

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 20 - n. 2 Maggio-Agosto 2004

EDITORIALE

3

STUDI

SEDE NAZIONALE DELLA FEDERAZIONE CNOS-FAP

Collocazione CNOS-FAP nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale

13

DARIO NICOLI

Il diploma di istruzione e formazione professionale

23

DANIELA ANTONIETTI, ROSSELLA PAGGI

Dalle unità formative capitalizzabili (UFC) alle unità di apprendimento (UdA)

37

MARIO VIGLIETTI

Orientamento e valutazione: modalità educative permanenti

55

MICHELE MARCHIARO

Il sistema scolastico formativo del Belgio fiammingo

71

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

REGIONE LOMBARDIA

Delibera di giunta regionale n° 17608 del 21/05/04

79

ELISABETTA SERRA

Monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di qualificazione professionale

89

ESPERIENZE

DANIELE ZATTINI <i>Il successo di far nascere una cooperativa con la formazione professionale</i>	101
A.L. SPANO ET ALII <i>Un'esperienza di stage del gruppo CSOA: III parte</i>	110

LE PAROLE DELLA FORMAZIONE

<i>Formazione</i>	123
<i>Istruzione e formazione professionale</i>	125
<i>Formazione professionale iniziale</i>	127
<i>Formazione professionale superiore</i>	128
<i>Formazione professionale continua</i>	130

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

133

L'anno scolastico 2003-2004 è giunto al termine. Non sono bastati né l'approvazione parlamentare della legge delega di riforma del sistema educativo né l'emanazione del primo decreto attuativo sul primo ciclo per placare gli animi e passare alla verifica della riforma attraverso la sua messa in opera. Sembra, invece, che l'anno debba terminare tra scioperi e manifestazioni di protesta contro la riforma. La polarizzazione destra-sinistra rende impossibile giungere ad una legge condivisa di riforma del sistema educativo italiano. Inoltre un numero notevole di addetti ai lavori vede con poca simpatia qualsiasi cambiamento rispetto a quanto è stato abituato a fare: quest'atteggiamento è comprensibile, se si tiene conto dell'età media dei lavoratori del mondo della scuola.

Nell'anno scolastico appena terminato l'attuazione sperimentale della riforma si è rafforzata nei percorsi del primo ciclo e in quelli triennali del sottosistema istruzione e formazione professionale. Per quanto riguarda il primo ciclo, la sperimentazione si può considerare chiusa; dal prossimo anno, in base al Decreto legislativo già emanato, tutte le scuole primarie (ex elementari) saranno tenute ad attuare i nuovi percorsi.

La sperimentazione dei percorsi triennali d'istruzione e formazione professionale (IeFP) continuerà; infatti, il decreto legislativo riguardante il secondo ciclo non è ancora stato approvato e su di esso permangono opinioni contraddittorie. La stabilizzazione e la crescita delle sperimentazioni dei percorsi triennali possono favorire la progettazione condivisa a livello regionale del percorso del quarto anno di IeFP mirato al conseguimento del diploma professionale, in vista di una sua sperimentazione.

Queste considerazioni rendono opportuna una riflessione su quanto sta maturando nei prossimi mesi.

Il cammino dei decreti delegati

Il 21 maggio 2004 il Consiglio dei Ministri ha approvato in via preliminare due schemi di decreti legislativi in attuazione della delega conferita al Governo dalla legge n. 53 del 2003. Essi saranno sottoposti al parere della Conferenza unificata, per la prevista intesa, e delle Commissioni parlamentari, in vista dell'emanazione. I tempi della definitiva approvazione sono determinati per legge e si può ritenere che saranno emanati all'inizio del nuovo anno scolastico. Ne esaminiamo brevemente i contenuti, aggiungendo alcune valutazioni di merito.

Lo schema di decreto sull'alternanza

Il primo schema di decreto ha l'obiettivo di disciplinare "l'alternanza scuola-lavoro come modalità di realizzazione della formazione del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale". Agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età è assicurata la possibilità di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di studio e di lavoro. L'avvicinamento delle realtà scolastiche al mondo del lavoro è stato uno degli obiettivi delle riforme studiate e avviate in questi anni. L'alternanza costituisce uno degli strumenti per avvicinare gli studenti e le scuole al mondo del lavoro. L'intenzione è certamente buona. Il valore dell'alternanza dipenderà in modo significativo dalla progettazione dei percorsi che le istituzioni scolastiche e formative sapranno sviluppare in accordo con le imprese. La responsabilità di tutto il percorso rimane dell'istituzione scolastica o formativa, che opera sulla base di apposite convenzioni con imprese disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa. La partecipazione a percorsi in alternanza non è però assicurata a tutti coloro che lo richiedono, ma è limitata dall'entità delle risorse finanziarie disponibili. Lo schema di decreto stabilisce le finalità dell'alternanza (art. 2), la tipologia di convenzioni tra istituzioni scolastiche e formative e imprese (art. 3), l'organizzazione didattica (art. 4), il sistema tutoriale (art. 5), la valutazione, certificazione e riconoscimento dei crediti (art. 6), i percorsi integrati tra scuola e FP (art. 7), le risorse disponibili (art. 8), la disciplina transitoria (art. 9). Trattandosi dello schema e non del decreto definitivo, sembra più utile soffermarsi su alcune osservazioni che presentare in modo completo il testo.

Poiché la riforma del sistema educativo lascia molto spazio all'autonomia didattica in tutti i percorsi, riesce poco comprensibile la presenza di un intero articolo avente lo scopo di fissare l'organizzazione didattica dei percorsi in alternanza. Certamente è importante affermare che l'esperienza fuori dall'aula è parte integrante e non aggiuntiva al percorso formativo; meno comprensibile, in questo contesto, che possa anche essere realizzata in periodi diversi da quelli fissati dal calendario delle lezioni.

La sensazione derivante da una prima valutazione lascia supporre che il decreto si limiti ad introdurre esperienze di stage o tirocini reiterabili per più anni all'interno o magari accanto ai normali percorsi invece di stabilire le modalità che permettono al percorso in alternanza di portare, attraverso una propria metodologia, gli allievi a raggiungere i medesimi obiettivi dei normali percorsi. L'alternanza autentica¹ si dovrebbe invece inserire in un'intesa vasta tra l'organismo scolastico/formativo e l'impresa a partire dalla condivisione del profilo educativo culturale professionale, attraverso la

¹ Cfr. NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tip. Pio XI, 2004, pp. 233-286.

definizione del piano formativo e l'individuazione delle strategie e delle modalità d'apprendimento, fino all'erogazione del servizio e alla verifica degli esiti. L'alternanza non deve limitarsi, come gli stage o tirocini, a consentire all'allievo di incontrare il mondo del lavoro e verificare la sua capacità di esperire un ruolo lavorativo. A questo scopo basterebbe inserire moduli formativi aggiuntivi nel normale percorso, senza richiedere la responsabilità e il coinvolgimento di tutti gli insegnanti. L'introduzione e la sperimentazione di questa nuova metodologia didattica richiede un profondo cambiamento di mentalità sia da parte del personale scolastico sia di tutto quel variegato mondo del lavoro che in questo contesto è stato indicato con il termine impresa (istituzioni pubbliche e private).

Lo schema di decreto sul diritto dovere

Il secondo schema di decreto legislativo approvato dal Governo norma il "Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53". Il Decreto prevede il superamento e la ridefinizione dei concetti di "obbligo scolastico", molto radicato nella cultura italiana (lo schema afferma che è previsto all'articolo 34 della Costituzione) e di "obbligo formativo", introdotto dalla legge 17 maggio 1999, n. 144, articolo 68. Il citato articolo della "Costituzione italiana", però, afferma che "L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita", ma non afferma che l'obbligo debba essere assolto frequentando la scuola, anche se solo le scuole statali ne assicurano la gratuità. L'equivalenza dei concetti di obbligo di istruzione e di obbligo scolastico si è talmente radicata nel modo comune di pensare che si sono sentite affermazioni di incostituzionalità dello schema, perché abolisce l'obbligo (che invece ridefinisce ed amplia) sostituendolo con il diritto/dovere di istruzione e formazione per dodici anni. Per molti la scuola pubblica (intesa come scuola statale nonostante la presenza di scuole pubbliche paritarie) è l'unica vera agenzia di istruzione, per cui non insistere sull'obbligo di frequentarla diviene equivalente a volere una diminuzione dell'istruzione del popolo italiano. La legge 53/03 e lo schema di decreto legislativo partono dal concetto di diritto all'istruzione e formazione, per cui è capovolto il modo di affrontare il problema: al primo posto vi è il diritto dell'allievo, che crea obblighi per le istituzioni e persone che hanno il dovere di rendere usufruibile tale diritto. Le istituzioni, pubbliche e private, e le persone che si occupano di istruzione e di formazione hanno il dovere per rendere il proprio servizio sempre più di qualità, in modo che il titolare del diritto possa trovare una risposta adeguata. Già alcuni anni fa, un editoriale di Rassegna CNOS² affermava, parlando di innalzamento dell'obbligo a 16 anni, che "il termine 'obbligo' rimanda ad un'imposizione più che ad un'opportunità. Ciò che ci sembra

² Cfr. "Rassegna CNOS", anno XII (1996), n. 2, pp. 9-10.

obbligatorio è che lo Stato italiano crei le migliori condizioni organizzative perché questa opportunità diventi reale. Le riforme sono da fare al più presto, superando i dibattiti di principio per affrontare i problemi in concreto... Più specificamente, come indicato nel 'Libro bianco', il criterio base è quello di mettere il giovane al centro del discorso e di ristrutturare, attorno a questo centro, i problemi di rapporto tra formazione all'occupazione e cultura generale, di interconnessione tra scuola e impresa, della parità di diritti in materia di istruzione e formazione e della precedenza da riservare alle categorie più svantaggiate". Se alcune di queste suggestioni sono state recepite nella legge e nello schema di decreto, non ci può che far piacere, anche se i dibattiti di principio, nella realtà politica del paese, non sono certamente superati.

Lo schema di decreto definisce (art. 1) il concetto di "Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione", pone i principi per la "Realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" (art. 2), descrive come realizzare una "Anagrafe nazionale degli studenti" (art. 3), le "Azioni per il successo formativo e la prevenzione degli abbandoni" (art. 4), la metodologia per il "Riconoscimento dei crediti e certificazione" (art. 5), i "Passaggi tra i percorsi del sistema educativo di istruzione e di formazione" (art. 6), come attuare la "Vigilanza sull'assolvimento del diritto-dovere e sanzioni" (art. 7), la "Gradualità dell'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" (art. 8), il "Monitoraggio" (art. 9), e la "Norma di copertura finanziaria" (art. 10).

Il punto più controverso deriva dall'equiparazione, nel secondo ciclo, tra i percorsi della formazione professionale e quelli della scuola per l'assolvimento al diritto dovere. Il contrasto è ideologico perché non parte dall'analisi della situazione dei preadolescenti. Gli oppositori sono convinti che la bipartizione della scuola nei due percorsi porterà a una separazione culturale e sociale dell'intera gioventù, con una precoce predeterminazione delle esistenze e delle carriere. L'opinione pubblica, però, sembra indifferente rispetto al lato ideologico della contesa. Una recente indagine ha rilevato come la maggioranza dei cittadini intervistati ponga come obiettivo prioritario dell'istruzione secondaria la preparazione dei giovani al mondo del lavoro, affermando che finora la scuola non è riuscita a raggiungere questo obiettivo. Inoltre, con i nove anni di scuola dell'obbligo determinati dalla legge 9/99, per tre ragazzi ogni dieci l'obbligo è rimasto opzionale: si iscrivono sì alla scuola, ma poi restano a casa o per la strada. Quello che occorre è accompagnare con una strategia di persuasione l'allungamento del diritto-dovere fino ai 18 anni. Da un sistema educativo ricco di competenze, di professionalità, di possibilità di scelta di percorsi differenziati e adatti alle diverse propensioni si fuggerà meno.

Entrando nel merito dello schema, il primo articolo riprende i concetti già espressi nella legge, assicurando che in tutti i percorsi, anche in quelli dell'apprendistato, saranno rispettati "i livelli essenziali di prestazione cui tutte le istituzioni formative di cui all'articolo 2 comma 4 sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e ad una

formazione di qualità". L'apprendistato è indicato come "sistema": non si comprende che senso abbia il termine, poiché l'apprendistato è un tipo di contratto di lavoro, nel quale è assicurato anche un percorso formativo che porta ai titoli e alle qualifiche dell'IeFP. Sarebbe opportuno usare il termine sistema per indicare il complessivo percorso di educazione, riservando il termine di sottosistema all'insieme dei percorsi dei licei e di quelli dell'istruzione e della formazione professionale. Il contratto di apprendistato consente di adempiere il diritto dovere all'istruzione e formazione fino al 18° anno perché ha come obiettivo il conseguimento di una qualifica e apparterrà perciò al sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Lo stesso articolo al comma 4 afferma: "Nelle istituzioni scolastiche statali la fruizione del diritto di cui al comma 3 non è soggetta a tasse di iscrizione e di frequenza". La gratuità costituisce il modo concreto per rendere usufruibile il diritto e non gravoso il dovere. Poiché questo vale solo per le scuole statali, si fa una suddivisione dei giovani non in base al loro diritto-dovere, ma in base al tipo di scelta che fanno. In questo la centralità del giovane e della sua possibilità di scelta è completamente lasciata in ombra. È vero che non è compito di questo decreto risolvere il problema del finanziamento delle scuole paritarie, ma un problema irrisolto crea difficoltà all'insieme della riforma. E nel futuro, sarà gratuita l'iscrizione solo ai licei, che resteranno statali, o anche alle istituzioni e CFP del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale, che diverranno regionali? Le Regioni, infatti, sono parte costitutiva della Repubblica, ma non sono lo Stato³. Una risposta parziale s'intravede nell'art. 8, comma 1 dove si afferma che "l'iscrizione e la frequenza gratuite di cui all'articolo 1, comma 4, ricomprendono i primi due anni degli istituti secondari superiori e dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale realizzati sulla base dell'accordo in sede di Conferenza unificata del 19 giugno 2003". Questo farebbe supporre che anche il sottosistema di competenza regionale dovrà essere gratuito. Sarebbe meglio esprimerlo chiaramente anche nell'articolo 1.

L'analisi dell'art. 3 "Anagrafe nazionale degli studenti" sembra alimentare dubbi sulla creazione di un sottosistema regionale autonomo e diversificato. Tutto il sistema educativo avrà una sola anagrafe nazionale (art. 3, comma 1), che "presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca raccoglie i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria". Poiché anagrafi regionali e provinciali erano previste per l'obbligo formativo, non si comprende quale futuro sia loro riservato e come interagiranno con l'anagrafe nazionale, che avrà come unico riferimento locale l'anagrafe della popolazione (comma 2).

Soltanto quando si parla di vigilanza (art. 7), "il Comune, ove hanno la residenza i giovani che sono soggetti al predetto dovere" è nominato come

³ Cfr. Costituzione della Repubblica Italiana, art. 114.

primo responsabile, cui fanno seguito i responsabili delle istituzioni scolastiche e formative presso le quali i giovani sono iscritti e i servizi per l'impiego.

Nel suo complesso, inoltre, lo schema di decreto non rende evidente la pari dignità dei due sottosistemi del secondo ciclo. Nell'editoriale del n. 81 di "Professionalità", il prof. Colasanto nota come lo schema di decreto non fa nulla per "rimuovere l'immagine di minorità che la legge in qualche modo induce quando prefigura percorsi per i licei di cinque anni e di quattro invece ... per l'istruzione e la formazione professionale. Sembra scontato in questo modo che la ricca, nonostante tutto, esperienza degli istituti tecnici sia destinata a confluire nei licei tecnologici, per assicurarsi una continuità con il proprio passato. È proprio questo che si vuole?"

Inoltre, scorrendo i contenuti dello schema di decreto, si nota come a livello nazionale si tenda a non affrontare le difficoltà sorte nelle sperimentazioni dei percorsi triennali a livello regionale, dovute alla notevole diversità di scelte di politica scolastica.

La possibilità di iniziare i percorsi di istruzione e formazione professionale nei CFP dopo il conseguimento del diploma di fine primo ciclo non è assicurata da questo decreto; molte regioni perciò continueranno ad imporre l'iscrizione ad una delle attuali scuole secondarie superiori, in qualche caso prolungando di fatto "l'obbligo scolastico". Purtroppo questo avviene soprattutto in Regioni in cui è molto alta la fuga dalla scuola, anche già prima del termine del primo ciclo. Il muro dell'ideologia è ben più difficile da abbattere rispetto a quello di Berlino! Nella prospettiva di superare questa difficoltà, il futuro decreto potrebbe aggiungere all'art. 1 comma 3 all'affermazione che il diritto si realizza "nel secondo ciclo che comprende il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale", l'espressione "tramite percorsi autonomi e differenziati di pari dignità", rendendo più facile prevedere la possibilità di scelta del percorso nei CFP. Lo stesso potrebbe avvenire per il comma 4 dell'art. 2 dove si recita che "l'iscrizione è effettuata presso le istituzioni del sistema dei licei o presso quelle del sistema di istruzione e formazione professionale", in cui si potrebbe precisare "che realizzano percorsi autonomi, differenziati e di pari dignità coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale".

Ogni riforma trova difficoltà nell'essere accettata e può presentare aspetti problematici: quella della scuola, che interessa milioni di famiglie e che pone interrogativi ad oltre un milione di operatori, non potrà essere accettata e condivisa da tutti. Il pericolo che ne scaturisce è che, per scontentare meno persone possibili, si giunga a una riforma che sembri cambiare tutto per poi lasciare sostanzialmente tutto immutato. Questo fatto costituirebbe una grande disgrazia per tutti i giovani che si trovano in una situazione di difficoltà nell'attuale struttura educativa, nata da un modo di concepire la scuola che risponde, soprattutto per il secondo ciclo, ad esigenze troppo datate dal punto di vista sociale e culturale.

Una valutazione sulle sperimentazioni

La sperimentazione dei percorsi triennali nata dall'accordo in conferenza unificata del 19 giugno 2003, pur non coinvolgendo tutte le regioni allo stesso modo e con i limiti dovuti a decisioni politiche e a motivi finanziari, permette di prefigurare come potrebbero essere realizzati i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Non tutte le sperimentazioni in atto sono ugualmente innovative e coerenti con lo spirito della riforma, ma provano che tali percorsi sono ricercati dai giovani, contribuendo alla loro formazione integrale e al loro inserimento o reinserimento nel processo educativo. Essi possono condurre gli allievi ad una crescita sotto il profilo educativo, culturale e sociale attraverso una pedagogia e una metodologia didattica capace di mettere in luce quanto di positivo vi è in ciascuno di loro.

Già la sperimentazione dell'obbligo formativo seguita alla legge 144/99 aveva messo in luce la capacità del sistema formativo di far acquisire a giovani, per la maggior parte espulsi dalla scuola secondaria, superiore fiducia in se stessi, riconciliandoli con l'istruzione e la cultura. Il monitoraggio svolto sul follow-up degli allievi che hanno seguito i percorsi dell'obbligo formativo nei CFP CNOS-FAP e CIOFS-FP ha rilevato che il 39,2% dei qualificati dopo il percorso biennale ha proseguito nella sua formazione, grazie alla capacità dei tali percorsi di rimotivare alla scuola e allo studio. Questo è avvenuto soprattutto nelle regioni del Nord, dove i qualificati avrebbero potuto facilmente trovare lavoro.

Nelle regioni in cui si sono avviati percorsi triennali, che hanno preso come modello quello che Forma aveva proposto⁴ nella prospettiva della riforma Moratti, il numero di allievi che chiedono l'iscrizione è in continuo aumento, mentre le Regioni incontrano difficoltà di ordine finanziario nel dare risposte adeguate. È questo un segno di congruenza delle proposte educative dei progetti triennali con le richieste di giovani e famiglie. Diversa è la sorte delle sperimentazioni nelle regioni in cui si è offerta solo un'integrazione professionalizzante ai normali curricoli del primo anno dell'attuale scuola secondaria superiore (normalmente istituti professionali o tecnici). Pur non avendo a disposizione dati consolidati, sembra che si sia trovata una certa difficoltà nel reperire allievi e ad attivare questi percorsi sperimentali integrati.

Un rinnovato percorso professionalizzante trova tra giovani e famiglie una forte attrazione. Se poi il percorso triennale non si presentasse come chiuso, ma fosse aperto al proseguimento fino a un diploma di formazione professionale superiore, la dignità e l'attrattiva del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale sarebbe garantita. Da questo punto di vista è importante progettare il quarto anno di diploma professionale, aperto sia al mondo del lavoro sia ai percorsi di istruzione e

⁴ Cfr. FORMA, *Progetto pilota per il sistema di istruzione e formazione professionale: linee guida*, in "Rassegna CNOS" 2002 (XVIII), n. 2, pp. 96-122.

formazione professionale, in modo da permettere a quanti lo desiderano la prosecuzione del percorso formativo. È necessario, perciò, che le Regioni se ne facciano carico senza pensare che, dopo il triennio sperimentale, la soluzione più semplice sia facilitare il rientro dei qualificati nei percorsi degli istituti tecnici o professionali. Senza negare la possibilità di passerelle, solo l'attivazione del quarto anno del percorso di IeFP permette a chi frequenta il triennio di intravedere un percorso aperto, togliendo la FP dalla situazione residuale. Se, infatti, gli attuali percorsi triennali si presentano senza la prospettiva di una filiera verticale dai 14 al 21 anni, la FP sarà sempre percepita come sistema di serie B, priva di pari dignità con quella liceale.

Quali prospettive

L'attuazione della riforma è legata al decreto di attuazione del secondo ciclo e ai problemi connessi.

La legge prevede la suddivisione del secondo ciclo in due tipologie di percorsi: quelli liceali, quinquennali e indirizzati a dare una cultura di base che porti agli studi universitari, e quelli dell'istruzione e formazione professionale, almeno triennali, aperti alle professioni e alla formazione superiore. Esiste la possibilità di passaggio da un sistema all'altro: in particolare dopo i primi quattro anni del percorso liceale si può passare all'istruzione e formazione superiore, e dopo il quarto anno dei percorsi professionalizzanti si può frequentare un anno di tipo liceale per giungere all'esame di stato e all'università. A questi passaggi previsti dalla legge si possono aggiungere quelli dovuti al riconoscimento di crediti. Delle cosiddette passerelle si fa un gran discutere: talora nella progettazione dei percorsi di IeFP (mai viceversa) sembra più importante creare condizioni per i passaggi che sviluppare logicamente un percorso con finalità ben definite. Nello strutturare il secondo ciclo si avranno certamente difficoltà a determinare quali delle istituzioni scolastiche sono destinate a far parte del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale di competenza regionale. La logica vorrebbe che tutti i percorsi che portano a titoli e qualifiche professionalizzanti entrassero a fare parte di questo sistema. Se per gli Istituti professionali non dovrebbero esserci dubbi, per gli Istituti tecnici, poiché la riforma prevede l'istituzione di licei tecnologici, sorgono problemi. Una parte del sistema delle imprese sembra volere che gli istituti tecnici restino nel sistema liceale di competenza del MIUR, conservando però la loro capacità professionalizzante. La stessa legge 53/03, affermando che "i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi", lascerebbe intravedere la possibilità che i licei si diversifichino in filiere professionalizzanti, corrispondenti ai principali indirizzi degli attuali istituti tecnici. Una siffatta lettura del testo intenderebbe riferire i "diversi fabbisogni formativi" non tanto agli allievi quanto al modo imprenditoriale presente in un determinato territorio. La professionalità acquisita in tali percorsi sarebbe, perciò,

immediatamente spendibile sul mercato del lavoro. Se così fosse, la riforma porterebbe alla costruzione non di due sottosistemi, ma di tre. Il primo, costituito dagli attuali licei, avrebbe come scopo la formazione generale degli allievi e la loro preparazione agli studi universitari; il secondo, costituito essenzialmente dagli attuali Istituti tecnici, avrebbe come fine l'istruzione generale e tecnico-professionalizzante degli allievi, che alla fine del percorso potrebbero scegliere un percorso universitario o di formazione superiore oppure l'inserimento lavorativo; il terzo, che continuerebbe ad essere residuale e "abbandonato alle regioni", avrebbe come scopo la preparazione professionale di quanti si trovasse in difficoltà nei percorsi liceali. La proposta della creazione di "Poli tecnologici", fatta da Confindustria a Vicenza il 20 aprile 2004, pone "il futuro dell'istruzione tecnica" in tale prospettiva. In questi poli, inoltre, i licei tecnologici dovrebbero assicurare un'offerta stabile di formazione superiore. In un polo tecnologico dovrebbero trovare posto anche i percorsi triennali e quadriennali di IeFP; è evidente, però, lo sforzo di tenere gli attuali istituti tecnici fuori del sistema d'istruzione e formazione professionale regionale.

