a partire dalle fasi di accoglienza e di orientamento, quest'ultimo inteso anche nel senso di accompagnamento lungo tutto il percorso,
- ridurre la frammentazione delle aree disciplinari e di laboratorio e puntare ad una integrazione delle stesse sviluppando in tal modo una formazione trans-disciplinare (ciò significa che si persegue un progetto comune centrato sulla crescita della persona-utente e sull'integrazione dei saperi al fine di valorizzarne le potenzialità),
- stimolare una metodologia di apprendimento basata su "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo-professionale),
- superare la didattica per discipline/materie ed incrementare un processo di apprendimento che crei connessioni e legami significativi tra aree di interesse e saperi, abilità e competenze,
- valorizzare le esperienze dei destinatari e del territorio di riferimento,
- trovare strade alternative per l'apprendimento di saperi di base e di competenze professionali trasversali,
- diversificare la proposta formativa inserendo moduli di recupero (per coloro che presentano difficoltà e lacune) e di approfondimento per coloro che intendano andare oltre gli obiettivi standard,
- valorizzare lo *stage* come esperienza fortemente personalizzata.

Non ci rimane che segnalare la rilevanza dello schema corsuale – in chiave modulare – per il perseguimento del “successo formativo” centrato sull’acquisizione di una qualifica professionale.

Emerge dalla presente rilevazione sulle prassi formative l’importanza di una *formazione professionale a carattere istituzionale*, ovvero la necessità di riorganizzare e rilanciare, in termini strategici, l’offerta di percorsi di formazione professionale, paralleli a quelli scolastici, che siano dotati di un impianto strutturale che assicuri loro stabilità, gradualità, continuità, apertura verso la formazione tecnica superiore e continua.

Percorsi di orientamento professionale e laboratori pre-professionalizzanti

TITO
CACCIOLA

1. Il contesto

Il progetto "Percorsi di orientamento professionale e laboratori pre-professionalizzanti", ente titolare il Comune di Catania, ente gestore il CNOS/FAP CFP "Mons. Oscar Romero" di Misterbianco, nasce nel quadro della legge 19.7.91 n. 216 che prevede "primi interventi in favore dei minori soggetti a rischio di coinvolgimento in attività criminose".

La premessa da cui si è sviluppato tale progetto individua la soluzione del problema della devianza minorile attraverso la valorizzazione delle risorse del territorio e la realizzazione di processi che perseguono l'obiettivo di una comunità solidale e educativa insieme.

Se rileviamo alcuni dati ISTAT per definire la nostra realtà locale, la Sicilia risulta avere un alto tasso di disoccupazione, pari al 29%, diffuso in tutti i settori produttivi e che mostra un nuovo fenomeno sociale: "i giovani invecchiano disoccupati".

Più specificatamente, oltre la metà dei disoccupati presenti nella provincia di Catania proviene dai quartieri a "rischio", dove il fenomeno

Viene descritta l'attivazione di primi interventi in favore di minori a rischio di coinvolgimento in attività criminose, tramite la sperimentazione di un modello integrato coinvolgente come protagonisti il minore e le agenzie educative con cui ha rapporto. Il giovane viene accompagnato ad iniziare una progettazione consapevole del proprio futuro alla luce di un presente ricco d'informazioni e di esperienze.

delle delinquenze *minorili* è particolarmente elevato. In questi quartieri la percentuale dei giovani disoccupati supera il 50%.

In tale contesto l'inserimento lavorativo è molto difficile e i minori si trovano ancora più svantaggiati nel tentativo di inserirsi in un mercato del lavoro sempre più competitivo, che richiede manodopera specializzata.

2. La finalità

Da tutto ciò scaturisce la finalità del progetto, che è la sperimentazione di un modello educativo integrato. La sperimentazione vede coinvolti come soggetti protagonisti il minore, le agenzie educative con cui il minore ha rapporti, (la famiglia, la scuola, le società sportive ed altro ancora), i servizi pubblici e le aziende del mondo del lavoro, e ha l'obiettivo di offrire risposte significative relativamente alla prevenzione secondaria.

I destinatari primari del progetto sono minori di età compresa tra i 15 e i 18 anni, sottoposti a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria o appartenenti a nuclei familiari multi problematici, provenienti prevalentemente da aree geografiche cosiddette a "rischio".

Gli obiettivi del progetto risultano così definiti:

- offerta di un percorso di orientamento finalizzato alla rimotivazione allo studio e/o alla acquisizione di abilità lavorative;
- progettazione di un intervento individualizzato che permetta ad ogni giovane, tramite laboratori pre-professionali e tirocini orientanti, di maturare il proprio progetto professionale nel settore turistico alberghiero.

Destinatari indiretti dell'azione sopra esposta sono i genitori dei minori e i formatori che prenderanno parte al processo formativo.

Per i primi è previsto un sostegno alla funzione genitoriale attraverso:

- la costituzione di gruppi di auto mutuo – aiuto
- il sostegno psicologico relazionale e il recupero dei rapporti familiari
- incontri tematici.

Per gli operatori coinvolti nella dinamica progettuale sono previsti, durante lo svolgimento dei laboratori, incontri quindicinali finalizzati alla formazione in itinere e alla verifica dell'andamento progettuale.

3. Struttura delle attività

Con riferimento agli obiettivi legati ai minori, dopo la conclusione delle attività di orientamento scolastico/professionale, coloro che hanno deciso di proseguire il percorso sono stati inseriti nei laboratori pre-professionali di sala, cucina e bar e nelle attività volte al recupero di abilità quali l'espressione linguistica, corporea e le abilità logico-matematiche.

Il periodo dell'intervento pre-professionale è stato realizzato in modo tale da dare la possibilità a tutti di sperimentarsi nei tre percorsi di banconista, di personale di sala e di personale di cucina.

Dopo l'esperienza laboratoriale è stato svolto un periodo di tirocinio nell'ambito lavorativo. Ogni giovane ha scelto uno fra i tre percorsi sopra menzionati.

Concluso il tirocinio, il giovane è stato accompagnato nell'elaborazione del suo progetto futuro secondo tre possibilità:

- 1) iscrizione ad un corso di formazione professionale,
- 2) iscrizione alla scuola superiore,
- 3) inserimento lavorativo nell'apprendistato.

Durante tutto il percorso i giovani sono stati sostenuti da un servizio psico-pedagogico.

4. Alcuni aspetti nodali dell'esperienza

La filosofia educativa che ha guidato quest'esperienza è stata quella del "rinforzo positivo". Per ragazzi quali quelli che hanno frequentato questo corso, abituati al fallimento, all'insuccesso, alle valutazioni negative, poco propensi all'astrazione e più legati alle esperienze concrete, poter sperimentare situazioni in cui non solo possono realizzare positivamente il compito assegnato, ma anche vedere concretamente il frutto della loro opera, è stato motivo di accrescimento nella loro motivazione e autostima.

Il metodo applicato nei laboratori è stato quello del "Learning by doing", imparare facendo, venendo così incontro al bisogno dei giovani di concretezza e di immediata applicabilità.

L'esperienza dei laboratori pre-professionali, unitamente allo svolgimento dei tirocini orientanti, ha inoltre permesso ai giovani di avere una rappresentazione del mestiere il più possibile vicina alla realtà, fuggendo, da un lato, eventuali visioni idilliache, ma anche, dall'altro, rendendo stimolanti e concrete le possibilità di un proprio futuro professionale. In tal modo ogni giovane interessato si è meglio orientato per la sua scelta.

All'interno del percorso pre-professionalizzante è stata prevista anche la possibilità di riproporre l'apprendimento dei saperi di base (area linguistica, espressiva e logico-matematica), necessari per affrontare la professione desiderata.

Le modalità scelte nel proporre tali apprendimenti hanno tenuto conto della tipologia dei destinatari e della loro pregressa esperienza scolastica.

Sono, per questo, stati allestiti dei laboratori.

- Il laboratorio linguistico/teatrale, partendo dal registro linguistico utilizzato dai ragazzi, (il dialetto), dai loro campi d'interesse e dalle loro quotidiane realtà di vita, ha permesso ad ogni giovane di effettuare un percorso all'interno del quale sperimentare la necessità e l'utilità di migliorare le proprie capacità linguistiche, suscitandone il desiderio. Il tutto attraverso il gioco, la drammatizzazione, la creazione di spazi espressivi personalizzati.

- Il laboratorio logico/matematico ha utilizzato una serie di giochi (dal tiro a segno alla compilazione di fantasiose ordinazioni o menù) e il computer con programmi di grafica. Questi strumenti hanno permesso il coinvolgimento dei ragazzi su temi altrimenti difficilmente trattabili. All'interno del laboratorio, attraverso la sperimentazione, i protagonisti hanno scoperto la necessità e l'utilità delle conoscenze logico/matematiche, maturando il desiderio di migliorare.
- Il laboratorio di espressione corporea ha permesso ai giovani di iniziare ad acquisire una maggiore consapevolezza del loro vissuto corporeo, del loro modo di utilizzare lo spazio e il tempo, del loro contatto con gli altri. Tutto ciò ha raggiunto la finalità di migliorare le loro capacità relazionali, che risultano essere un aspetto molto importante nelle professioni interessate.

Ogni laboratorio è stato svolto per intero e di seguito, senza che si sovrapponesse ad un altro, per permettere al ragazzo di effettuare l'esperienza senza disperdere la propria attenzione.

L'intero gruppo dei partecipanti al progetto è stato suddiviso, con criteri di eterogeneità, in sottogruppi accompagnati per tutto il percorso da due tutor e da due psicologi.

Il lavoro ha avuto l'obiettivo prevalente di tracciare un percorso di accompagnamento alla crescita e capacità di scelta. In particolare, promuovendo un processo di mediazione tra le opportunità offerte dal contesto e le potenzialità individuali di ciascun giovane, si è cercato di renderlo consapevole, mediante la riflessione critica e l'analisi sull'operato, delle risorse possedute, quali pre-requisiti indispensabili per una futura scelta lavorativa.