D'altra parte, l'esclusiva competenza legislativa regionale nel sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale potrebbe far emergere situazioni molto diverse tra regione e regione. Invece di un sistema differenziato, ma unitario, d'istruzione e formazione professionale potrebbero nascere sistemi non confrontabili sia per consistenza numerica sia per strutturazione.

È fondamentale, perciò, che il previsto decreto per l'attuazione del secondo ciclo riesca a trovare una formulazione che assicuri riconoscibilità nazionale al sottosistema d'istruzione e formazione professionale e ne eviti la marginalizzazione.

Collocazione CNOS-FAP nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale

SEDE NAZIONALE DELLA
FEDERAZIONE CNOS-FAP

Nella attuale fase di "transizione" dalle Leggi di riforma¹ relative al "sistema educativo di istruzione e di formazione" e nelle more di emanazione dei decreti legislativi e dei regolamenti attuativi previsti, la Federazione Nazionale CNOS-FAP e l'Associazione CIOFS/FP hanno ritenuto opportuno e necessario elaborare delle "Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale", sintesi organica di un processo progettuale ed esperienziale, avvalorato dalla riflessione di studiosi e dal contributo di operatori sul campo. Il progetto tende a dare una visione organica degli interventi di istruzione e formazione professionale.

Facendo propria la scelta della CONFAP, la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP esplicita la propria collocazione di fronte alla riforma del sistema educativo, in particolare per quanto riguarda, nel secondo ciclo, il sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale

¹ Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione"; Legge 28 marzo 2003, n. 53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale"; Legge 14 febbraio 2003, n. 30 "Delega al governo in materia di occupazione e mercato del lavoro".

La pubblicazione di tali "Linee guida" consente di avere a disposizione un sussidio operativo e pratico per chi è interessato allo studio, alla progettazione e alla realizzazione di percorsi di istruzione formazione professionale.

L'elaborazione delle "Linee guida" è stata preceduta da una fase di riflessione teorica, che ha accompagnato tutto il processo di riforma del sistema educativo iniziato negli anni novanta del '900 e non ancora giunto al termine.

La Federazione CNOS-FAP, in particolare, intende esprimere la propria collocazione nel processo avviato, con specifico riferimento all'articolazione dei percorsi del secondo ciclo e, in particolare, alle caratteristiche del nuovo "*sistema dell'istruzione e della formazione professionale*", riguardo al quale sono già avviate diverse sperimentazioni regionali che impegnano un rilevante numero delle proprie sedi operative.

Queste riflessioni non sono soltanto della Federazione CNOS-FAP, ma corrispondono a quelle elaborate e condivise dagli Enti aderenti alla CONFAP, che le hanno socializzate in un documento che sta alla base dei contenuti del presente intervento. Ispirandosi al documento CONFAP e facendone proprie le opzioni, la Federazione Nazionale CNOS-FAP intende aderire pienamente a queste linee ed esprimere la propria volontà di continuare a riflettere sulle prospettive e i modi di realizzare questi orientamenti di politica scolastica e formativa nonché di supportarne la realizzazione attraverso la creazione di strumenti per renderne più agevole l'attuazione.

Il presente intervento *intende*:

- 1) *chiarire* alcuni equivoci relativi alla questione della *pari dignità* e all'uso del termine *integrazione*;
- 2) *esplicitare*, dal punto di vista *educativo* e *pedagogico*, alcuni criteri a cui gli operatori del CNOS-FAP fanno riferimento per fondare la propria offerta formativa, soprattutto nei rapporti e nei confronti con i giovani, le famiglie, le istituzioni scolastiche, le amministrazioni regionali e locali, il mondo del lavoro, i Ministeri interessati, la Conferenza Stato-Regioni.

1. EQUIVOCI DA SUPERARE CON URGENZA E COERENZA

La Federazione CNOS-FAP ritiene pregiudiziale e da presidiare responsabilmente, l'articolazione dei due sottosistemi e l'identità specifica dei differenti percorsi previsti nel secondo ciclo. Questa collocazione è di estrema importanza sia nella fase di transizione sia in quella di elaborazione dei contenuti dei decreti legislativi e dei regolamenti, perché questi risultino coerenti con le principali scelte che stanno alla base delle innovazioni previste dalla legge 53/03.

In particolare, la Federazione CNOS-FAP ritiene, d'accordo con gli Enti aderenti alla CONFAP, che vadano superati i in primo luogo due equivoci.

1.1. La questione della pari dignità

Il primo equivoco da superare riguarda la *questione della pari dignità* da assicurare a chi sceglie di frequentare i percorsi del sottosistema dei licei o quelli del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale.

L'elemento prioritario in riferimento alla *questione della pari dignità* va rintracciato, non tanto e non solo nei meccanismi e nelle procedure che assicurano, attraverso le cosiddette "passerelle", i reciproci riconoscimenti dei crediti per transitare da un sistema all'altro, quanto piuttosto nella comune dimensione educativa, culturale e professionale che connota e definisce l'intero sistema di istruzione e di formazione di cui si vuole dotare il nostro Paese.

Ciò è reso possibile se si sperimenta e si realizza quanto viene anche indicato nel "Profilo educativo culturale e professionale" (PECUP) in esito a ciascun ciclo, che diventa quindi il punto di riferimento unitario e principale per individuare, monitorare e valutare gli obiettivi formativi del processo educativo al fine di contribuire a trasformare le risorse dei giovani in competenze, tramite percorsi formativi personalizzati realizzati in base a unità di apprendimento.

Ovviamente, gli Enti di formazione professionale qualificano la propria identità educativa non tanto sulla base di documenti formali quanto sulla esperienza e tradizione che fa riferimento alla propria "proposta educativa e formativa", come espressione coerente del pluralismo istituzionale e culturale recepito anche formalmente nella legge-quadro n. 845/78.

Nel caso particolare dei percorsi di istruzione e di formazione professionale, tale impostazione della questione comporta soprattutto l'obbligo di organizzare i relativi percorsi anche con l'apporto di quanti operano nel mondo del lavoro, in modo tale che nelle fasi di progettazione, di svolgimento e di verifica si possa valutare se, come e quanto anche il lavoro, con i suoi compiti e i suoi problemi reali, concorra al miglior conseguimento delle finalità del PECUP.

In altre parole, se si riconosce che alla differenziazione degli apprendimenti devono corrispondere una coerente pedagogia e una adeguata strategia didattica, è sul conseguimento degli obiettivi che si deve riscontrare il raggiungimento della "pari dignità educativa e professionale".

1.2. Significato e portata del termine "integrazione"

Il secondo equivoco, che compromette sostanzialmente la scelta istituzionale del doppio sottosistema nell'articolazione strutturale del secondo ciclo, riguarda il ricorso indiscriminato al termine *integrazione*, utilizzato sia nei confronti tra "sistemi", sia in rapporto ai "percorsi".

Da sempre² la Federazione CNOS-FAP ritiene che si debba avviare e po-

² Cfr. COLOMBO S., *I percorsi integrati nell'obbligo formativo*, in "Rassegna CNOS", n. 2, 2001 (17), pp. 20-28.

tenziare *“l'integrazione tra sottosistemi”* e che, in particolare, il sottosistema della formazione professionale si debba integrare con il sottosistema dell'istruzione. Tale integrazione può riguardare, come già affermato, l'area della programmazione, delle certificazioni dei crediti e dei passaggi, anche attraverso iniziative didattiche adeguate, monitorando e valutando il conseguimento degli obiettivi intermedi e finali.

Diversa e contraria è la posizione della Federazione nei confronti di chi fa ricorso al termine *“integrazione”* per indicare *“l'integrazione nei percorsi”*, dove l'istituzione scolastica eroga interventi propri accanto a quelli realizzati dal Centro di formazione professionale nei confronti dei medesimi utenti. In tal modo, si dà origine a disorientamenti e a una prassi di deprecabile *“dualismo pedagogico”*, che si riflette per lo più in atteggiamenti di passività, se non di rifiuto, da parte dei destinatari che hanno avuto esperienze negative nella frequenza di percorsi di un dato sistema.

La cosiddetta integrazione di cui si parla tende in realtà a riprodurre il carattere selettivo dei percorsi formativi e impedisce l'affermazione del principio del successo formativo. Ciò porta ad aggravare la deleteria separazione tra *“cultura”* e *“attività pratica”*, con l'esito paradossale di opporre ambiti culturali che invece richiedono di essere strettamente interconnessi entro una proposta unitaria e organica. Si rileva, a tal proposito, che l'esito nefasto della Legge 9/99 ha confermato in pieno queste criticità, con la conseguenza di aggravare la demotivazione all'apprendimento dei giovani interessati a percorsi di formazione professionale.

Ovviamente, la valutazione negativa rispetto alle scelte di *“integrazioni nei percorsi”* non esclude un confronto responsabile con situazioni oggettive di contesti regionali e locali dove la scarsa presenza, o addirittura l'assenza, di centri di formazione professionale accreditati non permette una sperimentazione di percorsi triennali in coerenza con la Legge n. 53/03. Ciò che in questi contesti si rivela negativo è *“l'esclusione”*³, dai piani e dai programmi regionali e/o provinciali, di sperimentazioni da parte di soggetti che sono, o possono essere, accreditati per assicurare servizi a favore di tutti i cittadini del nostro Paese e previsti dalla legge nazionale in via di attuazione.

2. CRITERI ISPIRATORI

Sgombrato il campo dagli equivoci che impedirebbero una corretta progettazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale, presentiamo tre criteri su cui gli operatori e i CFP sono chiamati a fondare la propria of-

³ In senso contrario alla *“esclusione”* è la norma di attuazione dell'*“obbligo formativo”*, dove si esplicita che *“tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema dell'istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato”* (cfr. articolo 68, comma 1, Legge n. 144/99, non abrogata).

ferta formativa e che stanno alla base dell'elaborazione delle "Linee guida": dimensione educativa; dimensione pedagogica; confronto territoriale.

2.1. Il sistema educativo e la sua articolazione nel secondo ciclo

Un primo criterio a cui ispirarsi per qualificare gli apporti di operatori e CFP nell'attuazione della riforma fa riferimento alla *dimensione educativa*, che costituisce non solo il cardine culturale, pedagogico e didattico, ma anche la connotazione innovativa e fondamentale dell'assetto istituzionale e ordinamentale di tutti i percorsi previsti nella Legge n. 53/03.

Quando si ricorre all'espressione "*complessivo sistema educativo nazionale*", e si definiscono "*sottosistemi educativi*" le articolazioni che fanno riferimento alla struttura e all'ordinamento dei percorsi del primo ciclo, del secondo ciclo, dell'università, dell'istruzione e formazione tecnica superiore, definite dalla medesima Legge n. 53/03, si valorizza la centralità della finalità educativa intesa come sviluppo integrale di tutte le dimensioni della persona, compresa quella spirituale. La centralità della finalità educativa è con-naturale all'identità e alla missione della maggior parte degli operatori e degli Enti, specialmente di quelli di ispirazione cristiana confederati in CONFAP.

In questa ottica, e con riferimento diretto al secondo ciclo, risulta anche coerente distinguere, senza separare:

- da una parte i due *sottosistemi educativi* (quello dei licei; quello dell'istruzione e della formazione professionale),
- dall'altra i *percorsi educativi* che si riferiscono sia agli otto indirizzi dei licei, sia ai percorsi attivati negli istituti tecnici, negli istituti professionali e nei centri di formazione professionale.

Come già rilevato, l'uso indiscriminato che nei diversi articoli della Legge n. 53/03 viene fatto del termine "*sistema*", riferito non solo al complessivo sistema educativo nazionale e all'articolazione dei cicli ma anche ai rispettivi percorsi⁴, non facilita l'individuazione di obiettivi comuni e condivisi dai diversi soggetti istituzionali. Anche nel caso della sottoscrizione dei recenti Accordi e Protocolli relativi alla sperimentazione dei percorsi triennali per giovani quattordicenni nel sottosistema della FP in seguito all'abrogazione della L. 9/99, tale ambiguità si è evidenziata con la conseguenza di non consentire una chiara messa a fuoco dei risultati attesi dalle medesime sperimentazioni, da cui, invece, si dovrebbero trarre conferme o correzioni utili alla elaborazione e definizione dei contenuti dei decreti legislativi e dei regolamenti attuativi.

D'altra parte, la coerenza dei percorsi agli obiettivi indicati nel comune PECUP è garanzia del principio di equivalenza tra i diversi percorsi del secondo ciclo e rappresenta nel contempo la "bussola" di riferimento per ogni

⁴ Per un confronto sull'uso diversificato del termine "sistema", si veda l'allegato al presente documento.

progettazione che si intenda attuare. Ciò conferma le elaborazioni e le proposte avanzate in più riprese, trovando la loro più strutturata elaborazione nelle citate "Linee guida", per qualificare la formazione professionale, superare rischi di collocazione di mero strumento di politica attiva del lavoro e assicurare, nel quadro della nuova impostazione istituzionale, la valenza di opportunità educativa, culturale e professionale.

2.2. La dimensione pedagogica nell'articolazione dei percorsi del secondo ciclo

Il secondo criterio riguarda la *dimensione pedagogica*, che viene privilegiata per definire la collocazione CNOS-FAP nella fase di transizione e di attuazione a regime nel nuovo assetto istituzionale dei due sottosistemi educativi nel secondo ciclo.

Nell'ottica pedagogica e culturale, non solo si possono meglio evidenziare gli aspetti peculiari dell'innovazione strutturale introdotta nel sistema educativo nazionale attraverso l'istituzione del secondo ciclo, ma è facile cogliere con maggior consapevolezza la motivazione sostanziale di tale scelta, che assicura l'accesso a nuove opportunità formative per rispondere adeguatamente alle diverse situazioni in cui si trovano i giovani, primi destinatari della riforma stessa.

Infatti, la Legge n. 53/03 ha posto l'Italia di fronte all'opportunità di creare, come è avvenuto nella maggior parte dei Paesi europei, una offerta di percorsi strutturati e continui di istruzione e di formazione professionale, con finalità allo stesso tempo educative, culturali e professionali. Tali percorsi rispondono in modo adeguato alle aspettative di quei giovani che, terminato il primo ciclo degli studi, trovano, attraverso l'approccio induttivo, uno stimolo ad esercitare *"il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età"*; inoltre, la legge precisa che *"l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale"*⁵.

Sempre a livello istituzionale, nella medesima legge, si definisce che *"i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università (...) previa frequenza di apposito corso annuale"*⁶.

Si configura così un nuovo ordinamento istituzionale stabile, unitario e articolato, dal chiaro carattere educativo, culturale e professionale per giovani quattordicenni. Questi possono scegliere di conseguire, attraverso percorsi di formazione professionale di durata almeno triennale, una qualifica professionale che offre loro una duplice possibilità: inserimento immediato nel mondo del lavoro oppure continuazione diretta verso il diploma professionale e, successivamente, l'accesso ai percorsi di istruzione e formazione

⁵ Cfr. Legge 53/03, art. 2, comma 1, lettera c). Corsivo e neretto sono di chi scrive.

⁶ *Ivi*, art. 2, comma 1, lettera h). Corsivo e neretto sono di chi scrive.

tecnica superiore, in una prospettiva progressiva, continua e coerente con le motivazioni personali e in rapporto diretto con il mondo del lavoro e con lo sviluppo complessivo della società.

Sotto l'aspetto pedagogico, gli operatori e i CFP si sentono impegnati a socializzare e a sostenere iniziative di orientamento e di accompagnamento a favore delle famiglie e dei giovani che giungono alla conclusione del primo ciclo perché conoscano e valutino responsabilmente quale è il nuovo contesto istituzionale loro favorevole che permette:

- a) di optare per una scelta che viene offerta a tutte le famiglie e a tutti i giovani al medesimo punto del loro percorso educativo di istruzione e cioè alla conclusione del primo ciclo;
- b) di iscriversi direttamente o a un liceo, o ad un istituto tecnico, o a un istituto professionale, o a un centro di formazione professionale;
- c) di sperimentare ed eventualmente rivisitare la scelta fatta se questa non corrisponde al proprio stile di apprendimento e al conseguimento degli obiettivi intermedi e finali proposti nei percorsi educativi dei due sottosistemi del secondo ciclo.

Sulla base di queste considerazioni, la federazione CNOS-FAP, collocandosi in una prospettiva pedagogica, condivide le scelte della Legge di riforma in quanto è consapevole che la pluralità dei percorsi delineati nei due sistemi (sottosistema dei licei e sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale) e il loro primario e irrinunciabile riferimento al PECUP, contribuiscono a creare le condizioni di un ventaglio di opzioni pedagogiche ed educative che valorizzano realmente gli apporti fondati sulla *personalizzazione* dei percorsi formativi, nel rispetto dei *diversi stili di apprendimento* e di modalità didattiche differenziate, purché idonee a conseguire comuni obiettivi.

2.3. Confronto territoriale in risposta alla domanda e all'offerta formativa

Il terzo criterio, di natura strategica e operativa, pone gli operatori di fronte a una sfida inedita, che si configura in un *confronto territoriale* realistico.

Le diverse opzioni che si presentano alla scelta dei giovani e delle loro famiglie rappresentano un quadro pluralistico e di qualità dell'offerta dei diversi organismi formativi; il confronto tra le diverse opzioni non può assumere quelle accentuazioni conflittuali che talvolta sono emerse, anche nelle sperimentazioni in atto, e che, pur comprensibili in una situazione di transizione, non debbono porre a rischio gli obiettivi complessivi.

In particolare, il confronto territoriale si deve muovere all'interno di alcune coordinate, che vengono schematicamente evidenziate:

- a) ampliare il numero dei *soggetti istituzionali*, fino ad ora in gran parte rappresentati dalla Regione e dagli Uffici scolastici regionali, coinvolgendo direttamente non solo le Province, ma anche i Comuni e le Comu-

nità montane nella programmazione e nella amministrazione delle sperimentazioni triennali;

- b) partire dalla rilevazione di *tutta la domanda* di educazione e di formazione presente nel territorio di riferimento, in collaborazione con i Servizi per l'impiego, al fine di disporre di una aggiornata e realistica *anagrafe formativa personale* a livello comunale, provinciale, regionale e nazionale, nell'ottica del successo formativo per tutti, nessuno escluso;
- c) commisurare, anche progressivamente, la programmazione della *offerta* alle caratteristiche della *domanda rilevata*, rispettando il punto cardine della Legge n. 53/03 che, riconosce alle famiglie e ai giovani il diritto di accesso diretto, al termine del primo ciclo, o a un liceo, o a un istituto tecnico, o a un istituto professionale, o a un centro di formazione professionale;
- d) realizzare "nelle attività formative i requisiti di qualità al fine di assicurare percorsi coerenti con gli obiettivi e gli standard nazionali ed europei"⁷;
- e) superare, pur nella fase di transizione e nel rispetto degli obiettivi istituzionali e ordinamentali sanciti dalla Legge n. 53/03, posizioni inaccettabili che tendono ad escludere l'offerta autonoma di attività formative diversificate, realizzate anche nei centri di formazione professionale accreditati, limitando, in tal modo, il diritto di scelta da parte dell'utenza;
- f) favorire e sostenere un allargamento della sperimentazione triennale perché il sottosistema di istruzione e di formazione professionale possa diventare *proposta credibile* per i giovani e le famiglie attraverso il confronto con i grandi numeri degli utenti coinvolti fino ai 18 anni di età, ma soprattutto attraverso la determinazione a creare relazioni positive e dialettiche tra le istituzioni di istruzione e di formazione professionale interessate;
- g) potenziare e qualificare iniziative e intese che assicurino, attraverso un adeguato *collegamento a rete*, ruoli condivisi e paritari tra i vari soggetti istituzionali coinvolti nelle fasi comuni di progettazione, monitoraggio, valutazione intermedia e finale dell'offerta educativa e formativa su tutto il territorio di riferimento. Tali iniziative e intese devono sempre rispettare l'autonomia delle istituzioni scolastiche e l'identità istituzionale, culturale e formativa dei centri di formazione professionale, superando forme anacronistiche di strumentalizzazione che vedono la formazione professionale come una sorta di rimedio da utilizzare in seconda battuta per giovani con gravi difficoltà di apprendimento all'interno delle istituzioni scolastiche.

⁷ ISFOL, *Carta qualità della formazione professionale iniziale per giovani dai 14 ai 18 anni*, Roma, 2003.

3. CONCLUSIONE

La federazione CNOS-FAP, in vista della piena attuazione delle opportunità educative offerte dalla Legge 53/03, sollecita le Regioni e le Province autonome nel proseguire ed incrementare gli sforzi lungo la strada indicata, affrontando i nodi ulteriori che già si impongono:

- a) l'allargamento della sperimentazione ad altri percorsi: diploma di istruzione e formazione professionale, diploma di istruzione e formazione professionale superiore, apprendistato (dopo il 15° anno di età), percorsi destrutturati e modalità di alternanza formazione-lavoro (dopo il 15° anno di età);
- b) l'adozione di una normativa regionale sui titoli e le certificazioni, di un repertorio delle comunità e delle figure professionali, di una modalità di gestione dei crediti e dei passaggi prevedendo anche laboratori o iniziative didattiche appropriate, nonché l'adozione del *portfolio* delle competenze acquisite;
- c) l'acquisizione di una metodologia di pianificazione dell'offerta formativa a medio termine, coerente con le vocazioni territoriali e con le caratteristiche della domanda sociale;
- d) la definizione di un modello di accreditamento che espliciti maggiormente il carattere educativo e sociale degli organismi formativi, in coerenza con il PECUP la cui urgenza appare ancor più accentuata dal positivo procedere del disegno sperimentale;
- e) l'attivazione di una strategia organica di orientamento che consenta a tutti i soggetti di conoscere e valutare opportunamente l'effettiva varietà e ricchezza della nuova offerta formativa.

La Federazione CNOS-FAP, esplicitando la propria collocazione nel sottosistema *stabile, unitario e articolato* dell'istruzione e della formazione professionale, previsto nel secondo ciclo della legge 53/03, ritiene che il frutto di una propria elaborazione autonoma, lontana da strumentalizzazioni, assicuri una "buona" politica educativa e formativa.

In fine la medesima Federazione, in sinergia con gli Enti e gli Operatori di formazione professionale che condividono l'importanza di una valida attuazione dei principi educativi cui si rifà la L. 53/03, ribadisce anche con questo documento il proprio impegno ad operare in modo da offrire il massimo apporto nella creazione dei percorsi sperimentali e nella elaborazione di linee guida e strumenti metodologico-didattici in grado di qualificare l'intero sistema in tutti i suoi aspetti.

ALLEGATO

Terminologia di legge e interpretazione proposta

TESTO DI LEGGE	RIFERIMENTI Legge n. 53/2003 e Legge n. 3/2001	INTERPRETAZIONE PROPOSTA
definizione delle norme generali <i>sull'istruzione</i> e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di - <i>istruzione e formazione professionale</i> - <i>istruzione e di formazione professionale</i>	Titolo, Legge n. 53/2003 <i>Art. 3 lettera m), Legge n. 3/2001</i> "sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: istruzione... con esclusione <u>della</u> istruzione e <u>della</u> formazione professionale" (comma 2, Legge n. 3/2001) Art. 1, Titolo, Legge n. 53/2003	
<i>sistema educativo di istruzione e di formazione</i>	Art. 2, Titolo, comma 1, lettera d)	si usa quando si fa riferimento al <u>complessivo sistema educativo nazionale</u>
<i>sistema di istruzione e sistema di istruzione e formazione professionale</i>	Art. 2, comma 1, lettera c)	si usa quando si fa riferimento ai <u>due sottosistemi del secondo ciclo</u>
<i>sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale</i>	Art. 2, comma 1, lettera d) - g)	si usa quando si fa riferimento ai <u>due sottosistemi del secondo ciclo</u>
<i>i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale</i>	Art. 2, comma 1, lettera, i)	si usa quando non è necessario esplicitare che <u>i centri di formazione professionale</u> appartengono, con altre istituzioni, al <u>sottosistema</u> unitario e articolato <u>della istruzione e della formazione professionale</u>
<i>percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale</i>	Art. 2, comma 1, lettera h)	si usa quando si fa riferimento alla distinzione dal <u>sistema e/o dai due sottosistemi del secondo ciclo</u>

Il diploma di istruzione e formazione professionale

DARIO
NICOLI

La Legge 53/03 prevede che il percorso di istruzione e formazione professionale possa avere la durata di quattro anni per conseguire un diploma. La sperimentazione dei percorsi triennali in atto a seguito dell'accordo in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003 dovrebbe trovare uno sbocco naturale, dopo la qualifica, nella possibilità di un quarto anno che apra l'accesso di coloro che scelgono tale percorso alla formazione superiore e ad un quinto anno per affrontare l'esame di stato necessario per iscriversi all'università. Alcune riflessioni possono essere utili per quanti hanno intenzione di progettare e sperimentare questo quarto anno di percorso formativo.