Gli strumenti privilegiati per tale processo sono stati il colloquio individuale e la discussione guidata con il gruppo dei pari. Sono state fornite come supporto, a conclusione di ogni ciclo di laboratorio, schede di autovalutazione, per facilitare la ricostruzione consapevole dell'esperienza fatta.

Specificatamente, gli incontri tra i minori e gli psicologi sono stati intesi come opportunità, ora personale, ora collettiva, per la "restituzione" dei risultati raggiunti in termini di difficoltà e capacità sperimentate, di competenze sviluppate e da sviluppare.

Un risalto prioritario è stato dato alla costruzione di competenze non specialistiche, ma trasversali a ciascun settore professionale, come ad esempio quelle necessarie alla relazione con il cliente, considerate, proprio per il loro carattere aspecifico, alla stregua di crediti formativi da poter spendere in contesti professionali diversi.

Una particolare attenzione è stata posta al senso di fiducia e di successo personale che il giovane percepiva in relazione ai compiti lavorativi, al di là dell'aspetto motivazionale delle preferenze espresse, in quanto elemento significativo di contrasto rispetto a condizioni di provenienza a rischio di devianza, a situazioni di fallimento scolastico e a vissuti di difficoltà nella transizione al mondo del lavoro.

L'attività orientativa si è configurata come uno spazio individualizzato

di confronto e di elaborazione del progetto professionale o, comunque, di "scoperta" delle risorse spendibili nel futuro lavorativo, senza trascurare la realtà sociale e culturale di appartenenza.

Gli psicologi hanno, inoltre, svolto un lavoro sulla rete di figure adulte che hanno seguito i minori nella quotidianità del processo di orientamento, quali i tutor e i formatori.

Tale lavoro ha consentito di potenziarne la capacità di ascolto degli adulti interessati, e quindi di migliorare la loro competenza comunicativa e la capacità di sintonizzarsi ora sui bisogni individuali, ora su quelli del gruppo.

Tramite l'apporto circolare di informazioni fornito di volta in volta da tali figure, è stata predisposta una griglia per la valutazione dei prerequisiti del minore; lo strumento elaborato, configurabile come un primo progress, ha posto le basi per la creazione di un linguaggio comune tra i diversi soggetti operanti nel progetto e, inoltre, ha favorito il loro coinvolgimento attivo a vari livelli. La condivisione di un metodo di valutazione ha permesso di rimodulare le aspettative di cambiamento nei confronti dei giovani e di attuare un'osservazione per "piccoli passi", funzionale agli obiettivi del progetto.

La documentazione di tutto il lavoro svolto ha portato alla realizzazione di un consistente dossier personale, che ha permesso un monitoraggio continuo delle attività e la creazione di una memoria storica che ha accompagnato il singolo minore nelle fasi successive, che prevedevano nella loro progettualità la frequenza di un corso professionale.

All'interno dello svolgimento del tirocinio è stata effettuata una visita al CFP CNOS-FAP di Foligno, che effettua corsi di formazione per il personale di sala/bar e di cucina, e ad alcune realtà umbre significative dal punto di vista della ristorazione. L'esperienza si è dimostrata arricchente dal punto di vista culturale (si tenga presente che la quasi totalità di ragazzi non aveva mai visitato altre regioni e in qualche caso altre città) e professionale; ha consentito inoltre ai giovani di rendersi conto della diversità e della complessità di ciò che esiste fuori dal loro territorio ("c'è dell'altro"). I giovani hanno potuto rendersi consapevoli delle proprie risorse e aspirazioni, per divenire protagonisti del proprio cambiamento.

5. Conclusioni

La realizzazione del progetto "Percorsi di orientamento professionale e laboratori pre-professionalizzanti" ha permesso ad un gruppo di minori, a rischio di coinvolgimento in attività criminose o in forte svantaggio sociale, di riprendere ed in alcuni casi di iniziare una progettazione consapevole del proprio futuro alla luce di un presente ricco di informazioni e di esperienze.

Il progetto, infatti, ha ripristinato la connessione fra i soggetti in questione e il mondo della formazione e del lavoro; la maggior parte di loro si è iscritta a corsi di formazione professionale, qualcuno si è iscritto alla scuola

media superiore mentre qualche altro si è inserito in aziende come di apprendista.

Anche il rapporto del CFP con la realtà locale si è ulteriormente rafforzato: i numerosi contatti con la microcriminalità, il lavoro fianco a fianco con chi spesso dal quartiere era già stato "segnato" ha aperto nuovi canali per arrivare ai giovani e in particolare a quelli delle fasce più deboli.

Le scelte che hanno reso quest'esperienza positiva sono soprattutto quelle legate:

- al lavoro in rete delle varie figure coinvolte, ragazzi genitori formatori tutor e psicologi,
- alla sperimentazione di approcci diversificati alle abilità di base, anche attraverso laboratori informali,
- alla sinergia realizzata tra i laboratori tecnici e i tirocini in azienda, che hanno coinvolto direttamente ogni partecipante.

Due esperienze di corsi I.F.T.S. del CNOS-FAP di Vercelli

SILVANO
LAGO

F.I.S., I.F.T.S.: cosa sono? È stata questa la prima domanda che il CFP CNOS-FAP di Vercelli si è posto, a seguito dello stimolo pervenuto dalla sede Regionale CNOS-FAP Piemonte nella primavera del 1999. Dopo aver raccolto qualche informazione, la risposta è stata: "Non è cosa per noi, lasciamo che altri soggetti più qualificati la facciano".

Nel mese di settembre dello stesso anno, però, se n'è riparlato e dopo moltissima dedizione e molte perplessità, a novembre, il CFP ha presentato il primo progetto IFTS per "Tecnico ambiente energia sicurezza".

Così è cominciata l'esperienza, che continua oggi nella collaborazione-conduzione di un secondo progetto per "Tecnico di automazione industriale".

Il CFP CNOS-FAP di Vercelli ha maturato una significativa esperienza di partecipazione in due corsi IFTS. Dopo un'introduzione generale, viene descritta la prima esperienza ormai conclusa e proposta la fase progettuale della seconda appena avviata.

1. ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE (I.F.T.S.)

Il percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) è parte integrante della Formazione Tecnico-Professionale Superiore In-

tegrata (FIS) e presenta delle caratteristiche fortemente innovative nel panorama del sistema formativo italiano, poiché si tratta di un percorso:

- progettato e gestito in modo integrato tra diversi soggetti: Formazione Professionale, Scuola, Università, Impresa/e (l'ordine non è casuale);
- molto flessibile, modulare, aperto ad utenze differenziate;
- rivolto alla preparazione di figure professionali innovative;
- definito con la partecipazione delle Parti Sociali, in particolare nelle fasi di programmazione, monitoraggio e valutazione, per assicurare un raccordo tra contenuti formativi e mondo del lavoro;
- che ha una durata minima di due semestri, in modo da poter accedere al riconoscimento internazionale dell'Unione europea, secondo la direttiva 92/51/CEE e una durata massima di quattro semestri, in modo da facilitare l'eventuale prosecuzione degli studi nei corsi universitari di laurea di 1° livello, con particolare riferimento a quelli attivati nei politecnici;
- dove gli stage aziendali sono obbligatori per non meno del 30-40% della durata dei corsi, da svolgersi preferibilmente - almeno in parte - in altri Paesi;
- dove la docenza deve essere reclutata per non meno del 50% dal mondo della produzione, delle professioni e del lavoro.

Il percorso è rivolto a:

- *giovani*, per l'acquisizione di competenze a livello post-secondario rispondenti ai fabbisogni del mondo del lavoro, spendibili all'interno di un sistema integrato di certificazione, per favorire ed accelerare un loro idoneo inserimento occupazionale, nonché facilitare l'eventuale continuazione degli studi all'interno di percorsi formativi successivi;
- *adulti occupati*, per esercitare il diritto alla formazione in ogni fase della vita, a partire dal completamento e dalla qualificazione delle competenze possedute e delle esperienze professionali maturate, per favorire la mobilità e l'estensione di conoscenze e competenze professionali pertinenti al proprio lavoro;
- *adulti inoccupati o disoccupati*, per consentire la riconversione e l'ampliamento delle opportunità professionali mediante l'acquisizione di specifiche competenze connesse ai fabbisogni del mondo del lavoro.

2. LA PROGETTAZIONE DEI PERCORSI DI IFTS

2.1. Strumenti utilizzati e fasi seguite nella progettazione dei corsi

Le **Linee guida**, predisposte dall'Isfol su incarico del Comitato di Progettazione, hanno fornito un utile sostegno metodologico a tutti coloro che le hanno impiegate nella fase di progettazione di questo nuovo percorso. Altro utile strumento utilizzato è stato il Manuale fornito dalla Sede Nazionale CNOS-FAP per i percorsi IFTS.

Il primo problema è costituito da cercare chi prende l'iniziativa, cioè chi si candida al primo passo nell'attivazione del progetto da iniziare.

Nel nostro caso il ruolo della F.P. è stato determinante ed ha definito in modo embrionale anche i ruoli.

Superato questo primo rilevante scoglio, si possono sicuramente considerare e percorrere tutte o in parte, le fasi sotto indicate.

Fase A - macro (livello regionale)

1. Individuazione dei settori produttivi di domanda
2. Analisi di scenario settoriale
3. Comparazione con l'offerta formativa esistente

Analisi dei fabbisogni di professionalità attraverso diversi strumenti di indagine, con riferimento ai documenti di programmazione economica nazionali regionali e locali e alle direttrici di sviluppo socio-economico locale

A 1. Individuazione dei settori produttivi di domanda

La prima tappa è rappresentata dalla scelta dei settori produttivi di domanda, da cui non può prescindere l'analisi dei bisogni formativi.

Quali settori sono ritenuti rilevanti per lo sviluppo di medio-lungo periodo?

In questa parte dovrà essere posta in evidenza la rilevanza del bisogno della figura professionale anche in relazione allo scenario dello sviluppo locale. Si procederà ad un'analisi del settore/i di domanda ritenuti strategici a livello locale ai fini dello sviluppo della figura professionale. Dovrà quindi essere segnalato a quale settore di domanda si riferisce, in maniera particolare, la figura professionale di riferimento per la progettazione formativa.

Gli strumenti utilizzabili sono le indagini nazionali, che sono riportate nel quadro di sintesi:

<i>Progetto</i>	<i>Obiettivi e metodologie</i>
PROGETTO EXCELSIOR Unioncamere	<p>La ricerca si pone l'obiettivo di realizzare un sistema informativo permanente per l'occupazione e la formazione; aggiornata al 2000, riguarda 26 macro-settori produttivi, rendendo disponibili informazioni incrociate su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - struttura dell'occupazione per provincia, per comparto di impresa e dimensione; - dinamica della domanda delle imprese per 2 anni, con particolare attenzione all'attività economica, al titolo di studio richiesto e alla posizione della professione; - domanda di professioni secondo figure professionali e funzioni, settori di attività, titoli di studio e classi di età.

INDAGINE OBNF <i>Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione</i>	Pensata nella prospettiva di costruire un sistema nazionale di rilevazione dei fabbisogni di formazione, l'indagine prevede tre momenti: la scelta dei settori produttivi e delle aree di attività delle imprese; l'analisi delle figure professionali, per evidenziare la tendenza della domanda nei contesti produttivi locali; la costruzione di un sistema di rilevazione dei fabbisogni di competenze nelle imprese, utilizzando il modello Isfol. Attualmente sono state realizzate le prime due fasi: l'incrocio delle aree con i settori permette di effettuare l'analisi della domanda di professioni, che ha condotto all'identificazione di un'anagrafe delle figure di riferimento, e consentirà successivamente l'individuazione delle competenze professionali e dei fabbisogni formativi.
INDAGINE EBNA <i>Ente Bilaterale Nazionale dell'Artigianato</i>	L'obiettivo è la costruzione di un sistema di rilevazione e monitoraggio permanente circa i bisogni di competenze nel comparto dell'artigianato. Mira ad analizzare i percorsi professionali attuali e futuri per la qualificazione degli occupati e di coloro che si avviano al lavoro nel settore, effettuando una valutazione dei diversi percorsi di acquisizione delle competenze.

Alcune di queste indagini sono svolte anche a livello regionale e/o provinciale.

Successivamente, a livello di singolo progetto di IFTS, gli elementi emersi dalle analisi regionali dei fabbisogni di professionalità, concretizzate in specifiche aree/settori o figure professionali, saranno ulteriormente specificati in relazione alla figura di riferimento per il percorso formativo. Nella predisposizione del piano esecutivo, pertanto, si dovrà tenere conto di questa documentazione, che costituisce lo scenario di riferimento nel quale calare l'individuazione più specifica dei fabbisogni a livello locale.

La nostra esperienza ci ha portato ad un'analisi panoramica a livello nazionale prima e regionale poi, (Ricerca SPIN regionale e provinciale) seguita da una partecipazione ad una presentazione di una ricerca del progetto "Excelsior" relativa ai fabbisogni professionali nella nostra Provincia con riferimento agli anni 1999-2000.

A2. Analisi di scenario settoriale

La seconda fase è quella dell'analisi di scenario per ogni settore individuato. Questa comporta una previsione - di medio-lungo periodo - delle dinamiche di sviluppo del settore in termini di:

- innovazioni di processo
- innovazione di prodotto
- processi di internazionalizzazione
- processi di sviluppo professionale.

L'analisi consentirà di verificare se la domanda potenziale evidenziata nello step precedente sia realmente corrispondente, anche in termini quantitativi, ad un fabbisogno occupazionale che il mercato del lavoro sarà in grado di assorbire concretamente

Ad esempio nel nostro primo progetto abbiamo individuato, sul territorio provinciale, una richiesta di 47 posti; si sono in seguito preiscritte circa 60 persone.

A3. Comparazione con l'offerta formativa esistente

È necessario quindi verificare se le professionalità individuate dall'analisi settoriale non siano soddisfatte dall'offerta formativa esistente a questo livello, sia che ricada sotto la gestione regionale (diretta o delegata), sia promossa da iniziative private. Inoltre, è opportuno verificare se per tali tipologie di professionalità o figure simili, non esistano sul territorio percorsi formativi di livello più basso (scuola secondaria superiore) o più alto (diploma universitario) che già forniscono una risposta.

Comunque è opportuno racciardare verso il basso e verso l'alto la figura professionale proposta, curando gli accessi e gli sbocchi sia verso il mondo produttivo sia verso l'Università. Nel nostro caso:

- a- si è richiesta la collaborazione di una scuola media superiore che potesse promuovere l'entrata dei propri Allievi verso il corso, in quanto pertinente con la figura professionale che s'intendeva presentare;
- b- si è proposto all'università (Politecnico di Torino 2a Facoltà di Ingegneria di Vercelli con indirizzi del Diploma di Laurea pertinente) la stessa collaborazione contattando Docenti significativi e competenti dello stesso indirizzo di Laurea (Ingegneria energetica);
- c- si è richiesta ed ottenuta la collaborazione di rappresentanti delle realtà produttive del territorio (Unione industriali del Vercellese e della Valsesia) oltre a richiedere la partecipazione di singole imprese ed associazioni (A.R.P.A. per l'ambiente, Atena per l'energia, USL - sezione medicina del lavoro -, Vigili del fuoco ed altri per la sicurezza).

Fase B - micro (livello di singolo progetto)

1. Individuazione dei possibili partner nel progetto (Fase molto delicata e a volte lunga e tortuosa)
2. Formazione del costituendo "Comitato tecnico scientifico" (livello politico di rappresentanza con l'individuazione e scelta di tecnici, possibilmente con competenze di progettazione, motivati e preparati)
3. Formazione di un gruppo tecnico di progetto ristretto
4. Inizio dei lavori di *team* con definizione di competenze e ruoli (Chi, fa cosa? Quando? Con quali scadenze? Esistono competenze e motivazioni?)
5. Individuazione delle aree funzionali di attività ritenute rilevanti per la figura professionale

6. Definizione dettagliata della figura professionale
7. Correlazione con le direttive comunitarie per la transnazionalità delle professioni e delle competenze
8. Descrizione delle competenze della figura professionale
9. Individuazione dei macro-obiettivi formativi conseguenti alla delinea-zione della figura professionale

2.2 Progettazione didattica e organizzativa

I percorsi formativi IFTS sono promossi, progettati e gestiti da più 'at-tori' che cooperano tra loro: scuole, centri di formazione, università, aziende o consorzi di aziende, centri di ricerca, organismi territoriali, asso-ciazioni di categoria, partiti sociali. Ciascuno di questi 'soggetti' concorre alla definizione della figura professionale che è 'oggetto' dell'intervento forma-tivo.

L'individuazione degli obiettivi formativi è quindi effettuata con l'ap-porto specifico di tutti i soggetti coinvolti. L'insieme degli obiettivi è la base di partenza per la progettazione didattica dei percorsi IFTS.

La fase macro della progettazione didattica riguarda le operazioni rela-tive al dimensionamento delle componenti del curriculum e alla definizione della struttura del progetto didattico.

Come è stato ricordato in precedenza, è opportuno che la struttura o il gruppo che supporta il Comitato Tecnico Scientifico nella fase di predisposi-zione del piano esecutivo si avvalgano di persone con professionalità diverse e complementari: esperti (aziendali, professionisti), responsabili e proget-tisti di strutture formative, formatori e docenti.

Condizione necessaria per la buona riuscita del lavoro è che i progettisti siano scelti in base a criteri di competenza e non di pura rappresentatività.

La formalizzazione del ruolo prioritario e dei compiti precisi di ciascun soggetto che partecipa alla fase di progettazione macro facilita il lavoro di tutti e lo rende potenzialmente trasferibile e integrabile. Si sono utilizzati strumenti operativi formalizzati (schede o formulari appositamente elabo-rati), favorendo con questo la collaborazione e l'integrazione delle compe-tenze, oltre che la chiarezza di rapporti.

Per svolgere un lavoro efficace è, infatti, fondamentale coinvolgere colle-gialmente e positivamente tutti coloro che contribuiscono alla progetta-zione, ottenendo in questo modo più facilmente i seguenti vantaggi:

- chiarezza e condivisione degli scopi comuni;
- accettazione del ruolo svolto da ognuno;
- disponibilità ad assumere responsabilità precise;
- sviluppo delle capacità di lavorare insieme;
- forte motivazione delle persone e delle organizzazioni coinvolte.

La fase micro riguarda le operazioni relative alla progettazione dei mo-duli e la scelta delle modalità di formazione. Tali attività sono svolte da tutti gli operatori coinvolti direttamente nell'intervento formativo (docenti ed

esperti disciplinari, formatori e coordinatori). Parte di questi saranno coinvolti, ovviamente, anche nella fase di progettazione macro.

È importante ricordare che il *background* culturale e professionale dei vari operatori coinvolti è spesso molto diverso: non è facile far lavorare insieme Docenti scolastici ed Esperti esterni alla scuola, Formatori e Docenti universitari.

Bisogna tenere in considerazione i rispettivi punti di forza e di debolezza.

I docenti, gli universitari e, in generale, gli operatori della Formazione dominano maggiormente gli assetti disciplinari sistematici. Padroneggiano le metodologie che favoriscono l'apprendimento. Tendono però a sovraccaricare i contenuti teorici, sottovalutando spesso gli aspetti applicativi e interdisciplinari o l'apprendimento diretto.