1. NATURA DEL DIPLOMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

La legge 28 marzo 2003, n. 53, introducendo nel secondo ciclo degli studi i percorsi relativi al

I percorsi dell'istruzione e della formazione professionale non avranno pari dignità rispetto a quelli liceali se non nella prospettiva di un loro prolungamento fino al diploma di formazione superiore ed alla "laurea professionale" ovvero l'alta formazione. La sperimentazione dei percorsi triennali in corso deve perciò prevedere la possibilità di tale proseguimento. Il primo passo, che viene qui proposto, è il diploma che si consegue con la frequenza del quarto anno

sistema dell'istruzione e della formazione professionale, indica due tappe fondamentali del percorso:

- una prima tappa triennale relativa alla *“qualifica”* di istruzione e formazione professionale che rappresenta la meta più prossima circa l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione (art. 2, lett. c);
- una seconda tappa quadriennale – al cui esito viene rilasciato al destinatario un *“titolo”*¹ – che consenta, oltre alla prosecuzione degli studi nel sistema di istruzione e formazione professionale ovvero verso l'istruzione e formazione tecnica superiore (terza tappa), anche la possibilità di sostenere l'esame di Stato, ai fini dell'accesso all'università², previa frequenza di un apposito corso annuale, realizzato di comune intesa con le università (art. 3, let. h.).

La struttura del sistema di istruzione e formazione professionale appare quindi delineata nel momento in cui viene definito il *carattere cruciale del quarto anno* inteso come crocevia per rendere possibile la prosecuzione del percorso verso l'Istruzione e formazione superiore, come pure verso l'Università tramite anno integrativo.

Lo stesso schema di decreto legislativo relativo al “Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53” propone la “durata almeno triennale” del percorso di qualificazione professionale, indicando in tal modo la struttura progressiva del sistema di istruzione e formazione professionale, che quindi deve poter procedere appunto dopo la qualificazione verso il titolo di diploma IFP, al fine di poter esercitare il diritto di opzione di cui sopra.

Dal punto di vista dei riferimenti ordinamentali, va segnalato il fatto che sia il diploma sia la qualifica di istruzione e formazione professionale realizzano i medesimi profili educativi, culturali e professionali indicati dal PECUP; ciò significa che le due tappe del percorso di IFP cui si riferiscono non sono da considerare come fenomeni formativi di natura diversa, ma *gradi* differenti dello stesso percorso formativo teso a perseguire la «crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi» (art. 2, let. g.).

Questa riflessione circa il dettato normativo ci consente di delineare la natura del Diploma di istruzione e formazione professionale entro il percorso di istruzione e formazione professionale, da concepire come un grado più elevato – rispetto a quello della qualifica - di acquisizione di competenza e quindi di padronanza in relazione ai compiti propri della comunità professionale di riferimento.

Si presenta in forma grafica la struttura del percorso, evidenziando il carattere cruciale del Diploma di Istruzione e formazione professionale.

¹ Che all'art. 2 let. g. viene definito “diploma”, evidentemente considerato come sinonimo del primo.

² Ed all'alta formazione artistica, musicale e coreutica.



Più precisamente, il diploma di istruzione e formazione professionale è un titolo di validità nazionale corrispondente al III livello europeo ECTS: si riferisce alla figura del *tecnico*, ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze non solo operative in relazione ai processi, ma anche di programmazione, coordinamento e verifica, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità, in relazione con i responsabili delle unità operative in cui operano.

Tale titolo, la cui durata prevista è quadriennale, consente:

- a) l'inserimento nel mondo del lavoro in corrispondenza alle figure di livello tecnico delle declaratorie professionali;
- b) la prosecuzione degli studi:
 - sia in direzione dei percorsi di istruzione e formazione professionale superiore,
 - sia dell'università tramite l'apposito anno di formazione.

Esso si acquisisce secondo tre modalità:

- per coloro che possiedono la qualifica professionale:
 - dopo un anno di istruzione e formazione professionale
 - attraverso un contratto di apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione e formazione professionale (D. Lgs. 276/2003, art. 50);
- per chi è in possesso di diploma di licenza media:
 - dopo quattro anni di istruzione e formazione professionale.

Il quadro sinottico consente di confrontare la natura e le caratteristiche delle tre tappe del percorso, in modo da comprenderne le peculiarità.

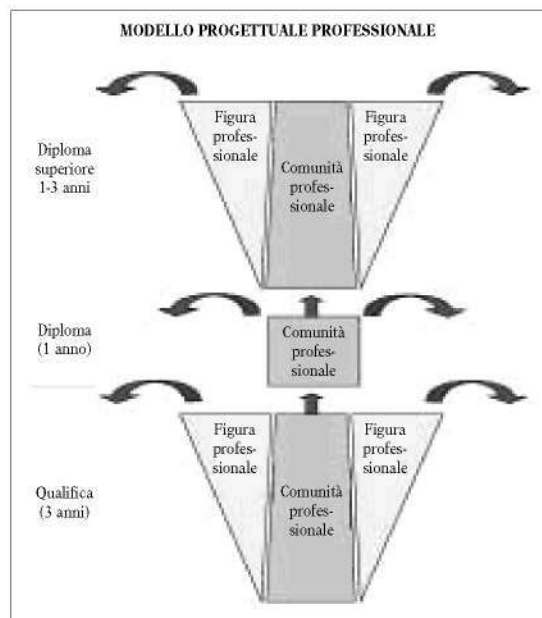
TITOLO	ETÀ	CARATTERISTICHE DELLA FORMAZIONE
QUALIFICA IFP	17 anni	Formazione riferita a figure di qualificato, comprese entro un numero circoscritto di comunità professionali, di livello II-III ECTS. Qualificazione valida per l'assolvimento del diritto-dovere. Si può svolgere dai 15 anni in alternanza formativa. Sempre a partire dai 15 anni, è possibile un percorso di apprendistato che richiede una consistente formazione esterna. Consente l'inserimento lavorativo. Consente la continuazione del percorso al 4° anno di diploma di istruzione e formazione professionale.
DIPLOMA IFP	18 anni	Formazione di livello III ECTS riferita a figure polivalenti di tecnico intermedio, comprese entro le comunità professionali indicate. Vale come requisito di diploma. Consente l'inserimento lavorativo. Consente la continuazione del percorso nell'ambito della istruzione e formazione professionale superiore (1-3 anni). Consente l'iscrizione all'esame di Stato per l'accesso all'università, tramite la frequenza al relativo anno di preparazione.
DIPLOMA SUPERIORE IFP	19-21 anni	Formazione di livello IV ECTS riferita a figure di tecnico superiore o di quadro, comprensiva dell'eventuale praticantato professionale per l'abilitazione e l'iscrizione all'albo professionale. Consente l'inserimento lavorativo. Consente il passaggio all'alta formazione professionale. Vale come credito formativo – in forma reciproca – in rapporto ai percorsi universitari.

La natura peculiare del diploma di IFP lo caratterizza – a differenza delle altre due tappe – come un percorso di carattere fortemente polivalente dal punto di vista professionale, ovvero in riferimento alle competenze comuni alla comunità professionali individuate. Si tratta di una polivalenza professionale, che non va quindi assolutamente confusa con la cosiddetta “cultura di base” tipica di un linguaggio “scolasticistico” tendente a creare una didattica disciplinare basata sulla scissione tra “cultura” e “pratica” professionale.

Esso, a differenza della qualifica e del Diploma di IFP superiore, non prevede l'articolazione in indirizzi / figure professionali di tipo specialistico, come evidenziato nel disegno successivo.

Ciò significa che:

- La relazione di continuità circa le qualifiche sottostanti è riferita alle dimensioni di polivalenza delle diverse figure professionali previste, ov-



vero all'ambito delle competenze, delle conoscenze e delle abilità condivise entro la comunità professionale (da non intendere in senso scolastico ovvero in riferimento a discipline, bensì in rapporto alle competenze professionali condivise); ciò differenzia fortemente il diploma – che presenta una dinamica verticale – dalla specializzazione che invece indica una progressione longitudinale tesa ad approfondire uno specifico ambito tecnico e tecnologico.

- La collocazione del diploma di IFP nel punto in cui si dipartono i due sentieri della formazione superiore e dell'università porta anch'essa ad approfondire la sua natura di momento di potenziamento dei requisiti educativi, culturali e professionali di natura polivalente, in grado di rafforzare la consapevolezza di sé, il bagaglio culturale ed il presidio di processi tecnici.

Tutto ciò fa del diploma di formazione un fenomeno nuovo rispetto alla tradizione specialistica della formazione professionale regionale; nel contempo esso rappresenta un fattore di discontinuità nei confronti dell'impianto liceizzante degli istituti tecnici ed anche professionali, non consentendo di essere visto come un quinto anno "accorciato".

2. IL NODO DELL'ACCESSO ALLE PROFESSIONI

In particolare, non va confuso questo disegno con l'attuale offerta dei diplomi tecnici e professionali. Questi ultimi, se da un lato debbono essere ri-

dotti di un anno per soddisfare il requisito di *diploma*, possono essere ridisegnati entro percorsi di formazione superiore, e successivamente di alta formazione, per includere il requisito di praticantato professionale necessario per l'iscrizione all'albo da svolgersi nella forma dell'alternanza formativa.

A tale proposito, occorre notare il momento cruciale che stiamo attraversando in riferimento al diritto al lavoro ed all'accesso alle professioni, sia in ambito comunitario sia in ambito nazionale.

Il Governo ha in tal senso dato vita ad una *Commissione* che ha approvato nel maggio del 2003 un *progetto di disegno di legge recante "riforma del diritto delle professioni intellettuali"*.

Tale progetto – non ancora approvato dal Consiglio dei Ministri – si propone di dare risposta al diritto dei professionisti ad ottenere il riconoscimento pubblico delle professioni che non sono disciplinate da disposizioni legislative. In tal senso, si ritiene di dover disciplinare condizioni e limiti per il riconoscimento pubblico, individuando le soglie di rilevanza, soggettiva e oggettiva, che devono essere rispettate in relazione al settore economico di riferimento della attività ed escludendo che possa essere considerata professione una attività che riguardi prestazioni che hanno una connotazione qualificante.

Nell'ambito di tale progetto si distingue tra:

- 1) il sistema degli ordini professionali in riferimento alle professioni che incidono su interessi generali meritevoli di specifica tutela,
- 2) il sistema associativo per le professioni che non incidono su tali interessi.

Circa l'esercizio della professione per cui è necessaria l'iscrizione in apposito albo, previo superamento dell'esame di Stato, si propone che gli ordinamenti di categoria determinino:

- a) le competenze professionali sulla base del titolo di studi universitario e dell'esame di stato per l'abilitazione all'esercizio professionale, identificando le prestazioni riservate sulla base della legislazione vigente;
- b) il titolo professionale;
- c) i requisiti formativi per l'esercizio professionale;
- d) il tirocinio per l'ammissione all'esame di stato;
- e) il regime delle incompatibilità;
- f) ulteriori requisiti per l'esercizio professionale nel rispetto dell'interesse generale.

Per l'ammissione all'esame di Stato, si avanza la proposta che gli ordinamenti di categoria stabiliscano le condizioni ed i requisiti del tirocinio professionale finalizzato all'acquisizione dei fondamenti teorici, pratici e deontologici della professione con durata non superiore a tre anni, svolto sotto la responsabilità di un professionista iscritto all'albo con adeguata anzianità di iscrizione anche se effettuato presso amministrazioni e società che svolgono attività nel settore di riferimento della professione. Tale tirocinio potrebbe

anche essere svolto parzialmente mediante la partecipazione a corsi di formazione per la preparazione agli esami di Stato o all'estero.

Vengono anche proposte *Scuole di alta formazione* ed inoltre corsi di aggiornamento professionale istituibili da parte degli ordinamenti di categoria i quali in alternativa potrebbero prevedere i criteri sulla base dei quali l'Ordine può, nel rispetto delle direttive del Consiglio Nazionale, istituire, anche mediante convenzioni e partecipazioni di amministrazioni pubbliche, istituti di formazione, Casse di previdenza, Sindacati e Associazioni di professionisti, scuole di alta formazione per i professionisti ed i tirocinanti.

I titoli rilasciati da tali scuole ai fini della formazione e della ammissione all'esame di stato per l'esercizio della professione sarebbero riconosciuti dal Ministero dell'istruzione, università e ricerca, di concerto con il Ministero della Giustizia, con regolamento apposito.

Si ripete che spetterebbe agli ordinamenti di categoria stabilire i criteri per la formazione ai fini del tirocinio e per l'aggiornamento professionale ricorrente degli iscritti. I professionisti iscritti all'Ordine possono pubblicizzare, nelle forme e con le modalità disciplinate dal codice deontologico, la propria partecipazione alle scuole, ai seminari ed ai corsi di cui al comma precedenti, nonché la propria appartenenza ad un'Associazione di professionisti di cui al comma seguente.

A fronte di tale intento riformatore, nasce quindi l'esigenza di riportare ad un quadro unitario i fenomeni connessi alle frastagliate normative attuali che si possono ricondurre alla fattispecie della "idoneità professionale" ovvero alla garanzia circa la presenza nel candidato al lavoro/alla professione di particolari requisiti (età, acquisizioni...) che consentono il corretto esercizio dei compiti lavorativi/professionali affidati.

Tale disegno permette di superare la frattura tra istruzione/formazione e percorsi di ingresso al lavoro, delineando in tal modo una dinamica di confronto/cooperazione tra i soggetti coinvolti (il sistema economico e del lavoro, il sistema della regolazione/erogazione formativa). Si può in tal modo disegnare un nuovo tipo di formazione che superi la logica formale dei titoli di studio per favorire la dinamica della qualità formativa sostanziale basata sul rapporto fiduciario tra organismo erogativo e soggetto economico interessato al coinvolgimento della risorsa umana formata, così da ottenere una formazione organica, contestualizzata, valutata e validata dalle parti in gioco.

Ciò significa porre mano ad un lavoro teso ad *ordinare l'accesso alle professioni normate*, privilegiando (anche in forma obbligatoria) i percorsi che si sviluppano tramite formazione, eliminando così la possibilità di una preparazione completamente autonoma agli esami abilitanti, al fine di favorire un quadro organico ed istituzionale che:

- vantaggi l'utente offrendogli la garanzia di una formazione utile e nel contempo di un cammino potenzialmente progressivo lungo tutto l'arco della vita,

- qualifichi la comunità professionale tramite un disegno organico di requisiti personali, formativi ed abilitanti,
- consenta l'espressione di un'offerta formativa, centrata sulla trasparenza e la possibilità di un controllo di qualità.

Occorre in altri termini evitare di scolasticizzare i percorsi di formazione ed inserimento nelle professioni, nel contempo è necessario ridurre i tempi di permanenza dei giovani nei percorsi degli studi.

3. INQUADRAMENTO FORMATIVO

Naturalmente, il processo formativo relativo al diploma di IFP non presenta né una natura scolastica – basata sulla centralità della struttura disciplinare dei saperi – né una natura addestrativa – tesa a realizzare adattamenti della persona alle richieste operative dell'impresa.

Esso, coerentemente con la metodologia peculiare dell'istruzione e formazione professionale, si fonda sulla valenza educativa, culturale e professionale del lavoro, considerato come il *giacimento privilegiato* che si propone all'allievo sotto forma di compiti-problemi che suscitano in esso il desiderio di mettersi alla prova in modo attivo e responsabile. Egli è chiamato a trovare quelle risposte che consentano di trasformare le proprie potenzialità in competenze che valorizzano conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*) consolidate nei saperi disciplinari e interdisciplinari, testimoniando in tal modo il contributo esclusivo, originale e creativo che ciascun essere umano porta anche quando svolge e ripete lo stesso lavoro di un altro.

Questa impostazione conduce ad una visione del lavoro come realtà viva, non formale, che cresce con la persona, dentro la complessità sociale ed economica nella quale si svolge. Ciò conduce inoltre ad una visione della competenza come dimensione della persona umana sempre situata, perciò mai definibile astrattamente a priori, ma, come tale, verificabile solo a posteriori ed inoltre sempre bisognosa, per essere riconosciuta, di persone competenti che la certifichino in azione grazie al loro giudizio.

Nel quadro tracciato dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di formazione* ogni singola tipologia dei percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale promuove la trasformazione in competenze personali e professionali dell'insieme delle conoscenze e delle abilità previste dal suo specifico piano di studi.

In particolare, con riferimento alla figura del tecnico ed ai compiti con cui questa si confronta, si possono delineare i seguenti obiettivi generali del processo formativo:

- *Comprensione della realtà* in cui l'allievo vive, sia sotto forma di vita quotidiana sia in senso più strettamente professionale, sapendo definire un rapporto personale con essa, ovvero identificandola tramite la concretezza di oggetti e di problemi che si propongono alla persona.

- *Approfondimento della scientificità dei fenomeni* oggetto di interesse e dei modelli di intervento, rendendo ragione di tutti i diversi aspetti che compongono la realtà che si studia/su cui si interviene, riscoprendo l'unità della cultura, e problematizzando logicamente e socialmente le proprie posizioni e ipotesi rispetto ad essa.
- *Assunzione di responsabilità personale e sociale* rispetto alla realtà in cui si è inseriti a partire dalla libertà e dalla volontà morale della persona e della collettività implicata, ovvero dalla attribuzione di senso esplicito circa il perché delle cose, il loro rapporto con i criteri morali, sociali, tecnici.
- *Elaborazione di un progetto di intervento* volto a modificare la realtà stessa, assumendo le sfide connesse nei compiti e problemi che vengono proposti alla persona, e sapendo trovare le necessarie coerenze tra obiettivi, risultati attesi e mezzi necessari alla realizzazione del progetto.
- *Acquisizione di padronanza circa l'esecuzione del progetto*, sapendo sviluppare un processo di realizzazione dello stesso compresa la necessaria verifica circa il suo andamento e la correzione degli elementi non coerenti con i criteri di qualità in precedenza individuati.
- *Sviluppo di uno stile relazionale e cooperativo* in grado di cogliere tutte le espressioni simboliche della cultura, ed inoltre di valorizzare il proprio apporto e quello degli altri soggetti coinvolti caratterizzati da differenti ambiti e livelli di preparazione e di responsabilità.
- *Comprensione del valore economico, sociale e culturale delle azioni svolte*, tramite una adeguata riflessione e valutazione circa le realizzazioni ottenute, sapendo vedere la realtà da un punto di vista non immediato, ma riferito al processo storico che informa la cultura in tutte le sue manifestazioni e che contribuisce al benessere generale.
- *Approfondimento della conoscenza di sé* facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte, maturando l'attitudine alla progettazione di sé e delle proprie esperienze di vita, ricercando gli aiuti e gli strumenti in grado di fornirgli un apporto significativo in relazione alle differenti opportunità che si presentano al termine del percorso di Diploma di istruzione e formazione professionale.

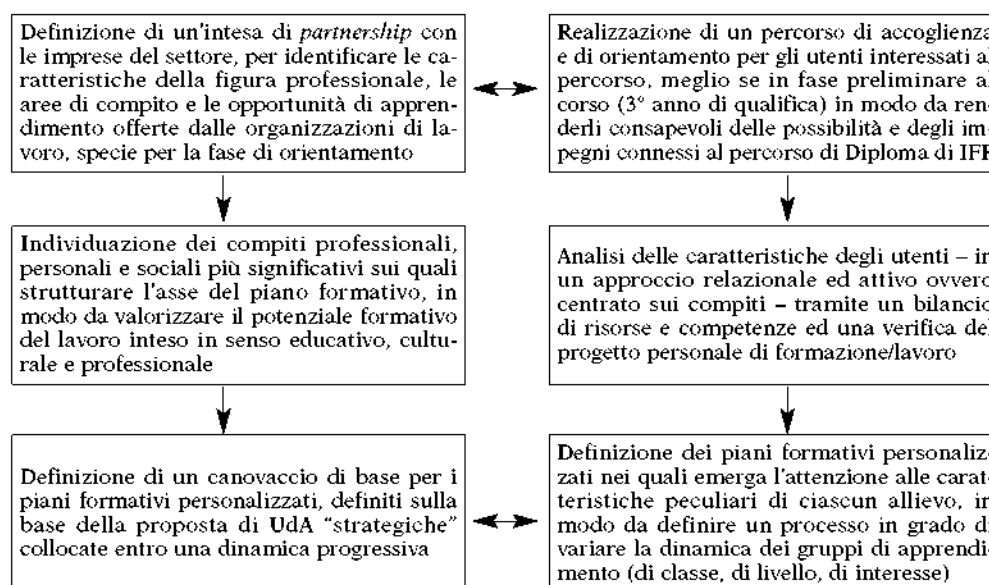
In tal modo, il giovane e la giovane impegnati nel percorso di Diploma di istruzione e formazione professionale potranno completare il cammino intrapreso nel triennio di qualificazione professionale, concentrando l'attenzione sugli aspetti di maggiore rilevanza che reggono il passaggio da un profilo di competenza in un campo operativo definito ad un altro che prevede una padronanza di progettazione, gestione e coordinamento di azioni di natura tecnica.

4. METODOLOGIA

Sul piano metodologico generale, si indicano i criteri di riferimento delle attività formative di Diploma di IFP:

- 1) Coerenza tra percorsi di qualificazione e percorsi di diploma di IFP nella logica della filiera formativa, lungo un cammino di progressione della persona da un livello di padronanza tipico della qualificazione professionale ad un livello autenticamente tecnico dotato di adeguata cultura, autonomia e responsabilità.
- 2) Potenziamento della *partnership* formativa con il coinvolgimento delle imprese e delle loro associazioni al fine di delineare una strategia formativa condivisa, centrata sul reale profilo di competenza della figura del tecnico. Ciò vale sia per i percorsi a tempo pieno sia per quelli in alternanza nei quali maggiore è la responsabilità dell'impresa in ordine al percorso formativo.
- 3) Valorizzazione del *team* di formazione sotto la responsabilità del coordinatore-tutor, al fine di sostenere la propensione alla costruzione del piano formativo personalizzato, alla sua continua verifica e riprogettazione, fino alla produzione autonoma di strumenti per il sostegno dei processi di apprendimento.
- 4) Adozione di una metodologia centrata sulla personalizzazione, la pedagogia del compito reale, la valutazione autentica e l'utilizzo del portfolio delle competenze personali.
- 5) Accorpamento delle discipline e delle tecnologie in un numero limitato di aree formative, per dare vita a processi basati su connessioni e legami significativi in relazione a situazioni di apprendimento (personale, sociale, lavorativo-professionale) attive ed interdisciplinari.

Circa il percorso, si propone la seguente impostazione:



È prevista un'area formativa denominata *Project work* che qualifica l'esperienza di *stage*. Si tratta in effetti di un'esperienza di alternanza formativa, opportunamente concordata con le imprese *partner*, mediante la quale l'allievo, dopo una fase di osservazione e interpretazione della realtà aziendale di riferimento, elabora e realizza un progetto rispondente a compiti coerenti con le finalità del percorso formativo e significativo per l'organizzazione stessa.

Si possono prevedere diverse tipologie di progetto:

- studio di un'organizzazione di lavoro;
- studio di un processo produttivo/di servizio;
- ricostruzione del prodotto/servizio e del suo "ciclo di vita";
- analisi di mercato;
- *audit* della qualità
- progettazione di un processo tecnico/di una unità di servizio
- ...