Gli esperti e gli specialisti conoscono molto bene le problematiche pratiche e gli aspetti applicativi. Spingono spontaneamente all'apprendimento diretto. Proprio per questo, però, tendono a dare per scontate le conoscenze di base, a sottovalutare i passaggi formali e ad appassionarsi ad aspetti circoscritti e definiti, con il rischio di suscitare apprendimenti episodici o frammentati.

La progettazione didattica si deve concepire come *un insieme coordinato di operazioni interdipendenti* di cui è difficilmente individuabile in modo netto un inizio e una fine. Si può anche dire che il processo di progettazione richiede l'integrazione di molti aspetti di diversa natura. Per queste ragioni lo schema va interpretato in modo dinamico.

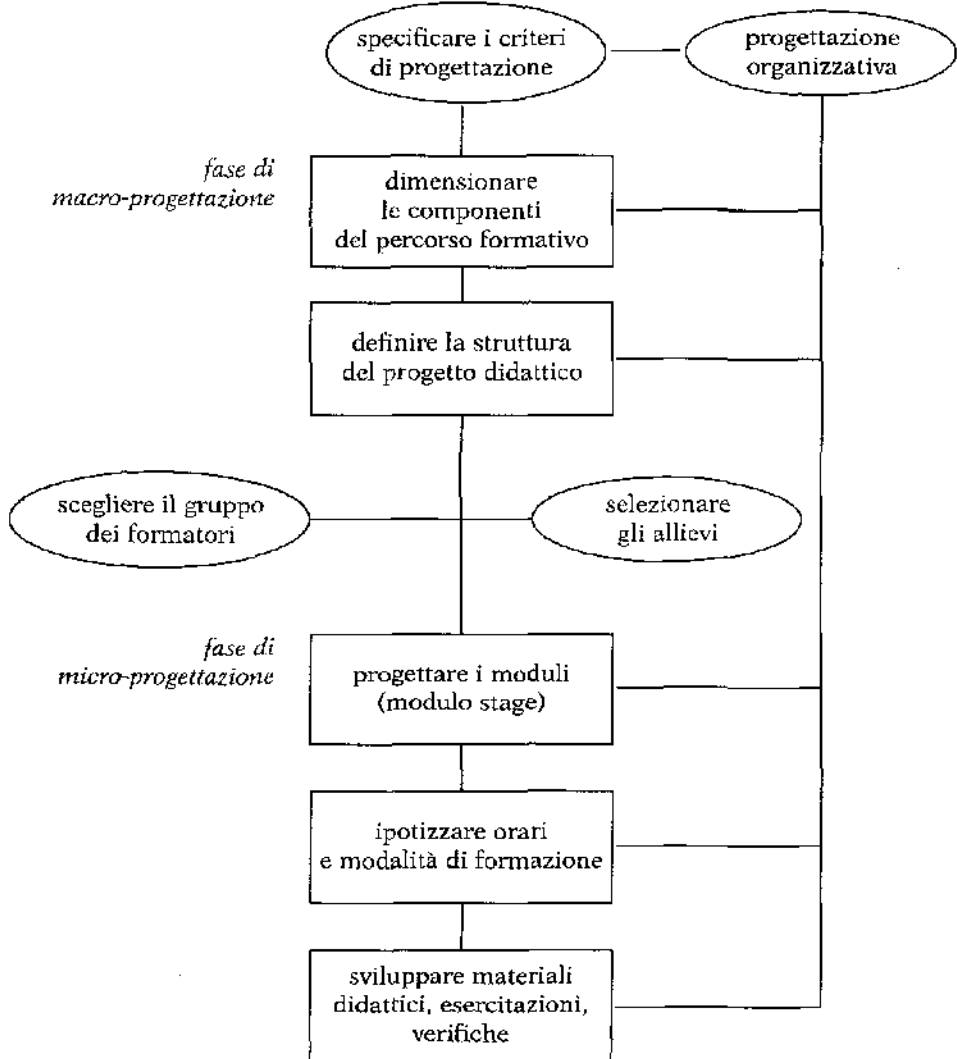
Conseguenza immediata di quanto detto è *che la progettazione non può considerarsi conclusa quando comincia la fase attuativa, ma prosegue anche dopo, perché bisogna tenere conto delle esigenze nuove o diverse che nascono durante la realizzazione.*

Nello schema sotto riportato è individuata – genericamente – anche la progettazione organizzativa. L'indicazione è presente nello schema solo per ricordare *l'esigenza di rendere fortemente coerenti tra loro i due aspetti – didattico e organizzativo – della progettazione del percorso IFTS.*

**SCHEMA DEL PROCESSO
DI PROGETTAZIONE DIDATTICA**

Definizione del profilo professionale

Individuazione degli obiettivi formativi



3. IL PRIMO PROGETTO

3.1 Descrizione sintetica della figura professionale

Il «*Tecnico ambiente, energia e sicurezza*» è caratterizzato da una figura polivalente che può operare in vari settori quali: controllo e supervisione di impianti termici, di condizionamento e di climatizzazione; di controllo e supervisione di impiantistica energetica industriale; di difesa e salvaguardia territoriale; di sistemi di smaltimento rifiuti e depurazione delle acque, di monitoraggio e controllo degli inquinanti; di energie rinnovabili e innovative; di qualità e sicurezza dell'ambiente di lavoro.

Conoscitore delle normative di legge relative ad ambiente e soprattutto sicurezza, può essere impiegato come R.S.P.P. in aziende di diverso tipo e settore.

Si colloca come figura intermedia in grado di colloquiare e operare in collaborazione, sia con la progettazione per la scelta dei parametri di partenza, sia con l'installazione per le reali problematiche operative; in modo principale si evidenzia però con quelle competenze necessarie per un'oculata «*gestione e manutenzione dell'impianto energetico*» avendo particolare sensibilità verso le problematiche legate alla regolazione automatica dell'impianto, al risparmio energetico, alla sicurezza e al rispetto dell'ambiente.

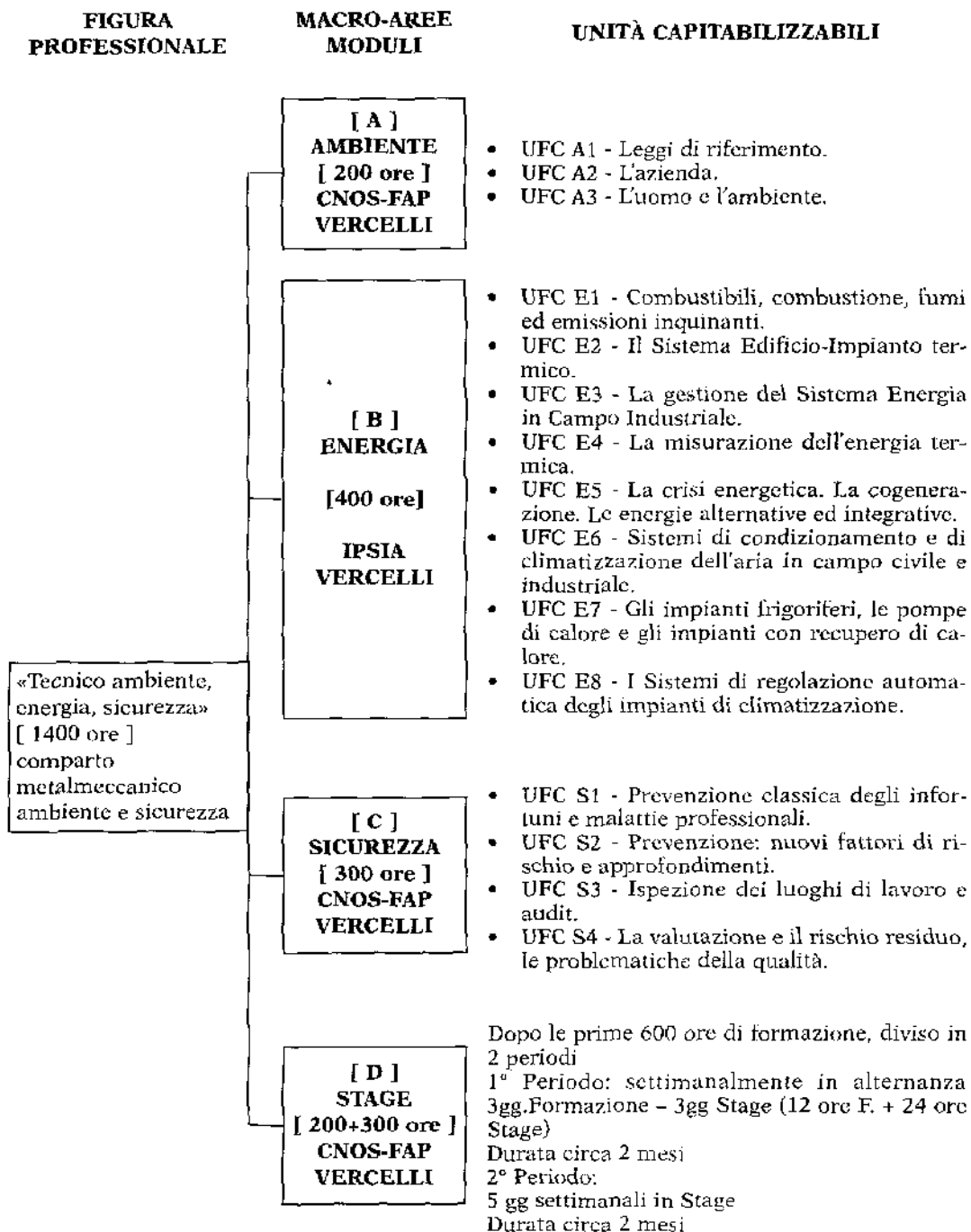
Conoscitore attento delle leggi vigenti in ambito energetico, può assumere la figura di «*responsabile legale dell'impianto energetico*», sia come dipendente di azienda, sia come attività indipendente.