Tale progetto diviene anche materiale su cui sviluppare la valutazione finale.

È pertanto necessaria una formazione dell'allievo all'utilizzo di strumenti di rilevazione del contesto organizzativo aziendale e di progettazione professionale.

La valutazione finale si basa precipuamente sulla prova professionale (capolavoro), su uno scritto e su un colloquio.

Il percorso della durata complessiva di 1.050 ore, è così strutturato:

- percorso di *gruppo-classe* e di *gruppi di interesse* nella misura indicativa di 920 ore annue;
- *interventi personalizzati* nell'ambito dei laboratori attivati dalle realtà formative, con frequenza obbligatoria, nella misura indicativa di 130 ore annue.

5. CONCLUSIONE

La realizzazione di percorsi per il conseguimento del diploma di istruzione e formazione presuppone che si fissino alcuni punti chiave, come base per una loro progettazione. Si richiede inoltre che le Regioni stabiliscano norme che ne permettano la sperimentazione. Si riassumono e propongono i contenuti che potrebbero essere alla base di delibere che consentano la realizzazione sperimentale del quarto anno del percorso di istruzione e formazione professionale per l'acquisizione del diploma previsto dalla legge 53/03.

CRITERI	SPECIFICAZIONE
Riferimenti normativi	Legge 53/2003 Protocollo di intesa Miur – Regione / Provincia autonoma
Definizione del Diploma IFP	Il titolo ha validità nazionale e corrisponde al III livello europeo: si riferisce alla figura del <i>tecnico</i> , ovvero una persona, dotata di una buona cultura tecnica, in grado di intervenire nei processi di lavoro con competenze non solo operative in relazione ai processi, ma anche di programmazione, coordinamento e verifica, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità, in relazione con i responsabili delle unità operative in cui operano.
Modalità	Percorso a tempo pieno ed in alternanza. Percorso con contratto di apprendistato (modalità da stabilire in base all'art. 50, comma 3 D. Lgs. 276/03).
Individuazione della mappa delle figure professionali	Si propongono la mappa delle figure previste per il diploma IFP (allegato 1) e due esempi di descrizione della figure professionale di Diploma IFP (allegati 2 e 3).
Durata	Il percorso, della durata complessiva di 1.050 ore, è così strutturato: percorso di <i>gruppo-classe</i> e di <i>gruppi di interesse</i> nella misura indicativa di 920 ore annue; <i>interventi personalizzati</i> nell'ambito dei laboratori attivati dalle realtà formative, con frequenza obbligatoria, nella misura indicativa di 130 ore annue.
Sbocchi	Tale titolo, la cui durata prevista è quadriennale, consente: l'inserimento nel mondo del lavoro in corrispondenza alle figure di livello tecnico delle declaratorie professionali; la prosecuzione degli studi sia in direzione dei percorsi di istruzione e formazione professionale superiore, sia dell'università tramite l'apposito anno di formazione.
Accesso	Esso si acquisisce secondo le seguenti modalità: per coloro che possiedono la qualifica professionale: dopo un anno di istruzione e formazione professionale o con un contratto di apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione e formazione professionale; per chi è in possesso di diploma di licenza media: dopo 4 anni di istruzione e formazione professionale.
Metodologia	Coerenza tra percorsi di qualificazione e percorsi di diploma di IFP Potenziamento della partnership formativa con il coinvolgimento delle imprese. Valorizzazione del team di formazione sotto la responsabilità del coordinatore-tutor. Adozione di una metodologia centrata sulla personalizzazione, la pedagogia del compito reale, la valutazione autentica e l'utilizzo del portfolio delle competenze personali. Accorpamento delle discipline e delle tecnologie in un numero limitato di aree formative.
Aree formative	1 <i>Area dei linguaggi</i> 100
	2 <i>Area storico-socio-economica</i> 100
	3 <i>Area scientifica</i> 150
	4 <i>Area tecnologica</i> 70
	5 <i>Area professionale</i> 300
	6 <i>Project work</i> 200
	7 <i>Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti</i> 130
	TOTALE 1.050

ALLEGATO 1

REPERTORIO DELLE FIGURE DI DIPLOMA IFP

	COMUNITÀ PROFESSIONALE	DENOMINAZIONE DELLA FIGURA DI DIPLOMA
1	AGRICOLA E AMBIENTALE	Tecnico agricolo e ambientale
2	ALIMENTAZIONE	Tecnico dell'alimentazione
3	ARTIGIANATO ARTISTICO	Tecnico del restauro
4	AZIENDALE E AMMINISTRATIVA	Tecnico dei servizi di impresa
5	CHIMICA E BIOLOGICA	Tecnico chimico – biologico
6	COMMERCIALE E DELLE VENDITE	Tecnico commerciale
7	EDILE	Tecnico edile e del territorio
8	ELETTRICA E ELETTRONICA	Elettrotecnico Tecnico elettronico e delle telecomunicazioni
9	ESTETICA	Tecnico delle cure estetiche
10	GRAFICA E MULTIMEDIALE	Tecnico nelle arti grafiche
11	LEGNO E ARREDAMENTO	Tecnico della lavorazione del legno Tecnico dell'arredamento
12	MECCANICA	Tecnico meccanico
13	SOCIALE E SANITARIO	Tecnico dei servizi socio sanitari
14	SPETTACOLO	Tecnico audio/video
15	TESSILE E MODA	Tecnico tessile Tecnico dell'abbigliamento
16	TURISTICA E ALBERGHIERA	Tecnico dei servizi turistici Tecnico delle attività ristorative

ALLEGATO 2

<i>Denominazione della figura professionale di Diploma IFP</i>	TECNICO MECCANICO
<i>Compiti caratteristici della figura professionale</i>	Il TECNICO MECCANICO rappresenta una figura professionale polivalente in grado di affrontare una varietà di compiti con un buon grado di autonomia e responsabilità: 1) Presidio di un compito lavorativo-professionale complesso 2) Organizzazione di processi produttivi 3) Controllo di cicli produttivi 4) Supporto gestione <i>budget</i> 5) Aiuto gestione <i>marketing</i> 6) Controllo qualità
<i>Continuità 1 (diploma di formazione superiore)</i>	1) Tecnico di automazione industriale. 2) Esperto di qualità per imprese industriali. 3) Tecnico di progettazione e design industriale. 4) Esperto di produzione CAD-CAM
<i>Continuità 2 (università)</i>	Anno di preparazione universitaria

ALLEGATO 3

<i>Denominazione della figura professionale di Diploma IFP</i>	TECNICO DEI SERVIZI D'IMPRESA
<i>Compiti caratteristici della figura professionale</i>	Il TECNICO DEI SERVIZI D'IMPRESA rappresenta una figura professionale polivalente in grado di affrontare una varietà di compiti con un buon grado di autonomia e responsabilità: 1) Gestione autonoma delle procedure previste dalle norme contabili e fiscali anche riguardanti il commercio con l'estero. 2) Cura puntuale e corretta degli adempimenti civilisti, fiscali, previdenziali in riferimento alle diverse problematiche amministrative dell'azienda. 3) Gestione della contabilità generale in Partita Doppia con analisi del bilancio. 4) Riconoscimento degli aspetti giuridici dei rapporti commerciali e societari e applicazione di procedure pertinenti. 5) Comunicazione e relazione anche in lingua inglese. 6) Utilizzo corretto di <i>software</i> specialistici per la gestione di archivi e di testi, usando le modulistiche proprie delle diverse aziende. 7) Gestione organizzativa ed amministrativa di un'area di lavoro, compresa la tematica della qualità.
<i>Continuità 1 (diploma di formazione superiore)</i>	1) Esperto della Gestione Contabile 2) Esperto in Comunicazione Aziendale
<i>Continuità 2 (università)</i>	Anno di preparazione universitaria

Dalle unità formative capitalizzabili (UFC) alle unità di apprendimento (UdA)

DANIELA
ANTONIETTI*
ROSSELLA
PAGGI

1. QUADRO DI RIFERIMENTO: PERSONALIZZAZIONE

Negli ultimi decenni, le politiche scolastiche si sono concentrate sull'obiettivo della scolarizzazione di massa dei cittadini, con il fine di permettere a tutti di usufruire di un'istruzione di base. È stato fatto un grande sforzo che ha condotto a risultati indubbi, anche se il modo in cui si sono realizzati è stato condizionato da un lato dagli approcci prevalenti e dalle risorse impiegate, e dall'altro dall'influenza del contesto e dalle sue nuove sfide. Va, infatti, ricordata la dominanza di metodologie basate sulla garanzia del perseguimento di obiettivi standard per tutti, che non hanno potuto impedire un'omologazione delle pratiche pedagogiche, che hanno teso a rivolgersi ad una figura indistinta, una sorta di "studente medio" (che in realtà non esiste), scontentando sia i soggetti più in difficoltà che quelli portati all'eccellenza, senza stimolare adeguatamente le persone mediamente dotate. Ciò è anche dovuto al fatto che buona parte del mondo

La progettazione per unità di apprendimento è la conseguenza della nuova impostazione del sistema educativo definito con la Legge 53/03.

Nell'articolo, dopo aver sottolineato il concetto di personalizzazione, si ripercorre l'evoluzione normativa e legislativa che ha tracciato le linee di indirizzo della scuola e della formazione professionale, per arrivare a sostenere la validità di una didattica organizzata per unità di apprendimento

* Della Sede Nazionale del CNOS-FAP

scolastico non vede di buon occhio le pratiche pedagogiche differenziate in quanto ritenute sinonimo di disuguaglianza e di ingiustizia sociale.

Pellerey (1999, 162-163) espone così alcune critiche all'impianto educativo che si poggia sul principio di progettazione dell'azione educativa sulla base di obiettivi predefiniti:

in primo luogo non si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Volerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnicista, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo.

1.1. Personalizzazione e successo formativo

Personalizzare significa delineare differenti percorsi di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, in base alle capacità proprie di ciascun allievo: stili di apprendimento, metodi di studio, peculiarità. Il concetto di personalizzazione presuppone una diagnosi effettiva delle caratteristiche e dei bisogni dei soggetti, che porti a modalità organizzative diversificate per gruppi, che possono variare secondo gli obiettivi di apprendimento.

Il concetto di personalizzazione è strettamente connesso a quello di *successo formativo*. Quest'ultimo si realizza nel momento in cui la persona è in grado di trasformare le proprie capacità (attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione) in competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente rispetto al conseguimento di una qualifica professionale (garanzia di supporto all'inserimento lavorativo), alla possibilità di una prosecuzione della formazione (diploma di formazione, diploma di formazione superiore) e ad un eventuale passaggio anche nei licei e nelle università.

Personalizzare non vuole intendere una interruzione del normale modello pedagogico tramite pratiche di accoglienza, orientamento o altro e neppure una attenzione rivolta unicamente a coloro che "fanno fatica" nell'imparare, ma rappresenta una scelta metodologica di fondo che coinvolge ogni aspetto dell'apprendimento, superando la logica dei programmi e delle unità didattiche precostituite ed aprendo ad una dinamica pedagogica costruttiva, autenticamente centrata sulla persona. La personalizzazione prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse o elettivi. È qui che il tema della personalizzazione si lega a quello dell'autonomia dell'organismo formativo, condizione indispensabile perché si possa effettivamente parlare di riferimento delle pratiche pedagogiche alla singolarità delle persone in apprendimento.

1.2. Personalizzazione, questione epistemologica e concetto di competenza

Sullo sfondo dei grandi cambiamenti implicati dalla personalizzazione, dall'autonomia dell'organismo formativo e dalle nuove tecnologie educative vi è la *questione epistemologica*.

Se le epistemologie classica e moderna convergevano circa la possibilità di una precisa e completa strutturazione del sapere, conducendo così alla piena legittimazione di istituzioni, come la scuola e l'accademia, connotate dal compito di accumulazione e di insegnamento delle conoscenze, secondo le attuali correnti epistemologiche non è possibile organizzare le conoscenze entro una struttura piramidale rigida e predeterminata; esse, al contrario, riflettono un universo complesso, senza un centro prestabilito, in continua trasformazione. Ciò comporta il passaggio ad una razionalità meno pretenziosa, contestuale e progressiva¹. Il conoscere richiede quindi una continua circolarità tra l'agire ed il riflettere sull'azione, al fine di giungere ad acquisizioni ad un tempo teoriche e pratiche, comunque in continua trasformazione e difficilmente riconducibili a sistemi dati una volta per tutte.

È convinzione diffusa che le conoscenze non possono essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell'alunno la formazione di un metodo che gli consenta una "conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare" (Morin, 2000, 8).

In altri termini, le conoscenze sono – accanto alle abilità – un ingrediente della competenza. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è, pertanto, riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa è una dotazione del soggetto umano in un contesto definito, e ne realizza le potenzialità. Il processo di apprendimento deve, quindi, essere strutturato in modo tale che il soggetto possa acquisire un sapere personale operando certe cognizioni per poter porre in atto una competenza, e ciò accade se egli viene "sfidato" da compiti-problema da portare a termine. È la prospettiva del *problem solving*, tramite la quale "rispondiamo a una situazione indeterminata formulando dei corsi di azione ipotetici, prevedendo le conseguenze

¹ «La filosofia si è trovata di fronte all'esigenza sia di elaborare una nuova risposta al ruolo principale svolto dalla ragione, sia di superare il mito legato a una concezione della conoscenza come storia ideale ed eterna nella quale tutto ciò che è legato alla sensazione e all'esperienza viene considerato impuro e, pertanto, da espungere. Al primato metafisico della conoscenza si sono andati sostituendo i concetti di *compito, impegno, sviluppo, evoluzione, élan vital*, come pure quelli di *temporalità, prassi, previsione e progettazione*» (Trombetta-Rosiello, 2001, 17).

di ciascuno di essi, agendo in base all'ipotesi più plausibile e testandone la validità sui risultati della nostra azione" (Mezirow, 2003, 99).

Nasce pertanto la necessità del superamento della progettualità precostituita che si impone all'allievo invece che sorgere da esso e con esso. In base a tale impostazione, l'*équipe* dei formatori con il coordinatore-tutor è posta nella condizione di costruire percorsi di apprendimento personalizzati, non collocati entro l'ottica delle discipline né di moduli frantumati e "meccanicistici", ma basati su compiti reali, in modo da sviluppare apprendimenti utili e dotati di senso che sollecitano l'allievo ad implicarsi in una ricerca personale.

1.3. Personalizzazione e individualizzazione

A questo punto, è importante distinguere tra individualizzazione e personalizzazione.

La personalizzazione consiste nel riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Essa avviene comunque in un contesto-classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento.

L'individualizzazione (spesso usata come sinonimo della prima) indica, invece, una soluzione radicalmente differente da quella della personalizzazione: se in quest'ultima l'orientamento al percorso soggettivo si svolge mantenendo il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo. La formazione è individualizzata quando si svolge in un rapporto 1:1 tra docente/formatore e allievo/utente. Ciò consente di rompere i vincoli spaziotemporali, oltre che psicologici e cognitivi, che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo-classe porta con sé). Solitamente la formazione individualizzata si svolge in presenza di sistemi anche parzialmente di auto-apprendimento, spesso con l'ausilio di supporti informatici. Ciò rende possibile anche la formazione a distanza.

1.4. Personalizzazione: tre livelli di realizzazione

La personalizzazione dei percorsi si realizza a tre livelli: strutturale, organizzativo e metodologico.

1.4.1. Personalizzazione "strutturale"

A livello strutturale la personalizzazione è legata alla struttura del percorso e alle possibilità di scelta definite dalla legge. La struttura del percorso è composta da tre momenti: orientamento iniziale; gestione di crediti e passaggi; alternanza.

1) Orientamento iniziale.

Nel percorso triennale, il primo anno si caratterizza per l'orientamento attivo entro il settore di riferimento. Ciò significa familiarizzare con il lin-

guaggio, le tematiche, le tecniche e i processi di base che questo presenta. Infatti, durante il primo anno sono previste un'attività di accoglienza, l'orientamento e la formazione di base, con possibilità di modifiche del settore/figura professionale di riferimento. Il secondo anno mira al rafforzamento del patrimonio di conoscenze, abilità, competenze e capacità personali e prevede uno *stage* di supporto all'apprendimento. Il terzo anno mira al completamento formativo ed all'autonomia della persona rispetto al ruolo professionale.

2) Gestione dei crediti e dei passaggi da formazione, scuola e lavoro nelle diverse direzioni

Durante tutto il percorso, in particolare durante il primo anno e alla conclusione del triennio, è prevista la possibilità, con il riconoscimento dei crediti e con eventuali laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA), del passaggio ad altre realtà formative. A tale proposito sono in atto delle esperienze sperimentali con modelli per la certificazione dei crediti e per la gestione delle passerelle.

3) Alternanza scuola-lavoro

A quindici anni il ragazzo ha la possibilità di scegliere la strategia metodologica dell'alternanza scuola-lavoro. Tale strategia consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula e di laboratorio con esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa. L'alternanza pone l'attenzione sui processi di apprendimento del soggetto e su come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze; su un'idea di apprendimento come elaborazione e costruzione dell'esperienza; sul riconoscimento del ruolo formativo della situazione di lavoro; sulle funzioni diverse dalla docenza come la progettazione, il tutorato, ecc. In tale processo i due contesti formativi intervengono portando ognuno le proprie peculiarità.

1.4.2. Personalizzazione "organizzativa"

A livello *organizzativo*, la personalizzazione riguarda la distribuzione del monte ore annuale di formazione. Se si immagina un percorso formativo sperimentale di tre anni della durata complessiva di 1.050 ore annue, si può ipotizzare l'organizzazione seguente.

1) un *percorso comune* al gruppo-classe nella misura indicativa di 900 ore annue;

2) degli *interventi personalizzati* nell'ambito dei laboratori delle realtà formative (con frequenza obbligatoria e con contenuti da definire in base alle necessità di ciascuno) nella misura indicativa di 150 ore annue. I LARSA sono modelli di intervento, di durata medio-breve, estremamente flessibili, che consentono di soddisfare condizioni di particolari difficoltà da parte degli utenti, operando in una prospettiva di forte personalizzazione-individualizzazione formativa. I LARSA mirano a recuperare e sviluppare l'apprendimento in discipline e attività, previste nel piano di studi delle istituzioni formative, tramite azioni personalizzate di compensazione e riequi-

librio culturale, allo scopo di riallineare la preparazione dello studente ai livelli qualitativi richiesti nei vari momenti in cui si colloca tale problematica (accesso, continuità, passaggio all'anno successivo). Gli interventi personalizzati sono organizzati secondo tre modalità: il gruppo classe (un insieme numeroso di allievi chiamato a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee e unitarie); il gruppo di livello (un insieme nel quale gli allievi lavorano in aggregazioni definite dal tipo di obiettivi e di compiti che devono svolgere e che li distinguono dagli altri sottogruppi); il gruppo di compito (un insieme che può coinvolgere anche un sottogruppo di allievi dello stesso gruppo classe oppure allievi di diversi gruppi classe sulla base di attività opzionali corrispondenti ad interessi e scelte peculiari). L'utilizzo delle tre modalità di organizzazione del percorso di apprendimento consente di sviluppare maggiormente apprendimenti personalizzati, di valorizzare le capacità di ciascun allievo, di variare e qualificare l'uso delle risorse e di arricchire il percorso di stimoli e opportunità.

1.4.3. Personalizzazione "metodologica"

A livello *metodologico* la personalizzazione riguarda una particolare metodologia applicata durante tutto il percorso formativo. Si tratta di una strategia pedagogica che consiste nel costante riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Il principio della personalizzazione presuppone un approccio aperto e adeguato alle variabili del contesto: allievo, comunità professionale, ambiente e *partnership*. Ciò non vuol dire che bisogna "rendere accettabili" piani formativi preordinati, ma che è necessario costruire assieme agli allievi ed in riferimento al contesto culturale e professionale scelto, un cammino formativo che soddisfi il loro bisogno di "diventare competenti". Tenuto conto della piena responsabilità dei *team* di formatori in ordine alla didattica ed alla valutazione, occorre in primo luogo delineare un canovaccio di piano formativo personalizzato (PFP); successivamente gestire le unità di apprendimento (UdA) compresi gli aspetti orientativi e valutativi; in terzo luogo elaborare un *portfolio* delle competenze individuali. Tali documenti preparatori del processo formativo non costituiscono strumenti in sé, ma sono solo la traccia di un lavoro che va interpretato e delineato passo passo secondo le caratteristiche degli allievi e del contesto di riferimento. In questo senso il PFP appare nella sua forma compiuta e reale solo a posteriori sotto forma di una raccolta ordinata di UdA.

1.5. Conclusioni

L'enfasi appena posta sul concetto di personalizzazione deriva da quanto si sta delineando sul piano metodologico e didattico alla luce della Legge 53/03.

Nel tentativo di focalizzare il processo che ha condotto allo scenario attuale, nella parte che segue, si ripercorre brevemente l'evoluzione storica degli ultimi anni delle leggi e delle normative che hanno regolato (e regolano) il sistema educativo italiano.

2. QUADRO STORICO, LEGISLATIVO E NORMATIVO

La Legge 53/03 (*"Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale"*; cosiddetta *"Riforma Moratti"*) chiarisce immediatamente la sua prospettiva in riferimento al complessivo sistema educativo; infatti, il primo articolo, esplicita il

fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione (Legge 53/03, Art. 1, comma 1).

Nel comma riportato, si trovano i primi tre elementi che di seguito si cerca di esplicitare: a) crescita e valorizzazione della persona; b) principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; c) principi sanciti dalla Costituzione.

A cominciare da quest'ultimo punto, in primo luogo, si osserva che la Legge 53/03 ridefinisce e amplia "l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144" (Legge 53/03, Art. 2, comma 1, lettera c), assicurando a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione; tale diritto si estende per almeno 12 anni, oppure fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età. Inoltre, la stessa Legge si pone in modo coerente con il nuovo Titolo V della Costituzione (modificato dalla Legge 3/01) che, superando l'impostazione statalista e centralista del sistema educativo, attribuisce importanti competenze in materia di istruzione e di formazione professionale alle Regioni e alle Province autonome.

In secondo luogo, la Legge 53/03 fa proprio e ripropone il concetto di autonomia (didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo) delle istituzioni scolastiche, già delineato dal DPR 275/99. Infatti, la medesima Legge sancisce che

ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c) (Legge 53/03, Art. 2, comma 1, lettera h).

Il DPR n. 275 dell'8 marzo 1999 contiene norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. All'Art. 1 (DPR 275/99) si afferma che:

l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

Tale autonomia è intesa nelle seguenti accezioni: didattica e organizzativa, di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo.

Circa l'autonomia didattica (DPR 275/99, Art. 4) si afferma che:

le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;
- c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
- d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.
- f) Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.

Nell'ambito dell'autonomia organizzativa (DPR 275/99, Art. 5) si afferma che:

le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

Inoltre viene detto che:

l'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie. In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

Infine, l'Art. 8 (DPR 275/99) definisce i curricoli specificandoli nel modo seguente:

Il Ministero della Pubblica Istruzione [...] definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 279 [...] per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;

- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;
- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

Tale impianto, fortemente coerente con l'impostazione della didattica personalizzata, viene acquisito per intero nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Il terzo punto che si intende sottolineare riguarda la centralità della persona nel processo educativo. La riforma prevede un'articolazione del complessivo sistema educativo nazionale in: scuola dell'infanzia, primo ciclo (che include la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado) e secondo ciclo, quello che interessa per il presente lavoro (che comprende il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale).

In quest'ultimo, il secondo ciclo, si ribadisce la centralità della persona perché tale ciclo è "finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale" (Legge 53/03, Art. 2, comma 1, lettera g).

Conseguentemente, ogni intervento formativo che rientra nell'ambito del secondo ciclo del complessivo sistema educativo nazionale deve mirare alla crescita integrale del giovane, promuovendo la sua capacità critica e sviluppando il senso di responsabilità.

Per arrivare all'impostazione appena tratteggiata, sia l'istruzione scolastica che la formazione professionale hanno sviluppato un cammino segnato da importanti svolte legislative. Di seguito, si tenta una rapida descrizione dei passaggi fondamentali che hanno segnato questo sviluppo.