3.2 La struttura del progetto didattico

Le operazioni da prendere in considerazione in questa fase sono principalmente quattro:

- a) stabilire e caratterizzare le articolazioni temporali dell'intero progetto;
- b) scegliere una modalità di composizione delle parti;
- c) identificare e organizzare le parti in un insieme coerente;
- d) valutare i tempi parziali e complessivi necessari per la docenza e i carichi di lavoro degli allievi.

**Struttura del Progetto del corso IFTS:
"Tecnico ambiente, energia, sicurezza"**



3.3 Gli attori dell'intervento

3.3.1 Il gruppo dei "Formatori"

Le denominazioni utilizzabili per identificare i soggetti che, all'interno di percorsi IFTS, debbono rivestire un qualche ruolo formativo (soggetti detti genericamente 'Formatori') sono molto varie e dipendono da tradizioni culturali o esperienziali diverse. È tuttavia possibile, analizzando ciò che ognuno di loro fa (o dovrebbe fare), tracciare un quadro relativamente completo delle figure in campo, delle funzioni che svolgono e delle competenze che debbono possedere.

Si possono individuare due fondamentali tipologie di formatori.

Alla prima appartengono quelli che svolgono principalmente funzioni di raccordo.

Comprende, normalmente, il *Direttore* (o responsabile) del corso, i *coordinatori* (o responsabili didattici) delle attività, i *tutor*.

Alla seconda appartengono quelli che svolgono principalmente *funzioni di docenza*. Comprende i *Docenti* e gli *Esperti esterni*.

Non è escluso che ci possa essere una parziale sovrapposizione di funzioni (ad esempio, docenti che sono anche coordinatori o viceversa).

La nostra prima esperienza ci ha insegnato che tale situazione è molto utile per un continuo monitoraggio interno, che sarebbe di difficile realizzazione se ad intervenire fosse solo personale Esterno ai sistemi della Formazione e della Scuola.

Descriviamo le caratteristiche di ruolo delle diverse figure del progetto.

Direttore/responsabile del corso (in genere il Dirigente scolastico):

mantiene il raccordo con i committenti (scuole, centri, aziende, regione, ecc.), assicura la coerenza di tutte le attività didattiche con gli obiettivi del progetto, fa funzionare il processo formativo rispettando i ruoli e utilizzando al meglio i contributi e le risorse a disposizione, prende tutte le decisioni che si rendono necessarie per il buon esito del progetto.

Coordinatori/responsabili di aree disciplinari o di attività:

in generale sono docenti o esperti che hanno il ruolo, unico o aggiuntivo alla docenza, di coordinare altri colleghi al fine di garantire il raggiungimento degli obiettivi, la coerenza dei contenuti e delle metodologie. Hanno compiti di supervisione dell'insegnamento, di integrazione operativa e di gestione delle valutazioni.

Tutor:

la definizione del loro ruolo, più o meno 'carico', varia in relazione ai contesti formativi in cui opera. In generale non hanno compiti diretti di docenza. La figura si caratterizza principalmente come interlocutore e punto di riferimento fisso per l'allievo: deve essere in grado di guidare il percorso di formazione, individuale o collettivo, secondo le fasi e le modalità previste; deve risolvere eventuali problemi organizzativi e comuni-

cativi. In sostanza svolge un ruolo di interfaccia tra l'allievo e i docenti, gli esperti o il contesto organizzativo. Avendo operato in due sedi operative, il CFP CNOS-FAP e la scuola IPSIA di Vercelli, si è scelto di avere un coordinatore ed un tutor per ogni sede (le funzioni di coordinamento e tutoraggio sono state svolte dalle stesse persone).

Docenti:

il loro ruolo è sostanzialmente quello tradizionale. Alle competenze disciplinari e metodologiche si richiede che uniscano capacità di integrazione operativa con i colleghi.

Esperti:

sono coloro che non svolgono di professione l'attività di docenza, ma sono chiamati a svolgerla in un corso specifico. Provengono dal mondo professionale e aziendale. Detengono le competenze specialistiche che determinano la validità e significatività del progetto, ma spesso non hanno gli strumenti per garantire l'efficacia didattica e dovranno quindi essere supportati in modo opportuno. In certi casi supportano o integrano i docenti in aula o fuori, seguono esercitazioni o sviluppano gli aspetti operativi e applicativi delle discipline. La docenza è assegnata con strumenti molto flessibili (ad esempio, con contratti di collaborazione) e, di norma, senza organici fissi. È ricoperta da personale appartenente a vari settori: universitario, aziendale, professionale, scolastico, della formazione professionale.

3.3.2 Allievi

Un'efficace attività di selezione è *propedeutica ad un'ottimale realizzazione del percorso formativo*, in particolare per quanto concerne l'andamento delle attività didattiche e gli esiti formativi del percorso. La precisione e la correttezza con cui sono organizzate e gestite le attività di selezione contribuiscono ad affermare la qualità della struttura formativa e veicolano un'immagine immediatamente percepibile delle sue capacità organizzative e gestionali.

La fase di selezione, che a tutti gli effetti deve essere considerata come *parte integrante del processo formativo*, rappresenta infatti un momento di incontro e di reciproca conoscenza tra gli erogatori del servizio formativo e i potenziali fruitori, in cui le due parti possono meglio confrontare le rispettive esigenze.

Una selezione efficace può essere impostata solo dopo la definizione generale del progetto (che abbiamo chiamato fase di macro-progettazione) e possibilmente prima di sviluppare la progettazione didattica di dettaglio (che abbiamo chiamato micro-progettazione).

In effetti, l'individuazione degli obiettivi formativi, il dimensionamento delle tre componenti del curriculum e la definizione della sua struttura consentono di individuare bene i prerequisiti che devono possedere gli allievi per poter seguire efficacemente il corso. D'altra parte, la conoscenza delle condizioni e delle conoscenze reali del gruppo di allievi con cui si lavorerà è

un elemento essenziale per calibrare adeguatamente la progettazione didattica dei moduli e delle attività di apprendimento.

La selezione deve comunque seguire la predisposizione di un bando pubblico - secondo la normativa UE - da parte del Comitato Tecnico Scientifico, in cui siano chiariti i criteri di selezione e le caratteristiche richieste.

È importante che i requisiti siano ben definiti e, in qualche maniera, misurabili o comunque rilevabili; che vi sia accordo sul modo di riconoscerli; che i criteri e i risultati della selezione siano chiari ed espliciti per tutti.

Le metodiche di selezione devono essere in sintonia con l'impianto progettuale del percorso: esse devono perciò esplorare le componenti relative alle competenze di base, tecnico-professionali e trasversali, utilizzando strumenti diversificati per la rilevazione dei saperi e per la diagnostica delle caratteristiche cognitive e di personalità.

I corsi IFTS sono a numero chiuso. Il numero normale di allievi è venti allievi.

Nel nostro caso a fronte di 62 preiscritti, si è svolta la selezione con le modalità sopra riportate ed abbiamo inserito 28 Allievi, come previsto nel bando di ammissione.

Vista la tipologia degli Allievi ammessi, 14 occupati e 14 disoccupati, la durata del corso circa 13 mesi (1400 ore), la scelta di un numero superiore al numero normale sopra indicato è risultata opportuna per il forte rischio di abbandoni.

Il corso si è comunque concluso con soddisfazione avendo portato al termine 22 "specializzati".

L'intero processo di selezione è composto, di norma, dalle seguenti fasi.

- Definizione dei requisiti di accesso

La determinazione dei requisiti di accesso permette di realizzare a monte una "scelta" delle candidature, evitando in larga misura di dover effettuare tale operazione successivamente e con costi maggiori. Affinché sia possibile realizzare questo obiettivo è indispensabile - fin dal bando - elencare alcuni aspetti, tra i quali: requisiti di accesso (età, eventuali esperienze lavorative e formative pregresse, formalità attinenti agli obblighi di leva), tipo di certificazioni anagrafiche, date di scadenza dei termini di presentazione delle domande di ammissione.

Nel bando di selezione deve essere specificata con precisione la figura professionale di riferimento, la durata del percorso formativo ed il tipo di certificazione rilasciata; ulteriori informazioni basilari circa i contenuti del percorso e l'organizzazione didattica e logistica dello stesso, per ovvie ragioni, devono essere demandate alla fase dell'accoglienza e sono riservate agli effettivi allievi del percorso formativo.

- pre-selezione

La fase della pre-selezione ha inizio subito dopo la ricezione delle domande di candidatura, momento in cui gli addetti alla selezione effettuano una prima lettura delle richieste di ammissione, ai fini di verificarne la conformità rispetto alle indicazioni del bando. Nei casi in cui vi fosse un nu-

mero molto ampio di candidati è consigliabile procedere ad un primo *screening* attraverso prove oggettive, per arrivare a definire la rosa dei candidati da ammettere alle prove di selezione più approfondite.

Vanno comunicate ai candidati – per tempo e per iscritto – le modalità delle prove di selezione e i tempi e luoghi dell'effettuazione delle stesse. Qualora si sia in presenza di domande di ammissione non valide per vizi di forma o assenza dei prerequisiti richiesti, o si sia realizzata una pre-selezione con prove oggettive, si consiglia vivamente di informare i richiedenti in merito alla non accettazione della candidatura, motivando l'esclusione. Tale atteggiamento dei selezionatori evita nei candidati il protrarsi di aspettative e la creazione di un atteggiamento di sfiducia e diffidenza.

– Selezione

La selezione prevede una gamma di prove che vanno da quelle relative alle conoscenze/competenze teoriche e pratiche, ai colloqui, individuali e di gruppo, per esplorare l'ambito motivazionale e relazionale.

– Test

I test di rilevazione delle conoscenze/competenze presentano, rispetto alle prove scritte meno standardizzate, il vantaggio di consentire la misurazione e la valutazione oggettiva. Con l'aiuto di un esperto, si possono strutturare prove oggettive a hoc e la relativa griglia di valutazione.