2.1. Evoluzione normativa nell'istruzione scolastica

Nell'istruzione scolastica, sono evidenziabili tre passaggi.

L'organizzazione classica era basata sulla logica dei "programmi": lo Stato, attraverso il Ministero competente, stabiliva quanto si doveva realizzare all'interno delle singole istituzioni scolastiche; a queste, non restava altro che eseguire quanto stabilito: la sola urgenza era "stare al passo con il programma".

Con la Legge 30/00 (la cosiddetta "Riforma Berlinguer - De Mauro"), si passa a una logica basata sui "curricula": sono le istituzioni scolastiche e i loro docenti a progettare l'intervento educativo. Il Ministero fornisce valori

e vincoli nazionali e ogni istituzione scolastica è autonoma nell'adattarli e rileggerli alla luce dello specifico contesto educativo in cui opera. I docenti diventano protagonisti nella creazione di "piani dell'offerta formativa" (POF) che hanno, appunto, lo scopo di calare gli orientamenti ministeriali alla concreta realtà dell'istituto scolastico in cui operano.

Con la Legge 53/03 ("Riforma Moratti") si approda alla logica della "personalizzazione": sono ancora le istituzioni scolastiche e i loro docenti a progettare l'intervento educativo, ma c'è una nuova accentuazione, secondo la quale la responsabilità educativa riguarda anche le famiglie degli allievi e gli stessi allievi, che vengono così coinvolti negli interventi progettuali in una interazione costante. In altre parole, si passa dai POF, ai "piani di studio personalizzati" (PSP): si passa dalla progettazione in mano ai docenti, liberi di interpretare le indicazioni ministeriali in base a logiche territoriali e organizzative e in cui gli allievi sono i destinatari dell'offerta formativa, a una progettazione ancora in mano ai docenti (vincolati da PECUP, LEP e Indicazioni Nazionali, si veda più avanti), ma in stretta collaborazione con famiglie e allievi e in cui la centralità dell'allievo caratterizza, condiziona, vincola e dà senso a tutto il processo formativo (Malizia - Nanni, 2003, 879-882).

2.2. Evoluzione normativa nella formazione professionale

Nella formazione professionale avviene un processo parallelo e analogo a quello appena osservato nell'istruzione scolastica.

Negli anni '70 e '80, la formazione professionale è considerata prioritariamente uno "strumento della politica attiva del lavoro, si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico" (Legge 845/78, Art. 1). Questa impostazione è stata enfatizzata dalla sperimentazione ISFOL del 1988 (Gatti - Tagliaferro - Taronna, 1989²) in cui l'impianto degli interventi formativi ha la sua massima espressione nella progettazione per figure professionali identificabili nei processi produttivi. È il ciclo del lavoro che detta le regole a cui l'intervento formativo deve adeguarsi. Tuttavia, è da sottolineare che la medesima Legge conteneva altre indicazioni, ugualmente importanti, che sono rimaste sullo sfondo; tali indicazioni si ritrovano laddove sancisce che "i programmi, che devono fondarsi sulla polivalenza, la continuità e l'organicità degli interventi formativi" (Legge 845/78, Art. 7), oltre a essere adattati alle esigenze locali, devono assicurare "il pieno rispetto delle molteplicità degli indirizzi educativi" (Legge 845/78, Art. 7)³.

La Legge 196/97 porta a maturazione questo concetto nel proporre una organizzazione della formazione professionale in "moduli flessibili, ade-

² Ricerca ISFOL su 14 Regioni: Piemonte, Lombardia, Liguria, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Umbria, Lazio, Marche, Abruzzo, Puglia, Basilicata, Calabria.

³ Anche all'articolo 3, della stessa Legge 845/78, si afferma che il sistema di formazione professionale sviluppa "le iniziative pubbliche rispettando la molteplicità delle proposte formative".

guati alle diverse realtà produttive locali nonché di promozione e aggiornamento professionale degli imprenditori, dei lavoratori autonomi, dei soci di cooperative" (Legge 196/97, Art. 17, comma 1, lettera a).

Con la Legge 144/99, la formazione professionale, pur rimanendo di competenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, stabilisce che negli obiettivi dell'intervento formativo rientra anche la formazione al diritto di cittadinanza. Per cogliere il passaggio che si opera, basta confrontare le finalità in essa esplicitate con quelle enunciate nella Legge 845/78 ("Legge quadro in materia di formazione professionale").

In quest'ultima, si afferma che la "Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale (...) al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale" (Legge 845/78, Art. 1). Nella Legge per l'obbligo formativo, il fine dell'intervento formativo diventa "potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani" (Legge 144/99, Art. 68, comma 1).

Basta riprendere alcuni termini utilizzati, per mettere immediatamente a fuoco l'evoluzione realizzata: "diritto al lavoro; personalità dei lavoratori; cultura professionale" nel primo caso, "crescita culturale e professionale; giovani", nel secondo. È evidente il potenziamento di una formazione caratterizzata prevalentemente come intervento atto ad abilitare la persona allo svolgimento di una professione e da una formazione che si rivolge a un "lavoratore", a una formazione che si appropria esplicitamente della sua finalità educativa in senso più ampio, che sviluppa la "cultura professionale" per abbracciare la più ampia "crescita culturale", che pur nella prospettiva di assicurare professionalità al futuro lavoratore, rende protagonista del processo formativo l'attuale "giovane". In altri termini, con la nuova legge, la formazione professionale non è più finalizzata a formare solo il "lavoratore", ma si preoccupa di intervenire educativamente al fine di formare nello stesso itinerario educativo e formativo anche il "cittadino".

Con la Legge 53/03, la filiera della formazione professionale iniziale, che si rivolge ad allievi in uscita dal primo ciclo, entra a pieno titolo nel sistema educativo nazionale: infatti, accanto al sistema dei licei, si istituzionalizza il nuovo sistema unitario e articolato dell'istruzione e della formazione professionale che, dunque, concorre all'attuazione del diritto di istruzione e di formazione. Obiettivo del sistema, dell'intero sistema educativo e quindi anche dalla formazione professionale iniziale, è, come recita il citato articolo 1 della Legge 53/03, "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana". Destinatario dell'intervento formativo non è più solo il "lavoratore" e il "cittadino"; con la Riforma in atto, destinatario dell'intervento formativo diventa prioritariamente la "persona".

Questa centralità della persona viene ulteriormente focalizzata nei tre documenti che accompagnano la Legge 53/03: "Profilo Educativo Culturale e Professionale" (PECUP), "Livelli Essenziali delle Prestazioni" (LEP), "Indicazioni".

Il PECUP mira ad assicurare la promozione dell'integralità della persona

umana di ogni allievo, e prepararlo ad affrontare la vita in tutte le sue dimensioni, indicando cosa un allievo è e cosa deve essere al termine del ciclo di riferimento. I LEP, in riferimento a specifici standard formativi, indicano gli impegni che il raggiungimento di tale obiettivo finale provoca necessariamente nell'apprestamento delle prestazioni educative e formative da parte dei soggetti responsabili del governo dei sistemi educativi. Le "Indicazioni"⁴ assicurano la coerenza degli apprendimenti in esito ai percorsi in riferimento alle necessità del mondo del lavoro e concorrono a garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano valevoli su tutto il territorio nazionale.

In sostanza, la normativa ha optato decisamente per un modello di personalizzazione e di forte autonomia degli organismi, opzione che esclude decisamente la presenza di programmazioni predefinite a carattere "meccanicistico" come le unità formative capitalizzabili (UFC), ma si opera al fine di fornire agli operatori risorse e strumenti affinché siano in grado di delineare piani formativi personalizzati basati su unità di apprendimento (UdA).

3. DALLE UFC ALLE UdA

Prima di arrivare alla descrizione della funzionalità e della struttura delle UdA, sembra importante soffermarsi su alcuni passaggi concettuali che hanno portato all'attuale impostazione del sistema educativo.

3.1. Alcune precisazioni concettuali

Nel chiarire il passaggio da UFC ad UdA occorre precisare tre espressioni: "compito professionale"; "attività/situazione di apprendimento"; "fattori chiave della professione". Di seguito, ci si sofferma su ciascuno di esse.

- 1) *Compito professionale*: nell'analisi del lavoro, tale espressione indica la situazione-problema che sfida la professionalità del lavoratore, a fronte della quale egli mobilita le sue risorse (capacità, conoscenze, abilità e competenze) al fine di giungere ad un risultato soddisfacente. Nel fare ciò, il lavoratore elabora una strategia di soluzione dello stesso problema che risulta per tale natura contestuale e non standardizzata. La descrizione delle famiglie/figure professionali sulla base di compiti specifici aiuta a superare il riduttivismo delle "mansioni" poiché pone il ruolo lavorativo entro la ricca dinamica di richieste e sollecitazioni che lo caratterizza; inoltre evita il meccanicismo, poiché consente di impostare il processo di formazione sulla base di una metodologia aperta che consente di porre la persona in una posizione autonoma, attiva e re-

⁴ Sono previste due classi di "Indicazioni": a) "Indicazioni nazionali", definite dallo Stato, valevoli per il sottosistema dei licei; b) "Indicazioni regionali", definite in un coordinamento regionale, valevoli per il sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale.

sponsabile, in vista della soluzione di problemi complessi attinenti al suo campo di competenza.

- 2) *Attività/situazione di apprendimento*: si tratta dell'esperienza disegnata dal team dei formatori nella quale l'allievo, confrontandosi con problemi di cui coglie il senso e l'utilità, si pone in modo attivo alla ricerca di una soluzione in grado di soddisfare i requisiti del problema stesso, sormontando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. L'attività o situazione di apprendimento non è un progetto predefinito, ma la proposizione – il più possibile vicina al contesto reale – di un compito sfidante che trae origine dalle rappresentazioni che gli allievi si danno delle attività proposte e li stimola alla costruzione di un cammino che consenta loro di giungere alla piena riuscita dell'azione intrapresa.
- 3) *Fattori chiave della professione*: rappresentano aspetti peculiari della cultura professionale della persona da cui dipende in modo particolare il successo e la qualità dell'azione. Si riferiscono normalmente alle dimensioni cognitiva, comunicativa e relazionale, progettuale, di controllo e di apprendimento e sviluppo continuativi.

3.2. Dal “profilo professionale” al “profilo educativo, culturale e professionale”

Nella filiera della formazione professionale iniziale, passare da un'impostazione basata su un “profilo professionale” a una basata su un “profilo educativo, culturale e professionale” significa operare un profondo cambio di prospettiva. Significa passare da un processo formativo incentrato prevalentemente sulla dimensione lavorativa e all'acquisizione di competenze utili per inserirsi attivamente nel mondo produttivo, a un processo che mette al centro la persona, la formazione del singolo allievo perché acquisisca una professionalità che risulti utile per diventare un adulto consapevole, autonomo e responsabile.

3.2.1. Il profilo professionale e le unità formative capitalizzabili

Analizzare un lavoro, una professione o un mestiere significa individuare i singoli elementi che lo compongono: questi elementi di base sono i risultati che il mondo del lavoro riconosce e retribuisce. Per ottenere tali risultati, il lavoratore deve mettere in atto un insieme di conoscenze, capacità e comportamenti: deve possedere delle competenze (Probest service - IF - Tangram, 1999).

Questa concezione del lavoro ispira il modo di progettare nella formazione, cosicché il processo formativo viene ad essere costituito da una serie di unità formative, ciascuna delle quali deve mirare al trasferimento/acquisizione di una o più competenze. È chiaro, dunque, che la progettazione avrà come riferimento un dato “profilo professionale”, prevederà processi scanditi in sequenze modulari che corrispondono ad attività lavorative, focalizzerà le competenze, si articolerà in termini di unità formative capitalizzabili e potrà prevedere la certificazione di tali unità.

Dal momento che al centro c'è il processo lavorativo, un processo noto, la progettazione può avvenire a priori, è vincolante: il successo dell'intervento sarà dato dalla capacità dei formatori di attenersi a quanto previsto e programmato e la riuscita degli allievi sarà commisurata alla loro capacità di conseguire gli obiettivi previsti.

3.2.2. Il profilo educativo culturale e professionale e le unità di apprendimento

Il PECUP, documento cogente insieme ai LEP e alle "Indicazioni nazionali e/o regionali" per l'attuazione di percorsi formativi del sistema educativo, segna un cambio di prospettiva rispetto a quanto appena visto, nel momento in cui pone l'allievo (e non il lavoro) al centro del processo formativo.

L'analisi del lavoro non è più effettuata cercando solo parti del processo lavorativo e il lavoro non viene più interpretato come realtà esterna all'individuo a cui questi deve adattarsi. Il lavoro è inteso come opera (prodotto), azione personale e sociale, e come pensiero dell'uomo, dunque, in un'ottica educativa e olistica, come occasione offerta alla persona per potenziare e arricchire la propria umanità: è la persona protagonista attiva del suo rapporto con il lavoro. Così, la formazione non potrà prefigurarsi come insieme di interventi parcellizzati e giustapposti, volti a fornire competenze professionali da assemblare (come parti di carrozzeria di un'automobile), ma dovrà definirsi come processo omogeneo e coerente, volto a favorire la crescita dell'allievo, valorizzando ogni sfera della personalità in una costante integrazione della professionalizzazione con la crescita culturale⁵.

È in questo quadro che ci si muove anche verso il superamento del concetto di "profilo professionale", per abbracciare quello, di più ampio respiro e dunque maggiormente corrispondente alle nuove esigenze educative, di "comunità professionali", cioè di aggregazioni professionali che condividono processi e contesti, per formare la persona in un reale clima di "cultura professionale".

In sintesi, il processo formativo deve mirare alla crescita integrale della persona, anche in vista del suo inserimento professionale. La progettazione si baserà su "piani di studio personalizzati", articolati in "unità di apprendimento", in cui l'allievo viene posto di fronte a problemi/compiti da affrontare, mobilitando risorse in vista del conseguimento di competenze.

La progettazione, di conseguenza, rappresenterà un piano di massima, che andrà via via adattato alle specifiche esigenze degli allievi con cui ci si trova e che contribuiscono alla stessa progettazione del proprio percorso formativo.

⁵ La Legge 53/03 (comma 1, lettera g) fa riferimento al fine del secondo ciclo in termini di "crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi". Tale fine viene ripreso, ampliato e integrato nella serie di finalità educative esplicitate nel PECUP.

4. UN CONTRIBUTO PER PROGETTARE PER UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Come più volte ribadito in queste pagine, la Legge 53/03, stabilisce che la formazione professionale iniziale rientra nel sottosistema stabile, unitario e articolato dell'istruzione e della formazione professionale. Questo implica l'ingresso della FP iniziale nel sistema educativo nazionale e, dunque, l'assunzione di quanto stabilito dalla Riforma per tale sistema.

In primo luogo, questo significa che l'allievo della formazione professionale, al termine del percorso formativo, rifletta il PECUP previsto per il secondo ciclo, che gli organismi formativi si adeguino per rispettare quanto previsto dai livelli essenziali delle prestazioni (LEP), che i percorsi formativi rispondano a quanto stabilito dalle "Indicazioni regionali".

Più in dettaglio, questo significa che i percorsi formativi devono essere organizzati per conseguire gli obiettivi formativi generali prefigurati dal PECUP e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati dalle "Indicazioni regionali", nell'ambito di strutture che rispettano condizioni organizzative, gestionali e professionali (LEP) definite su base nazionale.

4.1. Funzionalità delle unità di apprendimento

Anche se non siamo entrati nello specifico, pensiamo che siano già chiari alcuni punti che consentono di arrivare al nostro obiettivo: fornire spunti per la progettazione per unità di apprendimento.

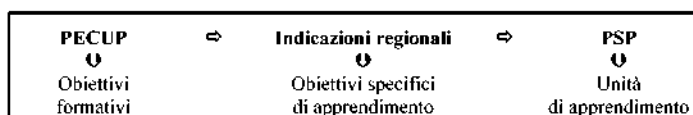
In primo luogo, la legge di Riforma si sofferma su un solo punto in merito ai percorsi formativi: stabilisce quale deve essere il profilo d'uscita dell'allievo. Non delinea contenuti, non entra nel merito della programmazione. Si limita a definire gli obiettivi formativi che vanno perseguiti.

In secondo luogo, le "Indicazioni regionali" traducono tali obiettivi generali in "obiettivi specifici di apprendimento" (OSA), cioè, in particolari conoscenze e abilità che l'allievo deve possedere al termine del percorso formativo.

In terzo luogo, e arriviamo al punto, sono gli organismi formativi che devono attivarsi per elaborare "piani formativi (o di studio) personalizzati" (PSP), cioè, piani di intervento didattico che consentano, a tutti e a ciascun allievo, di arrivare al termine del percorso rivestendo le caratteristiche prefigurate dal PECUP.

In forma schematica, quanto appena detto può essere sintetizzato come in figura 1.

Figura 1 – Dal PECUP alle UdA



Nella figura 1, appare l'espressione "unità di apprendimento" (UdA). Seppur non sono definite da alcun documento legislativo o normativo⁶, esse sembrano la risposta più funzionale ed efficace possibile a tutto il nuovo impianto educativo.

Le unità di apprendimento, infatti, come suggerisce già il nome (si parla di "apprendimento", processo che ha come protagonista l'educando), mettono al centro l'allievo, prevedono interventi interdisciplinari e sono flessibili.

Se obiettivo del percorso formativo è formare la persona sul piano educativo, culturale e professionale, se tale formazione deve essere integrale, se il protagonista del processo è l'allievo, se bisogna impostare l'intervento perché ciascun allievo raggiunga il profilo d'uscita previsto, allora non si può procedere in altro modo che non sia attraverso interventi fortemente personalizzati.

Personalizzare gli interventi significa lavorare sulla base di un progetto di massima che andrà rivisto e adattato lungo l'intero percorso formativo.

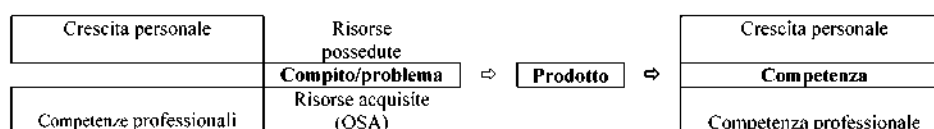
Allora, sembra che sia l'UdA la modalità didattica che meglio risponde a tali esigenze. Questa, infatti, prevede una definizione iniziale approssimativa che mira al conseguimento di dati obiettivi formativi, ma è strutturata in modo fortemente flessibile cosicché possa essere adattata alle esigenze del gruppo di allievi a cui viene proposta.

4.2. Struttura delle unità di apprendimento

In concreto, l'UdA mira a favorire la crescita personale dell'allievo e a integrare le sue competenze professionali. A partire da obiettivi che muovono verso questo scopo più ampio (crescita personale e professionale), propone la realizzazione di un prodotto che sia dotato di senso e abbia una qualche funzionalità per l'allievo che deve realizzarlo. Dunque, muove mettendo il ragazzo di fronte a un compito, a un problema da risolvere. Tale problema può essere di carattere professionale (es., la realizzazione di un oggetto che abbia attinenza con il percorso di qualifica che si sta frequentando), ma anche di carattere prettamente culturale (es., la realizzazione di un documento). Nello sforzo di risolvere il problema proposto, l'allievo attingerà alle proprie risorse (conoscenze e abilità) e si troverà nella condizione di dover integrare queste risorse attraverso l'intervento del formatore, che favorirà l'acquisizione di ulteriori conoscenze e abilità (favorirà, in altri termini, il conseguimento di "obiettivi specifici di apprendimento"). Grazie a queste risorse, l'allievo conseguirà il suo scopo: risolvere il compito realizzando un prodotto e, in forza di tale realizzazione, dimostrerà la propria competenza. Proviamo a sintetizzare anche questo processo in una figura (cfr. Fig. 2)

⁶ Al momento in cui scriviamo, mancano riferimenti legislativi e normativi in merito; tuttavia, nelle more della Legge 53/03, sono in atto sperimentazioni che, oltre a colmare un vuoto normativo, assumono un valore di carattere ordinamentale in quanto prefigurano il nuovo assetto del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Figura 2 – Unità di apprendimento



In tutto questo processo, come si sarà notato, il protagonista è sempre l'allievo che si pone in modo attivo nei confronti del proprio percorso di apprendimento; il formatore (meglio, il gruppo di formatori in stretta interazione e collaborazione) interviene come facilitatore del percorso: propone, suggerisce, sostiene, incoraggia e trova soluzioni creative perché ciascun allievo riesca a conseguire l'obiettivo prefigurato.

4.3. Confronto tra UFC e UdA

Vogliamo ora sintetizzare entro un quadro comparativo le differenze notevoli che intercorrono tra una progettazione per UFC ed una per UdA.

Tav. 1 - Modelli di progettazione formativa

PARAMETRI	MODELLI DI PROGETTAZIONE FORMATIVA	
	UNITÀ FORMATIVA CAPITALIZZABILE UFC	UNITÀ DI APPRENDIMENTO UdA
Fuoco	Enfasi sulla sicurezza circa gli standard minimi di apprendimento e quindi la loro riconoscibilità che viene perseguita tramite la strutturazione dei processi formativi secondo sequenze modulari corrispondenti alle attività di lavoro	Enfasi sulla formabilità delle persone che viene perseguita attraverso la strutturazione dei processi formativi secondo attività riferite a prodotti reali e virtuali che stimolano un apprendimento del tipo <i>problem solving</i>
Visione sociologica	Il lavoro viene definito per sequenze di attività che risultano dai processi di lavoro e corrispondono in sostanza ad abilità operative	Il lavoro viene definito per compiti- problemi che sfidano l'allievo, con evidenza circa i fattori chiave della professione
Visione pedagogica	Il percorso formativo è strutturato su moduli sequenziali riferiti ciascuno ad una specifica "competenza" (intesa di fatto come abilità operativa) e rigidamente predefiniti nei contenuti, nelle abilità, nel tempo e nelle altre indicazioni.	Il percorso formativo è costruito dall' <i>équipe</i> sulla base di attività organiche (UdA) riferite a prodotti reali e simulati che richiamano insiemi di conoscenze e abilità, cui concorrono
Concezione della competenza	La competenza è intesa come un insieme di risorse (di carattere conoscitivo, operativo, comportamentale) che permettono al soggetto di svolgere efficacemente i compiti assegnati e di garantire i risultati attesi in una determinata situazione lavorativa	La competenza è intesa come caratteristica della persona che consiste nel replicare a compiti-problema sapendo porre in atto una strategia che richiede un adeguato utilizzo delle capacità, conoscenze ed abilità possedute, dando vita ad un processo di apprendimento continuativo
Aspetti gestionali	La struttura del percorso formativo per UFC prevede una sostanziale prescrittività e vincolatività. L' <i>équipe</i> dei formatori è tenuta alla progettazione predefinita	La struttura per UdA rispetta la piena titolarità dell' <i>équipe</i> dei formatori nel delineare il percorso formativo più conforme alle caratteristiche degli allievi e del contesto
Supporti	Rubriche di UFC prestrutturate, derivanti dall'analisi del lavoro, che vengono imposte in sede di progettazione operativa	Guide elaborate solitamente per settori/comunità professionali con indicazione delle UdA sotto forma di "buone prassi" o prassi consigliate

5. CONCLUSIONE

Da quanto esposto, emerge il nuovo ruolo da assegnare alla progettazione dell'attività formativa che ha come oggetto il processo lavorativo ma che deve, almeno per la formazione professionale iniziale, essere ripensata alla luce della finalità educativa attribuita dalla Riforma.

Il centro dell'intervento non può più essere il processo lavorativo, ma l'allievo.

La progettazione in unità formative capitalizzabili, realizzata e in via di realizzazione, va superata e ricollocata all'interno di un quadro educativo perché possa essere arricchita di componenti ulteriori, rispetto alla dimensione professionale, e recuperata come parte delle unità di apprendimento.

6. BIBLIOGRAFIA

- DPR 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 59/97*, in SO n. 152/L alla GU n. 186 del 10.8.1999.
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997a.
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1997b.
- GATTI M. - C. TAGLIAFERRO - P. TARONNA, *Fasce di professionalità e sistema formativo. Indagine sull'impatto del progetto fasce di professionalità sul sistema formativo regionale*, Franco Angeli, Milano, 1989.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti pedagogici", 5 (2003) 50, 873-903.
- Legge 21 dicembre 1978, n. 845, *Legge-quadro in materia di formazione professionale*, in GU n. 362 del 30.12.1978.
- Legge 17 maggio 1999, n. 144, *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL e l'ENPALS, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*, in SO n. 99/L alla GU n. 118 del 22.5.1999.
- Legge 10 febbraio 2000, n. 30, *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, in GU n. 44 del 23.2.2000.
- Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, in GU n. 248 del 24.10.2001.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in GU n. 77 del 2.4.2003.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti pedagogici", 5 (2003) 50, 873-903.
- MEZIRROW J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Nuovi percorsi di apprendimento nella società cognitiva. Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in "Professionalità", 78 (2003), 79-89.
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- PROBEST SERVICE S.R.L. - IF (ITALIA FORMA) S.R.L. - TANGRAM S.R.L. (a cura di), *Relazione sul tema: "Analisi e modellizzazione delle competenze, strumenti per l'accertamento e il bilancio delle competenze"*, Manoscritto, s.c., 1999.
- TROMBETTA C. - L. ROSIELLO, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.

Orientamento e valutazione: modalità educative permanenti

MARIO
VIGLIETTI*

La riforma del sistema educativo italiano richiede di saper mettere a frutto le migliori esperienze maturate in questi anni. I termini orientamento e valutazione sono continuamente riproposti. Questo intervento mira a riproporre l'orientamento e la valutazione degli allievi come modalità educative permanenti¹ lungo tutto il percorso della formazione del verso l'età adulta. Si tratta di momenti separati, ma non divisi, in quanto mirano allo stesso obiettivo e si sostengono vicendevolmente nello sforzo di far crescere l'allievo verso la sua piena maturità

*L'articolo presenta
l'orientamento e la
valutazione
dell'apprendimento
nell'ottica orientativa
come modalità educative
permanenti lungo tutto il
percorso formativo degli
allievi, sviluppando in
particolare il contributo
che la valutazione può
dare nell'orientare e
motivare gli allievi nel
loro impegno scolastico*

1. L'AFFERMARSI DI UN CONCETTO: L'ORIENTAMENTO COME MODALITÀ EDUCATIVA PERMANENTE

Quando ancora si era in attesa di una legge a sostegno della promozione dell'attività orienta-

¹ L'accostamento dei due processi "Orientamento e Valutazione" come "modalità educative permanenti", vuol evidenziare l'idea della stretta connessione operativa delle due funzioni da attivarsi nell'auspicabile prassi didattica-orientativa della scuola.

* Esperto di orientamento – Cospes di Torino Rebaudengo

tiva nelle scuole e si intravedeva nell'orientamento "una promessa di futuro a misura d'uomo" (ci riferiamo al "Primo Congresso in Italia sull'orientamento", svoltosi a Torino nel 1948), s'iniziava quel lento processo di rinnovamento che avrebbe portato la Scuola da un modo formale, astratto, di trasmettere conoscenza, ad un modo nuovo di partecipazione di conoscenze concretamente rivolte a preparare l'allievo alle responsabilità delle scelte del suo avvenire.

Nella programmazione didattica non si optava più a programmi totalmente prefissati dall'alto, ma ad una programmazione curricolare collegiale, dove l'insegnante non avrebbe più svolto il ruolo impiegatizio del trasmettitore burocratico di cultura, ma quello professionale fondato sulla competenza e sull'etica del "vero professionista" della formazione umana e culturale, operativa e decisionale.

Da una educazione-istruzione si passava ad una educazione-formazione nella quale ciò che più doveva interessare era "come fare conoscenza": non si sarebbe più trattato d'insegnare per "far ripetere", ma per "far comprendere la lezione". Dalla materia vissuta come un "sistema" di conoscenze, si operava il passaggio alla materia vissuta come "disciplina" che forma ad un "metodo di studio" per acquisire conoscenza (basato sul confronto delle idee), al fine di favorire nell'alunno quella indipendenza culturale che lo avrebbe reso libero, nel pluralistico confronto delle idee, proprio come recita il detto popolare che "le verità si vedono meglio due alla volta!".

Nell'orientamento e nella valutazione, quindi, non più solo una perizia (quantitativamente espressa) sulle prestazioni dell'alunno o sugli esiti delle sue abilità attitudinali come indici del valore dell'alunno, ma "interpretazione" del rendimento attraverso la conoscenza diretta dell'individuo e delle sue condizioni di vita (anche extrascolastica) e di motivazione all'impegno scolastico e di scelta (immediata o futura), per meglio promuoverne lo sviluppo e la maturazione umana, sociale, culturale e professionale.

A questo punto, l'orientamento non avrebbe più dovuto essere qualificato esclusivamente come impegno di "educazione alla decisionalità e alla scelta", ma se ne sarebbe ampliata la definizione fino a farlo diventare anche "cultura dell'innovazione e del cambiamento", "cultura del progetto personale e della formazione", invito alla "imprenditorialità personale", da realizzarsi in un processo formativo continuo coinvolgente la "libera partecipazione creativa della persona".

Non nel senso, però, della pura spontaneità istintiva, spesso utopica e fantastica che fa credere "tutto possibile", ma nel senso dell'accettazione consapevole del condizionamento del reale (personale e sociale), che impone al processo innovativo, una strategia realistica di sviluppo.

Non siamo, infatti, tutti uguali, né in partenza né in arrivo, né tutti sono atti a tutto, anche se per tutti è per lo più possibile fare "un passo avanti".

Non è il cambiamento per il cambiamento che occorre, ma la soddisfazione dell'esigenza di un adeguamento continuo alla dinamica della vita, la cui caratteristica è di svilupparsi "solo rinnovandosi".



Si arriva in tal modo al traguardo dell'orientamento come modalità educativa permanente: dalla fase statico meccanicistica dell'uomo e del lavoro (visti come dati immobili e sempre uguali), si passa alla fase psicomotricità centrata sulla persona vista nell'ottica evolutiva del suo cambiamento (da quello che "sa fare" (conoscenze pratiche), a quello che "può fare" (attitudini e competenze), a quello che "si sente e vuole fare" (tendenze, bisogni, inclinazioni, interessi, valori e motivazioni) e dell'evoluzione del mondo del lavoro, per identificarsi nell'attuale fase pedagogico-didattica diretta a realizzare condizioni di opportunità formative che offrano a tutti anche possibilità di uguaglianza di risultati (in partenza ed in arrivo), mediante interventi compensativi ai vari livelli di sviluppo

L'orientamento ora, sotto la pressione stimolante delle varie richieste della società che cambia, non si configura più soltanto come fase operativa di diagnosi psicoattitudinali, di confronto e di assistenza progressiva, di come l'individuo si sviluppa e di come interagisce ai mutamenti ambientali,

professionali e sociali, ma anche come parte integrante del processo educativo in generale.

E precisamente, si presenta come “modalità educativa” in quanto è diretto a formare l’individuo a saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità, le proprie scelte e come modalità “permanente”, perché l’educazione non dipende tanto dalla durata e dall’epoca in cui si attua, ma dai contenuti che offre.

Di conseguenza è pienamente giustificato l’appellativo di “modalità educativa permanente”, dato che, in un mondo sociale in continua evoluzione come il nostro, è naturale che si presentino sempre contenuti nuovi a cui adeguarsi, promovendo in tal modo un “orientamento aperto a tutti e continuato nel tempo per tutta la vita”

Concludendo “tutto questo comporta il “mettere la persona al centro dell’orientamento”, affinché sia in grado di “orientarsi in quelle scelte di vita” che dovrà necessariamente compiere al fine d’inserirsi nella realtà complessa in cui si trova a vivere, in coerenza con “l’elaborazione di un progetto personale” continuamente soggetto a “verifiche”. In tal modo l’attività di orientamento nel suo insieme si qualifica come modalità educativo-formativa permanente che mira ad “accompagnare” la persona lungo un processo di maturazione “continuato” nelle diverse fasi della vita, “potenziando” le capacità individuali al fine di facilitare i processi decisionali relativi alle varie transizioni e avendo come obiettivo ultimo “la realizzazione integrale di sé”, così da inserirsi da “protagonista” ed in modo creativo e critico, nella società in trasformazione”².

Di fronte alla mentalità dilagante del mondo moderno del “tutto dato o dovuto”, dell’“usa e getta”, della macchina che “fa tutto”, dell’immagine che “sostituisce la parola”, della “comunicazione facile”, ecc. che sembra volersi sbarazzare della fatica del “pensare e del far pensare”, senza accorgersi di contribuire, in tal modo, a privarci dell’arte che ci fa essenzialmente uomini, sembra più che mai necessario un rinnovato impegno orientativo alla responsabilizzazione personale e libera delle scelte individuali consistente nel promuovere:

- la conoscenza di sé, come valore unico ed irripetibile, nella complessità e nei condizionamenti della sua situazione esistenziale sociale ed etnica;
- l’informazione come panoramica delle possibilità culturali e professionali che possono essere accessibili;
- il sostegno e l’accompagnamento nella decisione di scelta, durante il percorso evolutivo del suo sviluppo formativo.

² Cfr. RTI CNOS-FAP, CIOFS/FP, COSPES, ISRE, *Rapporto finale della “Seconda Indagine nazionale sui servizi di orientamento 1998”*, Roma, 1999. Anche nello spirito della nuova riforma Moratti (art. 1) si delineano analoghi obiettivi: “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze ed abilità generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionali ed europee”.

Si tratta di orientare verso una “scelta di vita” che dovrebbe diventare (anche con il coinvolgimento delle famiglie e delle componenti sociali) un impegno flessibile di adattamento al variare delle nuove esigenze d'insegnamento, all'evoluzione tecnico-socio-economica del mondo del lavoro e alle situazioni etnico ambientali, familiari e di sviluppo (fisico, intellettuale, affettivo, sociale, scolastico) della persona, in modo da riuscire a valorizzare tutte le competenze di cui essa è portatrice, al fine di evitare inutili rinvii di formazione, di lavoro o di carriera, dovuti alla mancanza di un personale progetto di vita e ad una superficiale conoscenza di sé, del mondo del lavoro e del sapere.

2. LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELL'OTTICA ORIENTATIVA DI “MODALITÀ EDUCATIVA PERMANENTE”

Generalmente lo scopo della valutazione scolastica è di verificare specificamente l'apprendimento, da parte dello studente, delle conoscenze trasmesse dall'insegnante. Valutando ciò che l'alunno “sa”, si verifica la sua capacità di “riproduzione”, ma non quella di un’“assimilazione e comprensione” dei concetti che sia tale da saperli tradurre in una precisa prestazione in concreto. Si verifica cioè solo ciò che il soggetto “sa”, ma non ciò che “sa fare con ciò che sa” (Grant Wiggins, 1993), il che indica “come la valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostri le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. Perciò sapere che uno studente è in grado di operare in contesti reali, con prestazioni tali da poter conseguire certi obiettivi, dice molto di più sul suo apprendimento di ciò che egli dimostra in prove di riconoscimento della verità o di affermazioni o il punto in cui si colloca rispetto ai compagni”³.

Da una valutazione di riproduzione a una valutazione autentica. Dalla valutazione di ciò che il soggetto sa alla valutazione di ciò che il soggetto sa fare con ciò che sa.

Non sono pochi inoltre gli studi che dimostrano (es. Resnick, 1987; Brown, Collins e Duguid, 1996...) “che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando debbono apprendere in situazioni decontestualizzate”. Di conseguenza, se si apprende di più in questo modo, “sembra giusto e logico adottare una “valutazione autentica” che coinvolga gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale, nella convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali”⁴.

Evidentemente una valutazione “autentica” del genere, può assumere pienamente l'appellativo di “modalità educativa permanente” in funzione

³ COMOGLIO, *La valutazione autentica*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol. 49, n. 1, 2002, p. 95.

⁴ COMOGLIO, *op. cit.*, p. 95-96.

orientativa, per dare “concretezza” all’individuazione di quelle conoscenze su di sé e delle vie da seguire per un promettente inserimento sociale nello studio e nel lavoro.

Da ciò si può intuire come uno dei principali artefici dell’orientamento sui vari fronti della vita, sia individuale che sociale, sia da collegarsi anche alla professionalità dell’insegnante nella sua caratteristica di educatore-orientatore-docente.

Il Crooks, in seguito ad una rassegna di studi sull’impatto delle pratiche valutative, riferisce che “la valutazione scolastica influenza gli allievi su parecchi fronti. Per esempio, guida i loro giudizi su ciò che è importante apprendere, influenza la loro motivazione e la loro competenza percepita, struttura il loro approccio e la loro pianificazione dello studio... consolida l’apprendimento ed influisce sullo sviluppo di strategie ed abilità di apprendimento duraturo. Sembra essere una delle forze più potenti influenzanti l’educazione”⁵.

Ne risulta, pertanto, che (anche) il modo di valutare, può trasformarsi in una componente che sta all’origine del modo di apprendere e di acquisire competenza da parte dell’allunno, e contribuire così allo stabilizzarsi del “suo stile di apprendimento”.

Ne abbiamo un chiaro riscontro nell’analisi del rapporto tra la capacità ad apprendere e quella del far apprendere

2.1 Apprendere

Leggiamo un interessante inserto di Papert S. sulla centralità che oggi ha assunto il saper apprendere: “Fino a non molto tempo fa, e ancor oggi, in molte parti del mondo i giovani imparavano a fare cose che poi tornavano loro utili nel lavoro per tutta la vita. Attualmente però, nei paesi industrializzati, la maggior parte delle persone svolge lavori che al momento della loro nascita non esistevano nemmeno. Ormai la qualità più importante di una persona, quella che determinerà anche la sua vita futura, è divenuta la capacità di apprendere nuove nozioni, assimilare nuovi concetti, valutare nuove situazioni, affrontare l’imprevisto. E questo sarà ancora più vero in futuro: la capacità di competere con gli altri è la capacità di apprendere. Ciò che vale per i singoli individui, vale ancora di più per le nazioni. Nel mondo moderno la forma competitiva è direttamente proporzionale alla sua capacità di apprendimento: vale a dire una combinazione delle capacità di apprendimento dei singoli individui e delle istituzioni create dalla società”⁶.

Però quale capacità di apprendere?

È chiaro che la capacità ad apprendere, come per tutte le altre capacità, necessita di un adeguato processo di formazione che la trasformi in una

⁵ CROOKS, *The impact off classroom evaluation practices on students*, in “Review of Educational Research”, n. 58, 1998, pp. 438-481.

⁶ PAPERT S., *I bambini e il computer*, Ed. Rizzoli, Milano, 1994.

specifica competenza personale ad affrontare i nuovi compiti che la vita va man mano proponendo a ciascuno.

Il che implica, a sua volta, la definizione di questi compiti e del perché della loro scelta tra i tanti proposti o proponibili.

Ed ecco allora la domanda: quale competenza formare, come formarla e perché. E soprattutto: da dove iniziare?

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

Questi giovani ai quali "la scuola non interessa più" rappresentano "una vera sfida educativa per una scuola che vuole essere al servizio di tutti. Nonostante l'impegno quotidiano di moltissimi insegnanti... sono ancora molti gli alunni che vivono con profondo malessere i tradizionali ritmi scolastici, che dimostrano un diffuso disimpegno per le attività di studio e che sovente mettono in luce comportamenti ed atteggiamenti non idonei ai normali parametri di convivenza relazionale che l'esperienza scolastica impone... Pur essendo in possesso di potenzialità cognitive sufficienti, alcuni alunni non riescono ad adattarsi ai normali schemi delle proposte formative curricolari, non studiano, entrano in conflitto con l'istituzione scolastica e con gli insegnanti e, di conseguenza, per loro, arriva la bocciatura e facilmente anche l'abbandono degli studi (*drop-out*)".

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

Ne consegue che per soggetti simili, difficili da motivare, sia necessario dar vita ad una nuova capacità ad apprendere mediante una proposta alternativa, fondata:

- a) su processi relazionali profondi tra insegnante ed allievo,
- b) su un'impostazione di programmi didattici dove si privilegi la sfera operativo-concreta come mezzo trasversale d'impegno cognitivo personale; ed, infine,
- c) sulla soddisfazione del naturale bisogno di mettere in movimento il proprio corpo in una maniera finalizzata e costruttiva, di poter eseguire anche lavori manuali per potere espletare il loro senso d'industriosità, e di sperimentare finalmente il successo e di sentirsi conseguentemente anche "persone valide ed efficaci".

¹ D'ALONSO L., "Linguaggio, comportamento ed apprendimento. I messaggi dell'alunno al quale la scuola non interessa più" in "Difficoltà di apprendimento in preadolescenza ed adolescenza" (a cura di CAIRO M.T. e SIDOLI R., Vita e Pensiero, 1994, Milano, pp. 115-117.

Da dove iniziare per promuovere questo bisogno di affermazione e di successo? Innanzitutto cominciamo con il valorizzare la ricchezza educativa ed orientativa del valutare e, in secondo luogo, con l'analizzare almeno due delle cause degli insuccessi scolastici, quali l'incapacità a studiare (riferita agli alunni) e l'incapacità a far studiare (riferita agli insegnanti).

2.2 Il valutare "via per far studiare"

Il valutare, nell'ottica dello sviluppo promozionale della persona, rappresenta l'impegno formativo che sta alla base di tutta la formazione e di tutta l'azione pedagogica, culturale, didattica della scuola. Saper valutare è un'abilità che richiede studio, tempo di osservazione e di esperienza, ma soprattutto una grande sensibilità pedagogica nel percepire più che quello che la persona è, quello che può essere o diventare (se opportunamente coinvolta nell'impegno della sua formazione e di accrescimento delle sue potenzialità) in quanto persona originale, libera ed indipendente, che si appresta ad inserirsi nella vita, più che ad acquistare un titolo o un diploma.

In altre parole, valutare è dare a ciascuno "una differenziata possibilità" di caratterizzarsi secondo le sue doti personali distintamente dagli altri, come tipo a sé, nella situazione oggettiva e soggettiva in cui si trova, in modo che possa prendere a cuore ciò che fa, perché sente che può essere di più di quel che è, e che fa una cosa che gli serve per un traguardo a lui possibile.

È a questo punto che l'impegno valutativo trova a pieno la sua collocazione attraverso l'instaurazione di un reale rapporto di mutua trasparenza e fiducia, condizione base perché l'interazione valutativa "insegnante ed alunno" possa diventare "fattore educativo".

Non di rado, purtroppo, questo rapporto si basa su un equivoco: l'insegnante ritiene per scontato di essere accettato sia come persona, sia come guida all'apprendimento e quindi si sente autorizzato a far valere alcune sue regole disciplinari verso chi studia e lo segue, o chi studia poco, o a "suo" modo.

In realtà questa accettazione automatica è per lo più limitata ad una stretta minoranza. La maggior parte è naturalmente propensa a vedere nell'insegnante «una persona che non è dei loro e che non crede nelle stesse cose in cui loro credono; però è una persona che ha potere su di loro e da cui loro dipendono per la conquista del "pezzo di carta", del titolo di studio, vista come un valore di tipo pratico, estrinseco ai valori culturali»⁶.

C'è il pericolo in questi casi, che s'instauri il meccanismo della "*captatio benevolentiae*" dell'insegnante o il così detto "violinismo", per ottenere, col minimo sforzo, il suo apprezzamento, esibendo conformismi e diligenza, presentando compiti copiati o trovando facili scusanti per giustificare l'impreparazione.

Ora per evitare che il rapporto docente-discente diventi puramente tec-

⁶ CALONGHI, *La valutazione*, La Scuola, Brescia, 1976, p. 23.

nico, bisogna dare alla valutazione la caratteristica di un "servizio" (che sia percepito come tale dall'allievo), cioè diretto essenzialmente al suo miglioramento, senza sovrastrutture d'interessi personali, senza implicite difese o volontà di affermazione o di dominio, orientato unicamente a creare in lui fiducia e sicurezza nelle sue possibilità di apprendimento.

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

Non è impresa facile, ma essenziale per ciascun docente, perché non basta "sapere" per insegnare. Bisogna prima aver appreso l'arte di farsi "voler bene" per riuscire a valutare (e, conseguentemente valorizzare) anche tutte quelle potenzialità "nascoste" che solo l'interesse e l'amore alla persona dell'alunno possono aver fatto emergere.

Dice un esperto, Umberto Fontana: "Non basta essere 'dottori' in qualche disciplina per diventare 'docenti'. Per essere tali bisogna costruire in sé l'atteggiamento educativo mediante il quale entrare (e rimanere continuamente in sintonia con ragazzi immaturi, utilizzando "professionalmente" il proprio potenziale emotivo in modo 'empatico'. Tale atteggiamento viene costruito con interventi mirati, nel corso di vari anni, e basato sopra una solida motivazione ad aiutare gli altri. Comporta uno sforzo di autocontrollo per acquistare quelle che io chiamo le virtù del docente. È una verità pedagogica a tutti nota che le virtù del docente sono virtù umane che anche ogni genitore usa con i propri figli: pazienza, delicatezza, dolcezza, fiducia nel futuro, capacità di sopportare frustrazioni, fantasiosità nel proporre e nel proporsi... Non ogni persona sarebbe strutturalmente adatta quindi ad insegnare, ma solo chi possiede queste virtù. Chi le possiede e le utilizza con i ragazzi è già di per sé educatore perché mette a disposizione dei ragazzi la sua fantasia-personalità e diventa 'creativo' per sminuzzare i contenuti disciplinari, proprio come un cuoco che prepara un menù gradito. Credo che ogni formatore/docente debba essere prima di ogni altra cosa educatore: di conseguenza la capacità relazionale diventa lo strumento principale della sua professionalità".

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

La buona riuscita di un percorso scolastico e di orientamento risulta, conseguentemente, anche legata all'attuazione di un'efficace metodologia didattica, modellata sugli allievi, in parallelo con la promozione di metodi di studio a loro adeguati.

» FONTANA U., *Profilo evolutivo dell'adolescente*, in ISRE, n. 3, 2003, p. 53

2.3 Ricerca di un metodo didattico soddisfacente basato su una valutazione orientativa autentica

Il tema “orientamento e valutazione”, quali “modalità educative permanenti”, funzionalmente operanti, porta ad allargare ora la nostra analisi alla ricerca di una metodologia valutativo-didattica adatta a promuovere l’instaurarsi di un “metodo di studio” capace di coinvolgere l’interesse di ogni allievo nella graduale ricerca della soluzione più adeguata alle sue reali esigenze di formazione.

Al riguardo, sottolineiamo che, pur polarizzando l’attenzione educativa sulla persona dell’allievo nell’insegnare, non dobbiamo pensarlo come persona isolata dal contesto sociale del gruppo o classe a cui appartiene; si tratta, infatti, di una “comunità educativa di apprendimento” in cui “i diversi soggetti individuali e sociali, ognuno per quanto loro compete, interagiscono e agiscono “insieme” per il conseguimento dei fini istituzionali, sociali e individuali, del sistema educativo d’istruzione e formazione pubblica... Si tratterebbe di assumere a principio motore pedagogico dell’attuazione della legge delega l’espressione di F. Freire: “Nessuno educa nessuno, nessuno è educato da nessuno; ci si educa insieme”¹⁰.

Ritornando al problema del metodo, il punto problematico è di capire in che consista il “buono” di una metodologia didattica capace di produrre un “buon” metodo di studio.

Un valido contributo in questa direzione la può dare una proposta didattica orientativa ispirata al “Metodo ADVP” (Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale), presentata da un gruppo di professori dell’Università Laval di Québec (Canada)¹¹ e anche da noi già da tempo sperimentata, per facilitare, nei giovani, l’evoluzione del processo del loro orientamento per la scelta della professione, ma anche proposta come metodologia per far “apprendere con frutto” qualsiasi materia di un curriculum scolastico formativo.

È naturale per ogni insegnante porsi la domanda del come fare per accompagnare il processo di apprendimento dell’allievo in modo adeguato alle sue esigenze evolutive e alle sue caratteristiche e potenzialità logiche, affettive e motivazionali (almeno in generale).

E precisamente:

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

¹⁰ Cfr. NANINI C., *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo*, in ISRE, 3, 2003, p. 131.

¹¹ PELLETTIER D., BUJOLD R. e Collaboratori, *Pour une approche éducative en Orientation*, Ed. Gaetan Morin, Québec (Canada), 1984.

In pratica come abituarlo a “saper pensare”.