– Colloquio individuale

Per quanto attiene agli strumenti più soggettivi, quali il colloquio individuale, la garanzia per la loro corretta applicazione è individuabile nella professionalità dell'intervistatore. Quest'ultimo deve conoscere alcuni accorgimenti e tecniche specifiche e deve avere particolari caratteristiche personali, tra le quali: capacità di comunicare, di ascoltare, doti di empatia, serenità di giudizio, ecc. È preferibile, comunque, in sede di colloquio la presenza di almeno due operatori, per facilitare una valutazione più oggettiva e approfondita.

È da tenere presente che in questo caso si tratta di un colloquio per l'ammissione ad un percorso formativo: di conseguenza gli ambiti da esplorare riguarderanno la motivazione, il progetto personale in termini di aspettative professionali future, la storia pregressa e la convinzione in merito all'investimento formativo posto in essere.

3.4 La progettazione dei moduli

Un modulo è un'unità di apprendimento nella quale sono strutturati in modo coerente i seguenti elementi costitutivi:

1. i prerequisiti di ingresso;
2. gli obiettivi di apprendimento (riferiti all'allievo);
3. i contenuti di apprendimento (concettuali e operativi);
4. le metodologie, i materiali e gli strumenti;
5. i criteri e le forme di verifica degli apprendimenti.

La *durata di un modulo* – intesa sia come totale delle ore di docenza che come carico totale (ore) di lavoro richiesto all'allievo – non è una variabile indipendente che è assegnata a priori. Essa è un risultato provvisorio della fase di progettazione di un modulo e la sua quantizzazione definitiva può essere fatta solo alla fine della progettazione dell'intero percorso.

Progettare un modulo significa definire in dettaglio tutti i suoi *elementi costitutivi*. In particolare è necessario:

- individuare i *prerequisiti* di ingresso (sostanzialmente conoscenze e capacità);
- formulare gli obiettivi di apprendimento in termini di prestazioni richieste all'allievo;
- scegliere, analizzare e organizzare i contenuti;
- scegliere le *metodologie* più adeguate, i materiali e gli strumenti; definire i criteri e le forme di verifica.

Una considerazione può essere aggiunta per quanto riguarda la scelta delle *metodologie*.

Le fasi iniziali del percorso formativo possono anche adottare una metodologia tradizionale (lezioni frontali ed esercitazioni). Successivamente le metodologie da preferire sono quelle *attive e interattive*, miranti alla massima valorizzazione del fattore umano. Appartengono a questo tipo:

- gli incontri *informali* con professionisti, imprenditori, rappresentanti del mondo politico, culturale e sociale;
- le attività di tutorato, svolto da due formatori (aula e tirocinio);
- il *coinvolgimento diretto* degli allievi, affidando loro, ad esempio, la preparazione ed esposizione di alcune lezioni;
- il lavoro di *équipe*, con particolare attenzione agli aspetti organizzativo-gestionali;
- i seminari sulla metodologia di studio, con particolare riferimento alle tecniche di apprendimento e di comunicazione, alla redazione di documentazione tecnica;
- l'analisi di progetti già realizzati e proposti come casi di studio;
- il lavoro didattico per progetti reali a complessità crescente.

3.5 Alcuni dati riassuntivi del progetto iniziato il 4-10-2000 e concluso il 23-11-2001.

Si è costituita una A.T.S., denominata C.I.P.U., formata da:

CNOS – FAP Vercelli

IPSIA Vercelli

Politecnico di Torino 2a Facoltà di Ingegneria di Vercelli

Unione Industriale del Vercellese e della Valsesia

Il corso della durata di 1400 ore, si è svolto prevalentemente con *frequenza serale* (dalle 18 alle 22) ed al sabato (dalle 8 alle 13) + *stage di 500 ore*

per tutti i disoccupati e, per gli occupati che ne hanno fatto richiesta, nella misura consentita dalla loro occupazione (dalle 80 alle 200 ore).

Rivolto a tutte le tipologie di allievi riportate: *giovani ed adulti, occupati e disoccupati*.

La motivazione alla partecipazione degli allievi selezionati è risultata mediamente alta.

La tipologia dei titoli culturali in ingresso sono risultati conformi ai titoli richiesti nel bando di presentazione del corso, cioè: periti tecnici e professionali, geometri, maturità scientifiche, lavoratori occupati con diplomi non pertinenti ma con lavoro pertinente con la specializzazione, equamente distribuiti.

Hanno concluso il corso 22 allievi con esiti più che soddisfacenti.

Il corso è stato accompagnato e *monitorato dall'interno* attraverso strumenti del sistema qualità ed ha avuto un apprezzamento medio, da parte degli Allievi, intorno a 7,5/10.

I partner nel progetto hanno espresso la loro soddisfazione per il lavoro svolto, collaborando attivamente e chiedendo di poter continuare nella collaborazione.

È presto per valutare la ricaduta in termini occupazionali, a soli 3 mesi dalla fine del corso; comunque si hanno incoraggianti segnali di richiesta dal territorio.

Il corso ha avuto 2 sedi operative: il CNOS-FAP di Vercelli e l'IPSIA di Vercelli.

Il CNOS-FAP ha tenuto nella sua sede 500 ore di formazione (2 moduli) e a curato la gestione dello stage di 500 ore

Presso la sede IPSIA si sono svolte 400 ore di lezione.

Sono intervenuti nella formazione cinque formatori interni del CNOS-FAP (circa 100 ore).

Il CNOS-FAP ha gestito, formato, istruito e coordinato l'intervento di *undici esperti esterni* provenienti dal mondo delle professioni e dalle imprese (ingegneri, architetti, medici, professori universitari, tecnici di impresa, liberi professionisti).

La progettazione è stata svolta per l'80 % dal CNOS-FAP e per 20 % dall'IPSIA, con la collaborazione e supervisione del Politecnico di Torino.

Il coordinamento ed il tutoraggio del corso è stato diviso, in relazione all'attività svolta nelle due sedi operative, tra il CNOS-FAP e l'IPSIA.

Il tutoraggio dello stage è stato fatto per intero dal CNOS-FAP.

La direzione è stata affidata all'IPSIA.

4. IL SECONDO PROGETTO PRESENTATO ED APPROVATO: BANDO 2000-2001: "TECNICO DI AUTOMAZIONE INDUSTRIALE"

Di questo secondo progetto, che ripropone lo stesso staff organizzativo del precedente, si descrive soltanto la figura professionale che si intende formare e lo schema del progetto.

4.1 Descrizione sintetica della figura professionale

Il Tecnico d'automazione industriale del settore metalmeccanico può rivestire un ruolo poliedrico, di tipo tecnico, organizzativo e gestionale: controlla e coordina le risorse impegnate nel reparto produzione, pianifica la produzione, controlla il rispetto dei tempi di consegna, si occupa di verificare la fluidità del lavoro nell'intero settore e interviene apportando correttivi nel rispetto delle indicazioni e delle strategie elaborate dai vertici aziendali.

Si occupa di disegnare e/o progettare prodotti industriali con l'ausilio delle tecnologie informatiche. In particolare, il sistema CAD (*Computer Aided Design*) è utilizzato per progettare, modificare e visualizzare il prodotto, mentre il sistema CAM (*Computer Aided Manufacturing*) è utilizzato per programmare, controllare e guidare le operazioni delle macchine robotizzate che realizzano il prodotto.

Controlla/esegue la programmazione di macchine utensili a controllo numerico computerizzato per la lavorazione, costruzione, l'assemblaggio e/o revisione di una parte meccanica sulla base di disegni predisposti o utilizzando, come modello, un pezzo campione.

Si occupa di programmare l'assemblaggio, il controllo e la messa in opera di macchine o impianti; effettuare i controlli periodici; programmare interventi di manutenzione ordinaria e/o straordinaria; diagnosticare i principali difetti e anomalie e coordinare e controllare le riparazioni necessarie.

È incaricato di coordinare le attività di controllo sul processo produttivo e sui prodotti in modo da garantire la qualità complessiva del servizio-prodotto offerto al cliente, conformemente a quanto stabilito dalle procedure aziendali.

È incaricato di contribuire, in base alle indicazioni e direttive fornite dalla direzione, al mantenimento o all'ottenimento del sistema di qualità aziendale in conformità alle Norme ISO 9000 (la normativa internazionale sugli standard tecnici di qualità) e di pianificare ed attivare azioni per il miglioramento continuo. Può, infatti, svolgere le sue attività nelle aree relative alla messa a punto del sistema di qualità aziendale per la certificazione rilasciata da parte di un organismo di certificazione e del controllo statistico del processo.

- Il processo produttivo della figura professionale

I processi di lavoro, nell'ambito del settore metalmeccanico nel suo insieme, presentano realtà diverse in relazione alla dimensione aziendale, al grado di innovazione tecnologica presente, alla struttura organizzativa ovvero al modello organizzativo di riferimento ed al grado di specializzazione delle risorse umane impiegate nell'impresa. L'insieme di questi elementi influenzano direttamente la struttura dell'area professionale impegnata nel processo di lavoro indagato o in una delle sue fasi. Tuttavia è possibile tracciare uno schema generale semplificato dell'assetto di un'impresa produttiva.

-Le fasi di lavoro

La sequenza di fasi e momenti, molto integrati tra loro, che portano alla trasformazione di una materia prima o di un semilavorato in un prodotto destinato generalmente alla commercializzazione possono essere sinteticamente descritte nel modo seguente.

La *fase di progettazione* si colloca all'inizio del processo di produzione: un gruppo di lavoro coordinato da un responsabile si occupa di ideare, elaborare disegni e prototipi del manufatto che dovrà successivamente passare alla fase di produzione e realizzazione. Tuttavia possiamo ritrovare questa funzione anche in momenti successivi, a produzione avviata, qualora si verificasse la necessità di apportare modifiche e correttivi al manufatto "lanciato" alla produzione.

Le attività legate alla progettazione non sono necessariamente presenti in un unico stabilimento produttivo. Nel caso, ad esempio, di imprese di grandi dimensioni o multinazionali questa funzione può localizzarsi fuori dalla fabbrica della produzione del manufatto, ma sempre nell'ambito dell'impresa. Nel caso di imprese piccole, la progettazione di un nuovo prodotto o l'adattamento di un manufatto secondo nuove specifiche può essere una funzione "esternalizzata" affidata a progettisti esterni per contenere i costi a carico dell'impresa.

Il gruppo di lavoro incaricato dell'elaborazione del disegno progettuale di una componente meccanica, oppure di un prodotto che prevede l'assemblaggio di più parti, ne deve verificare la fattibilità tecnica e operativa secondo le dotazioni (in particolare le risorse tecnologiche) presenti nell'impresa al fine di garantire un prodotto che risponda alle esigenze del cliente, rispetti la mission aziendale, nonché criteri di economicità e di realizzabilità.

La *fase della produzione* si occupa di trasformare il disegno in un manufatto rispettando le indicazioni tecniche e di qualità indicate dal *team* di progettazione. La fase della produzione comprende diversi momenti tra i quali: l'acquisizione dei materiali (materie prime o semilavorati) e verifica della loro congruità, la messa a punto dei macchinari che saranno utilizzati per varie fasi di lavorazione, il controllo di qualità del manufatto prodotto e la sua consegna all'area aziendale che effettua l'invio al cliente.

I diversi momenti della fase di produzione si differenziano fortemente in base alle caratteristiche del prodotto, delle tecnologie presenti, della dimensione aziendale e della struttura organizzativa di riferimento. Pertanto l'insieme delle professionalità necessarie al "reparto produzione" sono fortemente influenzate da queste variabili. Ad esempio, la produzione di un'auto-vettura in tutte le sue parti richiede una struttura produttiva complessa ed articolata e la presenza di un gran numero di figure professionali particolarmente specializzate. In un'impresa di piccole dimensioni, che produce, ad esempio, laminati piani le figure professionali presenti nel reparto produzione sono ridotte numericamente e talvolta un'unica persona ricopre più mansioni.

Andando ad analizzare le fasi di lavoro in un reparto produzione tipo queste possono essere sintetizzate in: lavorazione del pezzo con l'ausilio di un macchinario o con l'intervento manuale dell'operaio, assemblaggio che può includere la saldatura di parti, la rifinitura del pezzo (ad esempio l'applicazione di vernici o pellicole di protezione), controllo e collaudo.

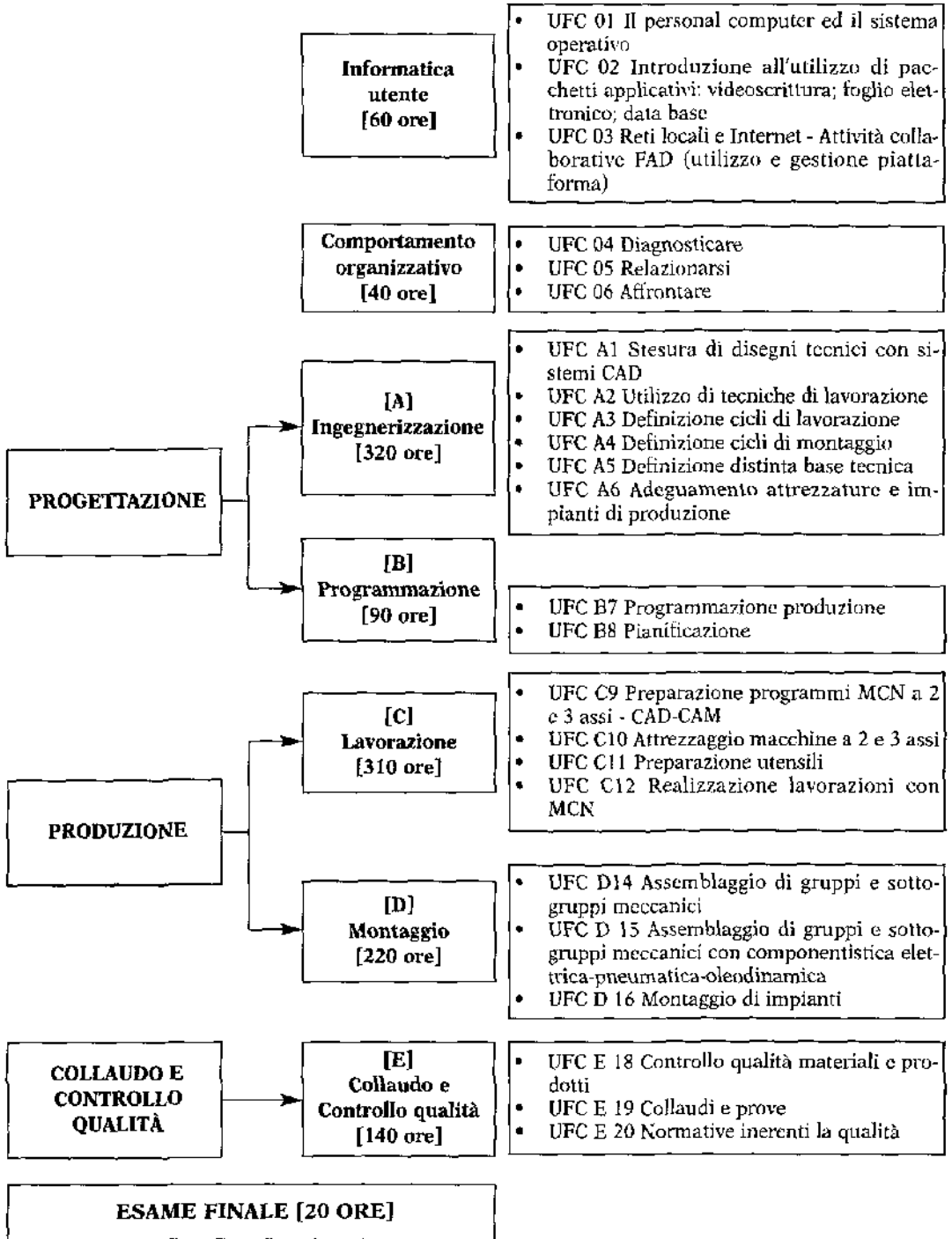
La fase del collaudo – in particolare- non è da considerarsi un momento separato, ma è parte integrante dell'intero processo di produzione. Infatti, ogni operatore impegnato in una delle fasi di lavorazione ha il compito e la responsabilità di eseguire una prima verifica tecnica e di qualità complessiva del pezzo realizzato. Tuttavia è generalmente presente un'unità addetta al collaudo vero e proprio del manufatto finito. Questa funzione è fortemente integrata, sia con fase di lavorazione e fabbricazione, sia con l'ufficio tecnico preposto alla progettazione. Inoltre, l'output realizzato nelle diverse fasi di lavorazione nel processo complessivo di lavorazione è sottoposto ad un'ulteriore verifica nella fase di controllo qualità.

Il controllo qualità rappresenta una recente innovazione. Difatti solo dagli anni '80 si è fatta strada una nuova concezione, la cosiddetta "qualità totale", o più recentemente "assicurazione di qualità" che ha posto l'accento sulla soddisfazione del cliente quale destinatario finale ma, allo stesso tempo, anche sull'esigenza di assicurare un processo produttivo rispondente a caratteristiche standard riconosciute a livello internazionale.

PROCESSI E FASI

MODULI

UNITÀ CAPITABILIZZABILI



PIERRE CARNITI, *La società dell'insicurezza. Lavoro, disuguaglianze, globalizzazione*, Città Aperta, Troina (EN) 2001, pp. 120.

Un aspetto rilevante del denso saggio di Pierre Carniti, per molti anni dirigente del movimento sindacale – tra l'altro ha ricoperto la carica di segretario di segretario della FIM e della CISL – è senz'altro quello di porre la questione del lavoro o, meglio, dei lavori entro il contesto della globalizzazione. Il mondo del lavoro non solo è sottoposto, a causa delle nuove tecnologie e del mutamento della domanda dei consumatori, ad una svolta epocale e a profonde trasformazioni, passando ad un'impostazione post-fordista. Su di esso ha anche grande incidenza la globalizzazione dell'economia (specie quella della finanza) che in mancanza di regolamentazione produce effetti di destrutturazione e, in particolare, di insicurezza e disuguaglianza (quest'ultima è anche conseguenza del peggioramento complessivo delle politiche distributive).

Il processo di liberalizzazione e deregolamentazione del mercato dei capitali e degli scambi commerciali non sembra risolvere – come sostengono i neoliberalisti, che nutrono una fiducia cieca nella spontaneità e nei dinamismi virtuosi del mercato – i gravi problemi della disoccupazione, come anche non è sinonimo di crescita economica e di incremento della produttività (cfr. pp. 61-64).

Infatti, malgrado il miglioramento della congiuntura economica (almeno sino alla fine del duemila) e una robusta deregolamentazione del mercato del lavoro la disoccupazio-

zione europea non è regredita significativamente. Se la forbice dei differenziali salariali è rimasta entro limiti più contenuti e ragionevoli, in compenso è peggiorata sensibilmente la distribuzione del reddito a vantaggio dei profitti e delle rendite e a danno del lavoro dipendente. Nel mondo, un terzo dei tre miliardi di persone che costituiscono la popolazione attiva è senza lavoro o sotto occupato. Se nei paesi dell'OCSE l'occupazione è leggermente aumentata sono pure cresciute le «professioni povere» che non costituiscono una garanzia contro la miseria. In questo quadro anche l'Italia non fa eccezione. L'occupazione è aumentata solo nei settori (soprattutto del terziario) a basso valore aggiunto e a bassa produttività e, quindi, a peggiori condizioni di lavoro o di salario, o entrambe le cose (cfr. p. 25).