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

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

Analizziamone ora i contenuti per meglio fissarne il valore applicativo.

2.3.1. Utilizzazione del principio esperienziale.

Tende essenzialmente a far vivere personalmente l'esperienza di quanto si dice o si afferma sotto forma di principi o norme, od informazioni, essendo questa la maniera più naturale di apprendere e fissare i contenuti trasmessi.

Un vecchio proverbio dice: “Mi parlano e dimentico; mi fanno vedere e sentire e ricordo; mi fanno provare e capisco”.

Il che equivale al detto comune del “buon senso” che afferma che “s'impara solo facendo”, cioè sperimentando quel che ci viene insegnato.

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

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

Ma se la si traduce in esperienza concreta, ad esempio, con la presentazione diretta di figure ambigue, l'affermazione acquista concretezza di verità.

Le figure ambigue, ad esempio della giovane-vecchia (fig. 1) in cui predomina la figura dell'una o dell'altra secondo l'atteggiamento percettivo dominante, o della spirale di Fraser (fig. 2) fatta di cerchi concentrici che appaiono come spirali, o di qualunque delle varie forme di illusioni ottiche ampiamente divulgate da internet, danno all'affermazione fatta della possibilità di interpretazioni diverse di uno stesso stimolo (in sé vere, anche se diverse) concretezza di verità e la si ricorda più facilmente.



Figura 1

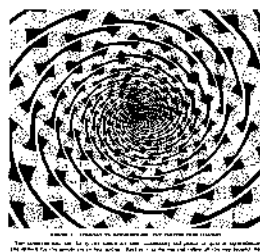


Figura 2

Il detto “solo facendo s’impara”, cui si riferiscono tutti i nostri apprendimenti primari, ci dimostra (in consonanza anche con la ricerca scientifica – ad esempio gli studi fattoriali di Guilford 1967) che “il più alto livello d’implicazione nell’apprendimento è in ordine ai contenuti comportamentali che immettono il soggetto in una rete di sensazioni, di emozioni ed azioni direttamente vissute e realizzate”.

Si capisce meglio cosa vuol dire l’emozione della velocità (ad es. andando in auto, o in moto, o sulle vertiginose discese delle montagne russe al parco divertimenti), sperimentandola direttamente piuttosto che parlandone.

In realtà è proprio in questo modo che si apprendono tutti i nostri “savoir-faire” della nostra vita quotidiana.

“Non c’è nulla di nuovo in tutto questo!” mi direte, ma non è nuovo il problema del come trasformare didatticamente, nella prassi scolastica, l’astratto (il simbolico, il semantico, il figurato, i principi e le norme teoriche...) in contenuti comportamentali adatti alla propria scolaresca.

Non è cosa facile e richiede tanta esperienza, ma è indiscutibilmente la via più promettente per indurre nell’alunno l’atteggiamento metodologico di convalidazione sperimentale del suo apprendere, che dà convinzione di sicurezza nella vita.

2.3.2. Utilizzazione del principio euristico (Coinvolgere nella ricerca)

Nel raggiungere i propri fini si possono percorrere vie diverse, ma non sempre è intuitivamente chiaro quale è quella più conveniente.

La metodologia ADVP, didatticamente, consiglia di cercare di coinvolgere proficuamente l’allievo nella ricerca della via migliore da seguire in quel nuovo tipo di apprendimento, promuovendo un metodo che gli permetta di far diventare “suo” il suo apprendere, attivando alcune delle varie forme di pensiero (creativo, categoriale, valutativo e implicativo). In altre parole che lo aiuti a “personalizzare” il suo sapere.

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

Il problema, infatti, implica fasi di osservazione, di confronto, fasi di

formulazione di ipotesi, di verifica, errori, nuovi tentativi con nuove ipotesi, rinnovate verifiche fino alla scoperta della soluzione del problema.

Porre dei problemi non vuol però dire rendere “problematica” la materia”, quasi che tutto sia incerto o in cerca di soluzioni, o che si debba scoprire il già noto, ma unicamente avviare l'alunno ad apprendere un percorso di pensiero che lo aiuti a verificare la consistenza di quanto viene loro insegnato, mediante la ricerca sperimentale sulla veridicità o validità oggettiva delle varie spiegazioni date.

Le formulazioni dei problemi possono essere di vario tipo; ad esempio:

- a) Avere la forma di constatazioni. Assumono allora l'espressione tipica del “perché?”
 - Perché al buio non si vede?
 - Perché si punisce il ladro?
 - Perché si debbono pagare le tasse?
 - Perché è difficile studiare in ambienti rumorosi?
 - Perché si assumono prodotti che fanno male alla salute, pur sapendolo (tipo alcool, droga, fumo, ecstasy, ecc.?)
- b) Essere di tipo predittivo ed avere come domanda tipica: “Cosa accadrebbe se...”.
 - Cosa accadrebbe se venisse a mancare l'acqua, il sale, o la corrente elettrica?
 - Cosa cambierebbe se sparissero delle stagioni, quali l'inverno o l'estate?
 - Quali sarebbero le conseguenze (pratiche, tecniche o sociali) se non ci fossero strumenti di misura?
 - Cosa accadrebbe se fossero distrutti gli alberi?
 - Quali conseguenze si potrebbero ipotizzare se tutti avessimo la stessa fisionomia?
 - Cosa accadrebbe se sparissero tutti i tipi di comunicazione tramite telefono, cellulari, radio, televisione?
- c) Essere di tipo creativo diretti alla ricerca della “soluzione esatta” o della “soluzione migliore” della “soluzione nuova” relativa ad una situazione problematica.

Questi sono i problemi che meglio si prestano a stimolare il pensiero divergente e a formare la mente, specie se si è promossa una forte motivazione a perseverare nella ricerca della soluzione.

Il saper perseverare, infatti, è una delle condizioni indispensabili al progresso della scienza (creatrice di soluzioni nuove) e all'autoaffermazione personale di fronte ai quotidiani problemi del lavoro: per esempio:

- Come si può far meglio, con minor spreco di tempo ed un miglior utilizzo dei mezzi a disposizione?
- Come è possibile che qualcosa cambi in meglio, se non ci si pongano degli interrogativi in proposito?

Perché qualcosa cambi, è necessario vivere l'idea che è sempre possibile

migliorare, superando gli schemi abituali dell'agire ordinario. Solo in quest'ottica, infatti, può aprirsi il cammino verso l'invenzione della soluzione nuova.

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

È questo il clima della maturazione del pensiero divergente.

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

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

È in questa linea di attivazione che si orienta il principio euristico del metodo ADVP.

Se nell'insegnare, infatti, si avesse l'accortezza, ogni qual volta se ne presenta l'occasione propizia (mentre si svolge il proprio programma didattico), di accentuare quelle situazioni che richiederebbero delle soluzioni nuove e si promuovesse negli alunni il desiderio di studiarne qualcuna (nel loro tempo libero o, meglio ancora, lavorando in gruppo), si predisporrebbe in essi la possibilità di un'apertura mentale al nuovo che potrebbe poi anche trasformarsi in un originale metodo di studio personale nell'affrontare il sapere.

Il che non sarebbe cosa di poco conto, sia per l'individuo che per la società.

2.3.3. Utilizzazione del principio integratore motivazionale: creare interesse

È un dato di esperienza comune che "tanto più si persevera in un impegno operativo quanto più lo si vede collegato agli obiettivi che s'intendono perseguire e alla coscienza delle possibilità personali di poter riuscire nel proprio intento."

In altre parole, per favorire l'apprendimento, non basta solo far fare esperienza di quanto s'insegna, ma occorre in più integrare conoscenza con interesse per quanto si sperimenta (di qui la denominazione del terzo principio d'attivazione come "principio integratore").

Ne deriva che insegnare ad interrogarsi sulle possibili utilizzazioni di

quanto si sta apprendendo vuol dire far dar valore a quanto si studia e, conseguentemente, migliorare la motivazione a studiarlo sistematicamente (Metodo di studio appropriato).

Siccome non sempre c'è consonanza tra le aspettative degli alunni e i contenuti delle materie trasmesse dagli insegnanti, ci si può domandare: "Come può un insegnante programmare interventi che rivestano un significato di valore e di utilità per tutti? In pratica: come rendere tutto interessante per tutti?"

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

- dal tipo di relazione che si è instaurato tra insegnante ed alunni;
- dal bisogno di imparare e comprendere il perché di quanto s'insegna;
- dal sapere in anticipo il punto di arrivo della lezione.

2.3.3.1. Il tipo di relazione

È risaputo che in ogni rapporto umano ciò che dà vita alla comunicazione non è tanto l'autorità dell'interlocutore, ma la simpatia che genera.

Un insegnante ha ascendente sugli allievi oltre che per la sua competenza e preparazione didattica, i titoli accademici che possiede, soprattutto per ciò che significa la sua presenza per essi, per la sua capacità di comprenderli e di accettarli come degni di considerazione, e di venire incontro ai loro bisogni senza innervosirsi per i loro sbagli e insufficienze.

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

2.3.3.2. Il bisogno di comprendere

È innato nell'uomo il bisogno di equilibrio e di armonia, tanto che se interviene una situazione di dissonanza con la realtà che conosce, ad esempio se gli dice che per dividere bisogna moltiplicare, che per crescere bisogna diminuire, che si ha quel che si dona, ecc. tende immediatamente a ristabilire l'equilibrio cercando di rendersi conto del "perché" della affermazione che lo ha stupito.

Questo vuol dire che è dallo stupore dell'insolito che nasce lo stimolo a pensare (esempi: per dividere a metà un numero, basta moltiplicarlo per 0,5 - per crescere in generosità bisogna diminuire l'egoismo - il bene che doni agli altri ti ritorna in gratitudine, ecc.).

Agendo su questa dinamica della dissonanza, l'insegnante avrà occasione d'incuriosire i suoi alunni stimolandoli alla ricerca spontanea delle informazioni necessarie a superare la dissonanza.

Ogni incoerenza percepita tra i vari aspetti della conoscenza, dei sentimenti e del comportamento instaura uno stato interiore di disagio - dissonanza cognitiva - che la gente cerca di ridurre tutte le volte che le è possibile (Festinger, 1957).

2.3.3.3. L'anticipazione del punto di arrivo

Dare in anticipo (ad esempio, prima della lezione) dove si vuole arrivare ed i vantaggi che si potranno trarre dal lavoro che si sta per intraprendere insieme, è dare sicuramente un sostegno notevole all'azione didattica in quanto la si fa diventare potenzialmente significativa per tutti.

Conoscendo la meta, ognuno ha la possibilità di controllare i suoi progressi e le sue eventuali deviazioni da essa, di verificare la direzione dei suoi tentativi di conoscere, confrontandosi sia con il gruppo dei suoi compagni sia con quanto espone l'insegnante, di percepire meglio il suo ritmo di lavoro e, alla fine, di poter verificare e valutare personalmente l'effetto del lavoro compiuto: cosa ho capito, come l'ho capito, cosa mi è rimasto oscuro.

Il che, oltre a stimolarlo a chiedere nuove informazioni, contribuisce sensibilmente a sviluppare il suo amor proprio ed il suo senso di responsabilità nel valorizzare al massimo il lavoro compiuto in classe.

2.4 Conclusione

Se è vero che è dal come si sa valutare che s'impara a valorizzare e a far studiare gli alunni, è soprattutto dal come s'insegna che si trasmette ad essi il come fare a studiare per diventare autentici ed entusiastici trasmettitori di verità e di vita aperta al progresso.

Senza dimenticare di continuare a studiare se vogliamo poter continuare ad aiutare a studiare!

Il sistema scolastico formativo del Belgio fiammingo

MICHELE
MARCHIARO*

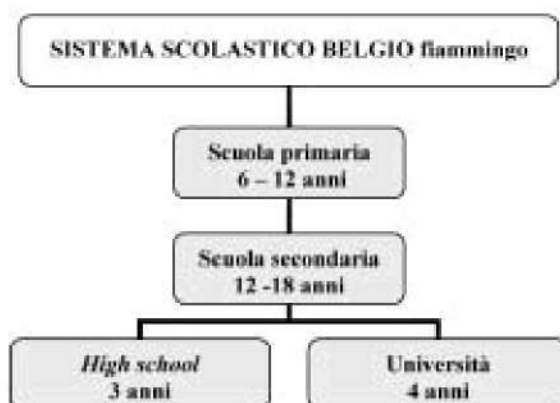
Nell'attuale momento di riforme del sistema educativo italiano, il confronto con gli altri sistemi europei non può che essere utile. L'articolo presenta brevemente il sistema educativo del Belgio fiammingo di lingua olandese con particolare riferimento ai percorsi professionalizzanti del secondo ciclo e a quelli di formazione tecnico professionale superiore non universitaria (High school)

Alla luce del cambiamento del panorama socio politico europeo, legato all'ingresso di molti stati nella comunità europea con un sempre più frequente interscambio etnico, commerciale e culturale, diviene essenziale implementare una strategia globale che permetta di preparare le nuove generazioni sia tecnicamente sia culturalmente.

Da questo punto di vista è utile prendere visione della strutturazione dei sistemi educativi europei al fine rendere il più possibile omogenea la preparazione delle nuove generazioni, in modo da garantire loro la capacità di inserimento in tutto contesto europeo. Inoltre, particolare non secondario, uno sguardo più ampio su quanto avviene nel resto dell'Europa in questo momento di transizione e polemiche come avviene ora in Italia, può essere utile per trovare conforto nelle scelte che si operano o cercare per cercare di evitare errori che altri paesi stanno cercando di correggere.

* Formatore del CFP CNOS-FAP di Fossano (CN)

La presente schematica descrizione del sistema dell'istruzione nel Belgio di lingua olandese si pone in questa ottica:



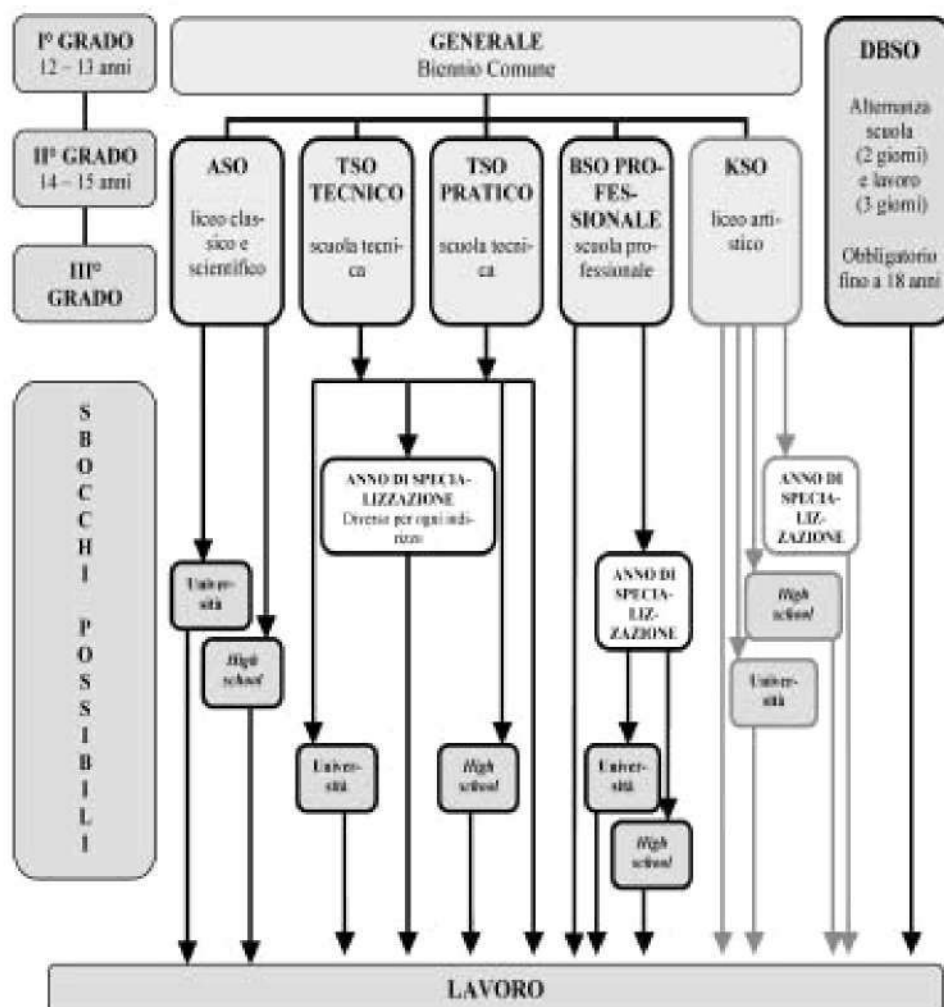
1. LA SCUOLA SECONDARIA

Come si può vedere, la scelta di percorsi diversificati è molto anticipata; infatti i percorsi della scuola secondaria che l'allievo dovrà affrontare hanno caratteristiche e strutture diversificate. L'analisi di una tale scelta educativa si pone in una prospettiva educativa diversa da quella di coloro che in Italia polemizzano con le scelte della Legge 53/03, affermando che a quattordici anni l'adolescente non è ancora in grado di avere una chiara visione di quali sono le sue prospettive di vita. Vedremo, infatti, che tale scelta può essere ben gestita, purché supportata da adeguate strutture quali percorsi orientativi legati alla possibilità di effettuare realmente passaggi tra sistemi senza penalizzazioni.

È emerso che, in mancanza di chiari percorsi orientativi, la scuola secondaria si struttura a cascata a partire dai percorsi liceali che sono i più appetiti dalle famiglie, che spingono gli allievi ad iscriversi presso il liceo. In seguito, in presenza di un disagio scolastico che cresce con la specializzazione del percorso, molti allievi sono spinti ad abbandonare la scelta iniziale per passare successivamente agli istituti tecnici e/o alla formazione professionale. Si assiste così, nell'esame del numero delle iscrizioni nei vari anni di percorso, ad una struttura piramidale nei licei ed a una piramide rovesciata negli istituti tecnico-professionali. Questi passaggi avvengono spesso in due o tre tappe successive e quindi con un passaggio nel sistema scelto definitivamente al secondo o terzo anno.

Diventa, quindi, estremamente importante il poter effettuare questi passaggi senza perdita di anni scolastici. Ciò è sempre possibile nel passaggio dal liceo all'istituto tecnico e dall'istituto tecnico a quello professionale, mentre nel passaggio inverso si è costretti a tornare alla classe precedente a

quella frequentata. Questa relativa, anche se non auspicabile, modifica nella scelta fatta è certamente favorita da un biennio iniziale generale comune in cui il percorso prescelto ha una minore incidenza. La scuola secondaria è quindi così articolata:



Oltre a questo è previsto un settimo anno di specializzazione il cui titolo non ha valore legale, ma l'attestato conseguito è ben spendibile sul mercato del lavoro.

Coloro che, dopo un percorso fallimentare nelle varie tipologie scolastiche o formative, rifiutano il sistema, sono obbligati fino al compimento del diciottesimo anno d'età a seguire corsi in alternanza scuola-lavoro.

L'organizzazione dell'anno scolastico prevede, di norma, trentadue o trentasei ore settimanali di lezione, con inizio il primo settembre e termine alla fine di giugno; durante l'anno sono previste sei settimane di vacanza (una a novembre, due a Natale, una a carnevale e due a Pasqua); le lezioni si sviluppano dal lunedì al venerdì, al mattino e pomeriggio.

Le lezioni singole lezioni hanno la durata di cinquanta minuti.

Un esempio di loro sviluppo può essere quello esemplificato in tabella:

Aree	I anno		II anno		III – IV anno			V – VI anno		
	TSO	BSO	TSO	BSO	TSO T	TSO P	BSO	TSO T	TSO P	BSO
Di base	27	27	24	18	13	16	10	10	12	8
Di indirizzo	5	5	8	14	23	18	22	26	20	24
Complementare						2	4		4	4
Totale	32	32	32	32	36	36	36	36	36	36

La suddivisione oraria del settimo anno di specializzazione, per il settore meccanico, risulta essere la seguente:

Area di base	religione	2
	Ed. fisica	2
	area progetto	4
Lingue	inglese	2
	francese	2
Area indirizzo	laboratorio	12
	Tecnologia (cicli di produzione)	4
	disegno	4
Area complementare		4
Totale		36

Il primo anno è di norma strutturato in maniera completamente paritaria, mentre a partire dal secondo si introduce una guida alla specializzazione prescelta che avrà con il passare degli anni una incidenza sempre maggiore.

Le classi sono generalmente poco numerose, circa venti allievi al massimo, mentre nei laboratori è prevista la presenza di un docente ogni dodici, quattordici ragazzi; quindi se la classe o le classi hanno numeri maggiori sono previsti due docenti. Le iscrizioni devono avvenire entro una data ben determinata del mese di febbraio e in base alle iscrizioni avviene anche l'erogazione di una parte dei fondi.

L'organizzazione dell'istituto prevede di norma la presenza di un direttore, di uno o più vice che gestiscono la vita della struttura (allievi, docenti, orario, assenze, rapporti con le famiglie). Sono presenti all'interno degli istituti centri per l'orientamento e per il supporto psico – pedagogico agli allievi e alle famiglie.

Ogni insegnante oltre le ore di docenza, da ventidue a ventotto secondo la tipologia di insegnamento e il titolo di studio, deve fornire la disponibilità per due ore di sostituzione e una per assistenza.

Il contratto dei docenti prevede due anni di prova, eventualmente prorogabili di uno.

La progressione economica è notevole, soprattutto nei primi anni (anche se ora si cerca a livello istituzionale di limitarla) tanto che un docente con quindici anni di anzianità può disporre di un aumento salariale di circa settecotocinquanta euro rispetto a un neo assunto.

Gli insegnanti della scuola secondaria si suddividono in tre tipologie a seconda dei requisiti posseduti:

- Docenti con formazione della *high school* (formazione superiore) i quali possono insegnare sino secondo grado della scuola secondaria ed esclusivamente nella formazione professionale (BSO).
- Docenti con formazione universitaria che possono insegnare ovunque.
- Docenti tecnico pratici che hanno anche solo una esperienza professionale, minimo sei anni se diplomati oppure un anno se arrivano dall'*high school*, che svolgono attività di laboratorio.

Tutte queste figure presenti all'interno dell'istituto sono previste e pagate dallo stato. Oltre a ciò le scuole ricevono una quota per allievo da destinare all'acquisto di attrezzatura e materiale didattico. Viene poi corrisposta una cifra che dovrebbe servire agli investimenti necessari per la struttura e le innovazioni tecnologiche.

ISTRUZIONE STATALE	ISTRUZIONE PROVINCIALE	ISTRUZIONE COMUNALE	ISTRUZIONE CATTOLICA
FINANZIAMENTO			
I docenti sono pagati dallo stato			
È pagato il funzionamento	Per il funzionamento è data una sovvenzione in rapporto al numero di alunni		
Sono pagati tutti i mezzi didattici	Non sono pagati i mezzi didattici		
La manutenzione degli edifici è a carico dello stato	La manutenzione degli edifici è carico dell'ente gestore		
Lo stato paga il trasporto	Non è prevista la spesa del trasporto		
QUANTITÀ DEGLI ALUNNI			
30 %			70 %
RAPPORTO DI SPESA			
70 %			30 %

È proprio su questo punto che ci sono dolenti note per gli istituti non statali. È proprio la scuola statale che riceve fondi in modo non proporzionato e quindi ci sono notevoli difficoltà da parte degli istituti non statali per il mantenimento delle strutture e degli edifici. Gli Istituti dell'istruzione cattolica hanno il 70% degli allievi, ma a loro va soltanto il 30% della finanziamento complessivo statale per quanto riguarda le spese generali di funzionamento.

Nei corsi tecnico-professionali è consentita la vendita dei manufatti prodotti e ciò costituisce una integrazione importante delle fonti di reddito. Gli allievi non pagano tasse particolari di iscrizione negli istituti cattolici, ma pagano solo le tasse scolastiche come nelle scuole statali.

Nel corso del settimo anno di specializzazione, gli studenti hanno come obiettivo la realizzazione in autonomia o con lavoro cooperativo di uno o più progetti. Nel corso dell'anno si sviluppano i collegamenti interdisciplinari che l'allievo presenta e illustra in sede di esame. È previsto uno *stage* di due settimane al sesto e al settimo anno. La valutazione in centesimi è data bimestralmente per area, *stage*, ecc.