Il mondo del lavoro - ove crescono sempre più le forme atipiche e precarie -, i diritti sociali dei lavoratori appaiono maggiormente sottoposti ad effetti d'irrompenti se si considerano *altri fattori*, concomitanti alla rivoluzione tecnologica e alla globalizzazione deregolamentata: l'indebolimento delle tutele nel lavoro salariato, l'irruzione nei rapporti di lavoro della discontinuità e dell'informalità (cfr. p. 48); la richiesta sempre più pressante di una flessibilità senza limiti e, soprattutto, senza regole (cfr. p. 54); l'asimmetria tra capitale e lavoro: il capitale si muove ed è coordinato a livello globale, opera con strumenti appropriati alla nuova dimensione, mentre il lavoro non solo è sempre più «locale» (avendo perso persino la propria dimensione nazionale) ma è anche più frammentato e individualizzato (cfr. pp. 58-59); il declino della politica degli Stati che, oltre a manifestare limiti di sproporzione rispetto a movimenti finanziari e commerciali sovranazionali, appare sovente strumentalizzata dai vari potentati economici e finanziari, ed è fortemente ridimensionata sul piano dell'economia pubblica e della programmazione economica, della regolazione amministrativa (cfr. pp. 38-40; 51-53; 58-59; 82-85): in definitiva, la politica non esercita più un'adeguata funzione di orientazione dello sviluppo economico al bene comune; la tendenziale eliminazione della progressività fiscale, con il fiorire di nuovi paradisi fiscali (cfr. p. 30); il deperimento dello Stato sociale e delle politiche di sicurezza sociale (cfr. p. 60).

La rivoluzione tecnologica e la globalizzazione, sostiene Pierre Carniti, non sono realtà negative, da demonizzare. Esse contengono *opportunità e rischi*. L'opportunità è che - come mostra l'esperienza, relativamente ad alcuni Paesi inseriti nella rete di comunicazioni ed interconnessioni internazionali -, la ricchezza di tutti i popoli può aumentare. Il rischio è che, in mancanza di interventi che correggano il corso delle cose, troppi ne restino esclusi, venendo pregiudicata seriamente la loro crescita umana, sociale e democratica. Per Carniti, occorre ripristinare il senso della politica (cfr. pp. 82-85). Le varie nazioni non sono aziende! (cfr. p. 108). Bisogna governare la globalizzazione globalizzando la democrazia (cfr. p. 103). A tal fine vanno profondamente adeguate e rinnovate le strutture e le istituzioni mondiali (cfr. p. 118), vanno date risposte pertinenti ai movimenti di protesta che ora vedono nella globalizzazione soltanto una realtà deleteria per il genere umano e che rappresentano una buona porzione della società civile.

La partita decisiva, ci pare di capire, si gioca però sul piano ideologico. Il libero mercato, con tutti i suoi pregi, non può sussistere e svilupparsi bene, ossia come luogo in cui si realizza un capitalismo democratico, senza un opportuno controllo sociale. La politica deve ritornare, mediante accordi e cooperazione sovranazionali, a svolgere il suo ruolo di responsabile del bene comune, nazionale e mondiale. Il neoliberalismo libertario alla Robert Nozick, l'anarcapitalismo di David Friedman e di Murray N. Rothbard, che considerano un'iniquità lo Stato sociale e rifiutano la legittimità di qualsiasi intervento redistributivo, non possono essere accettati, perché contestano il valore stesso della giustizia sociale e di fatto avanzano forti riserve e sospetti maligni nei confronti del bene comune (cfr. pp. 86-90).

Il saggio di Pierre Carniti non appare esente da qualche lieve forzatura sul piano ideologico. Perché, ad es., bisognerebbe concentrarsi prevalentemente sulla riduzione delle crescenti disuguaglianze, prodotte dalle dinamiche economiche e sociali, e interessarsi molto di meno dell'uguaglianza delle opportunità (cfr. p. 81)? È da riconoscere che procacciare a tutti «uguali» opportunità, oltre che deleterio per una nazione, presenta problemi di difficile, se non di impossibile, soluzione. Ma ci si potrebbe domandare: non vi è (o non vi dovrebbe essere) un legame inscindibile tra riduzione delle crescenti disuguaglianze e creazione di pari opportunità, con l'impegno cioè di creare condizioni che consentano a tutti i cittadini l'accesso al lavoro,

alla scuola, alla sanità, alla sicurezza sociale? In vista di che cosa va pensata la riduzione delle crescenti disuguaglianze?

A prescindere da ciò, la lettura del volume presentato è senza dubbio arricchente e stimolante. A nostro modo di vedere, per la tensione morale che in esso viene espressa, per l'esperienza vasta ed internazionale dell'A., appare uno dei lavori più ben riusciti sull'argomento. Il problema del lavoro contemporaneo è affrontato nelle sue questioni nevralgiche, in maniera non settoriale, portando l'attenzione anche sulle dimensioni etiche, politiche e culturali, che solitamente non sono considerate in modo correlato ed unitario. In questo, forse, risiede il miglior pregio dell'opera.

Mario Toso

CENSIS, *35° Rapporto sulla situazione sociale del paese. 2000*, Roma, FrancoAngeli, 2001, pp. 643.

Incomincio dalle prospettive che riguardano il sistema di istruzione e di formazione. Il rapporto ritiene sempre più urgente aprire una nuova stagione di politiche formative, senza indugiare più del necessario sui tecnicismi e sugli schemi generali e senza cedere alla tentazione di interpretare il concetto di educazione permanente come un avallo alla deresponsabilizzazione dei percorsi di base.

La centralità dello studente non va intesa solo come centralità dell'apprendimento, attorno a cui si costruisce un ventaglio di offerte il più ampio, flessibile, individualizzato possibile. Il processo educativo comprende anche l'atto dell'insegnare. È attraverso la dialettica insegnamento/apprendimento che si trasmettono contenuti, competenze, capacità tecniche ed intellettuali, ma anche valori e stili di comportamento.

È necessario valorizzare i percorsi professionalizzanti di base, assicurando una regolazione e una manutenzione dei contenuti al fine di evitare la rapida obsolescenza.

Occorre cominciare a verificare i risultati dell'insegnamento e a valutare il funzionamento complessivo del sistema scolastico e formativo, sia in funzione del governo del sistema, sia in funzione degli operatori e dei diversi soggetti coinvolti fattivamente nei processi educativi. La possibilità di apportare aggiustamenti e correttivi alla attuale architettura del sistema di istruzione non può prescindere da una approfondita analisi sia dello stato di salute del sistema nel suo complesso ai diversi livelli di governo, sia delle prestazioni delle singole istituzioni scolastiche, per potere intervenire sui fattori di debolezza ed incentivare l'eccellenza.

Da ultimo è necessario ricostruire il consenso intorno ai soggetti reali, alle istituzioni educative, se è vero che su di esse si basa quel processo di valorizzazione del capitale umano tanto strategico per le moderne democrazie occidentali. La scuola in particolare deve recuperare prima di tutto la sua "memoria storica" e valorizzare il ruolo determinante che essa ha svolto nella crescita del paese.

Termino con alcune considerazioni generali. Di fronte agli eventi dell'11 settembre la vecchia quotidianità italiana appare così moderna da tornare utile non solo come anti-stress, ma perfino come esemplare acceleratore di civiltà. Alla luce degli eventi mondiali, vari dei nostri tradizionali difetti – l'essere periferici, l'essere poco strutturati staturalmente, l'essere inerzialmente decisi a difendere la vita ordinaria – sono diventati altrettanti pregi potenziali.

Ho richiamato solo alcuni degli aspetti che rendono particolarmente interessante l'ultimo rapporto Censis. Ce ne sono molti altri per cui invitiamo i lettori a scoprirli leggendo direttamente il testo.

G. Malizia

Il rapporto del 2001 presenta l'evoluzione del sistema formativo italiano e propone in tre sezioni tematiche l'analisi relativa ai principali processi riguardanti il settore della formazione, dell'occupazione, delle politiche del lavoro e della strategia europea per l'occupazione, la formazione e la coesione sociale.

Il 2001 è stato un anno ricco di cambiamenti politici e costituzionali; tuttavia sui temi del mercato del lavoro, delle politiche dell'occupazione e del sistema formativo si registra una certa continuità. Come emerge anche dal Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia, diffuso di recente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, l'intenzione è quella di portare avanti le azioni fin qui condotte in materia di regolazione del mercato del lavoro, in un'ottica di valorizzazione delle specificità dei mercati locali nelle diverse regioni del nostro paese.

A motivo del momento della sua pubblicazione il rapporto non ha potuto tenere conto dell'evento più importante dell'anno in tema di formazione, la presentazione cioè del Rapporto Bertagna.

Indubbiamente le proposte dei governi dell'Ulivo hanno segnato un passo avanti significativo verso la integrazione tra sistema di istruzione e di formazione. Essi restavano però ancora lontane dal riconoscimento di una piena parità tra scuola e formazione professionale. Ciò, peraltro, non esclude che con le recenti riforme si siano fatti progressi rilevanti anche in questa direzione non solo con l'obbligo formativo, ma anche con la Formazione Integrata Superiore e con il potenziamento dell'apprendistato e dei tirocini.

La novità e la validità del Rapporto Bertagna in tema di formazione professionale consiste nel fatto che esso propone di introdurre un percorso graduale e continuo di formazione professionale dai 14 ai 21 anni. Infatti, negli altri paesi dell'UE la formazione professionale è riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell'offerta formativa, come un canale percorribile di pari dignità con la scuola. Tale possibilità non viene vista come un compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione, nel senso di un avvicinamento a quella equivalenza dei risultati - piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture - oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi. La pari dignità della formazione professionale candida questo segmento a ottenere un riconoscimento adeguato non solo nella formazione iniziale, ma anche in quella superiore, nella formazione sul lavoro e nella formazione continua.

Siccome gli aspetti essenziali della proposta erano conosciuti da vario tempo, il rapporto Isfol avrebbe fatto bene ad intervenire sull'argomento. Nonostante ciò, è innegabile la validità della pubblicazione a livello sia descrittivo, sia interpretativo, sia prospettico.

G. Malizia