2. L'HIGH SCHOOL

Terminato il terzo grado della scuola secondaria (corrispondente al terzo biennio) gli allievi dell'ASO (licei) possono accedere all'università o all'*high school*. Quelli dell'istituto tecnico al settimo anno di specializzazione oppure all'*high school* o all'università. Quelli della formazione professionale (BSO), solo dopo l'eventuale anno di specializzazione possono accedere all'*high school* o all'università.

La *high school* normalmente è selettiva malgrado gli iscritti provengano per la maggior parte dai licei; si ha una dispersione scolastica di circa il 40% nei primi due anni; molto rare le iscrizioni per allievi provenienti da altro curriculum, anche se possibili. Vi sono due sessioni di esami ufficiali ogni anno con recupero eventuale a settembre, anche se il numero esiguo di studenti per gruppo seguito dal docente permette un continua valutazione del modo di operare. La valutazione è in punti credito, sessanta al massimo per ogni anno.

La parte di laboratorio si svolge attraverso esercizi il primo anno e attraverso progetti guida mirati al secondo e terzo anno. Ciascun progetto, approvato e finanziato dallo stato per il 90% e dalle imprese (con funzione di controllo e stimolo per il conseguimento di risultati e applicazioni pratiche) per il rimanente, è approvato dopo concorso nazionale in cui solo i progetti migliori sono finanziati.

L'*high school* è strutturata in percorsi triennali seguiti da un eventuale *master* di uno o due anni e quindi da un eventuale laurea conseguibile in un anno. L'università dura normalmente quattro anni con alcune eccezioni, quali ingegneria (cinque anni) o medicina (sei anni). Concludendo, il sistema dà l'impressione di essersi fortemente stabilizzato nella società, con

alcuni punti di forza come la possibilità per chi ha effettuato una scelta della scuola secondaria più adatta, di fare un percorso lungo e gratificante, mentre per chi ha avuto ripensamenti c'è troppo poco aiuto e guida alla scelta. Occorrerebbe quindi un maggiore intervento orientativo prima dell'ingresso nella scuola secondaria.

La *high school* si presenta poi troppo selettiva e con alcuni prerequisiti, quali una ottima conoscenza della matematica, che limitano di molto la possibilità effettiva di riuscita; anche qui occorrerebbero interventi per evitare o limitare la dispersione o un tutoraggio più assiduo al fine di evitare lo spreco di risorse e il fallimento delle aspirazioni di molti allievi.

**Regione Lombardia:
DELIBERA
DI GIUNTA REGIONALE
N° 17608 DEL 21/05/04**

Si riportano alcune parti della delibera della Giunta Regionale della Lombardia e dell'Allegato 1 della stessa, che descrivono il nuovo sistema di formazione professionale nell'area del "Diritto dovere di istruzione e formazione per 12 anni"

"LINEE D'INDIRIZZO E DIRETTIVE PER L'OFFERTA DI FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLA REGIONE LOMBARDIA" PER L'ANNO FORMATIVO 2004/2005 E DEL DOCUMENTO "INTEGRAZIONE PERCORSI TRIENNALI SPERIMENTALI - AREA 2 - A.F. 2004-2005"

LA GIUNTA REGIONALE

Omissis

A voti unanimi espressi nelle forme di legge:

DELIBERA

1. di approvare, per i motivi espressi in narrativa, il documento "Linee d'indirizzo e direttive per l'offerta di Formazione Professionale della Regione Lombardia" per l'anno formativo 2004/2005 allegato al presente atto quale parte integrante e sostanziale (allegato 1);

2. di approvare, per i motivi espressi in narrativa, il documento "Integrazione percorsi triennali sperimentali – Area 2 – A.F. 2004-2005" allegato al presente atto quale parte integrante e sostanziale (allegato 2);
3. di rinviare a successivi atti del Direttore Generale della DG Formazione, Istruzione e Lavoro l'approvazione dei provvedimenti attuativi dei documenti "Linee d'indirizzo e direttive per l'offerta di Formazione Professionale della Regione Lombardia" per l'anno formativo 2004/2005 di cui al punto 1 e "Integrazione percorsi triennali sperimentali – Area 2 – A.F. 2004-2005" di cui al punto 2;
4. di provvedere alla pubblicazione del presente atto sul Bollettino ufficiale della Regione Lombardia.

Il segretario: Sala

Allegato 1

LINEE D'INDIRIZZO E DIRETTIVE PER L'OFFERTA DI FORMAZIONE PROFESSIONALE DELLA REGIONE LOMBARDIA ANNO FORMATIVO 2004-2005

Omissis

Un nuovo sistema

Le attività formative promosse e cofinanziate dalla Regione Lombardia negli anni hanno raggiunto un livello di articolazione e dimensione che, unito all'evoluzione dell'assetto di competenze a livello nazionale e locale ed alla forte dinamica di cambiamento disegnata nel Programma Triennale della Formazione ed impressa al quadro complessivo del sistema della formazione e dell'istruzione, impongono come necessario uno sforzo di ridisegno e ridefinizione dell'offerta formativa del sistema regionale.

Si tratta di un cambiamento profondo che, a partire dal nuovo articolo 117 della Costituzione, delinea un ambito di intervento regionale a carattere esclusivo, che spazia dall'obbligo di istruzione (14° anno di età) all'obbligo formativo, fino alla formazione superiore.

Ciò è reso ancor più pressante dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003 (Norme generali sull'istruzione e livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale): avendo la legge 53/2003 abrogato la legge 9/99 sull'obbligo scolastico, i giovani e le famiglie, al termine del I ciclo, possono operare una scelta in un'offerta formativa molto più articolata e declinata secondo metodologie ed obiettivi didattici più adeguati ai diversi fabbisogni.

Tale opportunità è stata resa pienamente fruibile nell'A.S. 2004-2005 grazie all'Accordo Quadro sottoscritto il 19 giugno 2003 cui si è dato se-

guito, per consentire una sostanziale sincronia con l'offerta scolastica, con le Direttive Area 2 – Diritto dovere di istruzione e formazione per 12 anni – A.F. 2004-2005 (D.G.R.16005 del 6 gennaio 2004) cui hanno fatto seguito i dispositivi di bando provinciali.

In forza di una adeguata conoscenza della domanda di servizi presente, la Regione Lombardia, anche per le recenti disposizioni normative, deve procedere a strutturare la propria offerta in maniera stabile sul territorio, innanzitutto per quanto riguarda la formazione iniziale, valorizzando in questo il ruolo cardine nella programmazione territoriale svolto dalle Province.

Tale offerta, per quanto riguarda quel segmento riconducibile alla “formazione professionale”, rappresenta nella nostra regione un elemento di eccellenza e qualificazione notevole.

Se tale fenomeno si è di fatto consolidato in un contesto normativo più rigido, esso deve essere tenuto in particolare considerazione nel momento in cui la L. 53/03, abrogando la L. 9/99, elimina un argine al passaggio dal sistema scolastico a quello dell'istruzione e formazione professionale.

La Regione si troverà, e sin d'ora sono fortissimi i segnali in tal senso, a far fronte ad una domanda di percorsi di formazione professionale iniziale in rapida crescita: tale trend dovrà, da un lato, essere contenuto attraverso adeguate azioni di orientamento, per non sbilanciare il sistema con spostamenti scoordinati tra istruzione e formazione professionale, che causerebbero sconquassi organizzativi e, soprattutto, la produzione di fenomeni difficilmente assorbibili dal mercato del lavoro lombardo; dall'altro, sarà necessario definire con progressive approssimazioni, a quale livello di crescita attestare tale filone d'offerta, soprattutto in considerazione del fatto che esso è attualmente finanziato non con un canale strutturale e sistemico, ma attraverso limitati trasferimenti statali e, eccellenza della Regione Lombardia, da dotazioni proprie del bilancio regionale.

Tale valutazione è stata posta alla base di un lavoro di analisi che ha portato a ridefinire le modalità di generazione annuale dell'offerta e, in assenza di modelli organizzativo gestionali di sistema diversi dall'attuale ricorso a forme di evidenza pubblica e finanziamento a corso, ad identificare per l'A.F. 04-05 un percorso ancora sperimentale, ma comunque finalizzato alla promozione di un'offerta di percorsi formativi per l'assolvimento del diritto dovere di istruzione articolati nelle tipologie, nelle modulazioni didattiche e nei contenuti in maniera da rispondere alle diversificate caratteristiche dell'utenza.

Come già accennato, per consentire l'esercizio di un'opzione più ampia alle famiglie dei giovani che stanno attualmente frequentando la terza media, si è anticipato al mese di gennaio la produzione dell'offerta di percorsi triennali. Tale offerta non esaurisce però le azioni che la Regione Lombardia e le province lombarde dovranno attivare nell'ambito dell'Area 2 del Piano Triennale dell'offerta formativa, ora da intendersi come “Diritto dovere di istruzione”: la ricchezza di esperienze che il sistema di Istruzione e Formazione Professionale lombardo ha consolidato negli anni e le peculiarità dei modelli di intervento che esso ha espresso in forma di eccellenze de-

vono essere mantenute ed anzi valorizzate, rileggendole alla luce del nuovo contesto e degli obiettivi generali che il nuovo assetto normativo pone.

È inoltre importante che l'evoluzione dell'offerta impressa dal processo di riforma si espliciti in un percorso di progressivo adattamento, adeguato a non ingenerare, *in primis* negli allievi e nelle loro famiglie, ma anche nei contesti territoriali ed imprenditoriali di riferimento, fenomeni di disorientamento.

Nell'ambito dell'Area 2 "Diritto dovere di istruzione per 12 anni", fatto salvo l'obbligo di garantire all'utenza il completamento dei percorsi già avviati, l'offerta del sistema regionale per l'A.F. 2004- 2005 dovrà rispondere ai seguenti obiettivi:

- offrire all'utenza interessata (allieve/i e famiglie) la fruizione di *percorsi di qualifica* che garantiscano:
 - un titolo riconoscibile e spendibile a livello nazionale ed europeo (quindi di durata triennale, rispondente al PECUP o a equivalenti indicazioni nazionali)
 - l'assolvimento del diritto dovere di istruzione previsto dalla L. 53/2003
 - la possibilità di proseguire il proprio percorso formativo nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale e nel sistema dell'Istruzione;
- mettere in atto azioni di *prevenzione e/o recupero* dell'evasione o della dispersione che siano finalizzati comunque all'assolvimento del diritto dovere di istruzione previsto dalla L. 53/2003;
- proseguire le esperienze positive di *integrazione* in percorsi promossi da istituti scolastici e agenzie formative.

La piena risposta a tali obiettivi sarà possibile solo se, a supporto dell'offerta che verrà generata, il sistema formativo integrato lombardo, vale a dire la Regione, gli enti locali, gli enti di formazione professionale e le parti sociali in connessione con la Direzione Scolastica Regionale e gli Istituti scolastici interessati, procederà nella progressiva elaborazione di linee, metodologie e procedure condivise che caratterizzeranno il nuovo sistema e segneranno il percorso di accompagnamento verso il suo consolidamento ordinamentale e normativo.

Al fine di limitare il più possibile eventuali ricadute, in termini di disorientamento, sulle famiglie e sugli allievi in questa fase di transizione, la Regione Lombardia, di concerto con le Province e le parti sociali, promuoverà interventi di valorizzazione e diffusione delle attività di orientamento, prevenzione e recupero della dispersione scolastica specificatamente rivolte ai giovani interessati dal passaggio tra il primo ed il secondo ciclo di istruzione e che prevedono il coinvolgimento e l'integrazione degli istituti scolastici e degli enti e centri di formazione professionale.

La Consulta regionale Standard Formativi

Il processo sopra descritto è già stato avviato: con Decreto n° 22660 del 19-12-2003 la D.G. "Formazione, Istruzione e Lavoro" della Regione Lombardia ha formalmente istituito la *Consulta Regionale Standard Formativi*,

organismo tecnico permanente, composto da referenti della Regione Lombardia, degli Enti Locali, delle Parti Sociali, delle realtà formative e delle autonomie scolastiche. Tale organismo opererà in connessione con il *Tavolo Scuola* istituito in seno alla stessa D.G. "Formazione Istruzione Lavoro", con il *Comitato Paritetico di Coordinamento* della Sperimentazione dei percorsi triennali ed in stretto raccordo con i diversi tavoli istituzionali e tecnici promossi a livello nazionale e regionale, avvalendosi delle strutture di ricerca ed elaborazione della Regione e della Direzione scolastica regionale (IReR, IRRE, ...).

La fisionomia ed il ruolo della *Consulta Standard Formativi* devono essere considerati alla luce dei due complementari processi avviati dalla Regione Lombardia, concernenti da un lato la semplificazione dei diversi ambiti e segmenti della propria offerta formativa e la riforma della *governance* dall'altro.

Il primo, delineatosi strategicamente con il *Programma Triennale della Formazione 2002-2004*, ha trovato quale ulteriore elemento propulsivo la prospettiva delineata dalla L. 53 di un nuovo sistema unitario di IFP, capace di ricomprendere ed armonizzare la pluralità dei percorsi e delle opportunità, al fine di garantire alla persona le condizioni di una formazione lungo tutto l'arco della vita, accrescendone i diritti di cittadinanza, oltre che di lavoratore; il secondo sottolinea la convinzione della necessità di governare i processi attraverso un sistema di relazioni (o "patto") tra gli attori pubblici e privati che a vario titolo sono coinvolti nella filiera formazione-lavoro (Province lombarde, parti sociali, operatori), individuando modalità e strumenti condivisi di lettura e di azione, adeguati al fabbisogno rilevato nei diversi contesti socio economici del territorio lombardo.

In altri termini, il nuovo sistema unitario di IFP e la rete territoriale dell'offerta necessitano, quale condizione fondamentale, dell'elaborazione di strumenti di lettura e di classificazione riconosciuti e riconoscibili da tutti gli attori: un sistema di *standard formativi*, quale presupposto di procedure e regole di certificazione dei titoli, delle competenze e dei crediti formativi, nell'ottica del *lifelong learning*.

La Consulta, nel rispetto delle competenze previste dalla Costituzione e dalla normativa vigente e in corrispondenza alle fasi temporali di attuazione delle riforme, dovrà assicurare il supporto tecnico finalizzato all'elaborazione ed alla declinazione culturale, metodologica e tecnica dei contenuti della riforma e degli elementi che identificheranno e qualificheranno l'intera offerta educativa e formativa del nuovo sistema di Istruzione e Formazione lombardo. In particolare, ad essa attiene il compito prioritario di elaborare gli elementi in cui si articoleranno le *Indicazioni regionali per i Piani di Studio Personalizzati*.

Si tratta di un'azione di ampio respiro, che comprende, oltre alla *declinazione regionale del nuovo sistema*, la specificazione degli *Obiettivi generali e Specifici del processo formativo*, le modalità con cui procedere alla determinazione del *Portfolio delle competenze*, dei criteri per il riconoscimento nazionale dei titoli e per la gestione dei crediti e dei passaggi tramite i

LARSA dentro il sistema dell'Istruzione e formazione professionale e tra questo sistema e quello liceale.

Contestualmente essa dovrà provvedere a definire ed implementare:

1. il modello di *repertorio regionale delle competenze e delle qualifiche professionali* a partire dalla realizzazione di un *Repertorio delle figure professionali* organizzate per aggregazioni o "aree" e sviluppate anche in considerazione di quanto già presente nei vari repertori esistenti;
2. il sistema regionale di valutazione e certificazione delle competenze e dei titoli, in funzione all'applicazione della L. 53/2003, con riferimento a quanto previsto dal D.M. 174/2001, in linea con quanto definito nell'ambito degli Accordi Stato-Regioni ed in particolare nell'*Accordo quadro* tra MIUR, MLPS, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, Province, Comuni e Comunità montane del 19 giugno 2003.

In sintesi, procedere all'implementazione di un *sistema di standard formativi* centrati su competenze professionali (intese come l'insieme strutturato di conoscenze e di abilità riferibili a specifiche figure professionali) atti a:

- garantire la trasferibilità, in ambito nazionale e comunitario, dei titoli e delle qualifiche ottenuti dai beneficiari del sistema di istruzione e formazione professionale regionale;
- attuare un sistema di certificazione delle competenze acquisibili attraverso percorsi di istruzione e formazione professionale e/o esperienze lavorative e/o autoformazione;
- consentire agli individui la capitalizzazione delle competenze acquisite nel proprio percorso formativo e professionale, in una logica di crediti che concorrono a comporre la competenza complessiva di un soggetto;
- promuovere e favorire flessibilità, modularizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi in un sistema di crediti formativi, affiancando all'offerta di corsi sequenziali di lunga durata la possibilità di accedere a moduli brevi e dilazionabili;
- favorire la comparabilità dei diversi percorsi formativi e di istruzione quale presupposto essenziale per l'attuazione della permeabilità tra i sistemi;
- consentire il collegamento con l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali;
- assicurare agli individui ed alle imprese trasparenza relativamente alle competenze possedute, sia a livello nazionale sia a livello europeo nell'ambito dei diversi sistemi.

Con riferimento a tali finalità ed ambiti di lavoro, tenuto conto della necessaria ed opportuna curvatura e declinazione professionale di ogni considerazione relativa agli standard formativi, la Consulta verrà ad articolarsi in *Commissioni tecniche per aree/comunità professionali*, in corrispondenza a quelle del repertorio regionale. Ciò al fine di garantire maggiormente la necessaria aderenza delle tematiche formative ai fabbisogni, ai contesti ed alle

evoluzioni del mondo del lavoro, riconducendo ad unità anche i diversi livelli di carattere didattico, metodologico, normativo, organizzativo-procedurale, ecc. in rapporto al problema centrale dell'osservazione – validazione – standardizzazione dei profili professionali.

Le commissioni saranno composte dai referenti dei diversi attori pubblici e privati coinvolti nella filiera formazione-lavoro; potranno in relazione alle necessità allargarsi ad altri soggetti e/o tecnici e vedranno la partecipazione, oltre che delle diverse parti sociali e datoriali interessate, anche delle Province quali portatrici delle specifiche esigenze espresse dal territorio.

LEP e standard formativi

Gli standard concernono l'esplicitazione di quell'insieme di *condizioni organizzative, gestionali, professionali e formative*, uniformi per tutte le Regioni, che determinano la misura minima di realizzazione dei LEP (Livelli Essenziali delle Prestazioni - art. 2, co. 1, lettera h, L. 53/2003), definiti a livello nazionale, che ogni Istituto e Centro dell'istruzione e formazione professionale è tenuto ad assicurare agli studenti e alle famiglie allo scopo di concretizzare il *Profilo educativo, culturale e professionale*. Ogni Istituto e Centro è tenuto a garantire tali *standard formativi minimi* (art. 7, co. 1, lettera c) quale fondamento del proprio sistema di accreditamento, necessario per erogare un'istruzione e formazione professionale compatibile con l'art. 3, co. 1, punto c della legge n. 53/2003 e con il riconoscimento nazionale ed europeo dei titoli rilasciati.

La problematica degli *standard formativi minimi* viene dunque ad intersecarsi per un verso con quella relativa all'evoluzione del sistema regionale di *accreditamento*, per un altro con la *dimensione dell'apprendimento*.

In quest'ultimo caso, comunque, l'accezione non deve essere assunta nel senso di "livelli" di apprendimento, ossia di standard in uscita. La determinazione di questi ultimi, infatti, non può competere alla Regione (salvo inficiare la logica e la stessa prospettiva della riforma), ma all'autonomia progettuale didattica e formativa dei Centri, degli Istituti e degli operatori. Col termine standard formativo si intende, pertanto, quell'insieme di *obiettivi* sia *generali* che *specifici di apprendimento* che troveranno esplicitazione ed una organica articolazione per un verso nel PECUP (finalità generali dello stesso processo di apprendimento del secondo ciclo) e per un altro nelle *Indicazioni regionali per i PSP*. In tali documenti essi sono intesi come, appunto, *obiettivi*, ossia mete dell'apprendimento, rispetto a cui i soggetti erogatori del servizio formativo dovranno attrezzarsi e garantire adeguata (personalizzata) declinazione sul piano didattico e formativo.

Alla luce di quanto previsto dalla L. 53 e dall'Accordo Quadro sancito in Conferenza Unificata il 19/06/03 tra ecc. (...), la Conferenza Stato-Regioni, nella seduta del 15/01/04, ha definito gli *standard formativi minimi* relativamente alle competenze di base. Tali standard costituiscono pertanto il primo riferimento per la declinazione ed articolazione metodologico-progettuale dei piani formativi; ad essi dovranno affiancarsi gli standard relativi

alla dimensione *professionale*, alla cui definizione un contributo determinante dovrà essere assicurato dalle stesse Regioni.

Certificazione e riconoscimento delle competenze e dei crediti formativi

La complessa problematica relativa alla certificazione ed al riconoscimento delle competenze e dei crediti formativi costituisce uno dei nodi fondamentali per la realizzazione del nuovo sistema di IFP. All'individuazione delle condizioni, delle procedure e delle metodologie necessarie all'implementazione di un sistema basato sui crediti è infatti legata la stessa possibilità di realizzare percorsi formativi personalizzati nella prospettiva dell'intero arco della vita, per il contenimento del fenomeno della dispersione, per la garanzia dei passaggi orizzontali e verticali tra i sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale, per il recupero e la valorizzazione delle conoscenze e delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali. In una parola: per l'effettiva flessibilità del nuovo sistema.

Analogamente a quanto previsto per i LEP e gli standard formativi, per la declinazione operativa del nuovo sistema in corso di definizione a partire dal combinato delle Leggi n° 131/03, n° 30/03 (e relativo D.Lvo. 276/03) e n° 53/03, anche relativamente a questi aspetti è previsto un percorso di partenariato istituzionale (MIUR, MLPS, MAP, Conferenza Unificata), che attraverso un costante riferimento agli impegni presi in sede UE definisca le modalità di riconoscimento dei crediti e di certificazione delle competenze da adottare a livello nazionale.

Sempre in una logica di *federalismo cooperativo*, così come richiamato nell'accordo siglato in sede di CU del 15/01/04, all'ambito regionale compete:

- il governo del sistema della competenze e dei crediti, nonché dei relativi servizi di supporto,
- la contestualizzazione territoriale delle competenze,
- le modalità e le procedure di verifica, valutazione e certificazione delle competenze e dei crediti in ingresso, durante ed in uscita dai percorsi,
- gli standard di progettazione,
- la definizione di dettaglio dei requisiti dei soggetti erogatori dei percorsi di IFP.

Il repertorio dei profili, delle qualifiche e dei titoli professionali

L'intera problematica inerente ai profili professionali necessita di un processo di ripensamento, alla luce dei significativi cambiamenti di contesto odierni, caratterizzati da un crescente processo di "cognitivizzazione", ossia da una tendenza (che non giustifica più una visione gerarchica e classista dei saperi e quindi dei percorsi degli studi, ma sostiene il valore del *carattere culturale di ogni esperienza di apprendimento* sia formale, che informale e non formale) ad aggregarsi in modo da evidenziare la propria pecu-

liarità culturale, organizzativa, professionale al fine di affermare una specificità tendenzialmente rilevante anche dal punto di vista della rappresentanza, della tutela e della formazione.

Parallelamente a tale processo diviene determinante la prospettiva delineata dalla L. 53/2003 di un progressivo ampliamento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni (il cui esercizio ridefinisce ed amplia l'obbligo scolastico di cui all'art. 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'art. 68 della legge 144/99), e la conseguente nuova connotazione educativa, culturale e professionale dei percorsi di qualifica, il loro riferirsi ad un PECUP comune a tutto il secondo ciclo, equipollente a quello liceale e la loro spendibilità-riconoscibilità sull'intero territorio nazionale.

Tali cambiamenti dovranno essere interpretati ed espressi innanzitutto dal nuovo *Repertorio dei profili e delle figure professionali*, documento che sarà allegato alle *"Indicazioni regionali per i Piani Personalizzati di Studio"* al fine di permettere agli operatori, agli Istituti ed ai Centri di progettare i nuovi percorsi di IFP, e che di fatto verrà ad assumere un valore di cornice e di punto di riferimento per tutte le attività di carattere formativo a livello regionale.

Il repertorio, infatti, dovrà recepire le nuove istanze della riforma del sistema di istruzione e formazione professionale, inserendo i nuovi percorsi di qualifica in un contesto organico, entro prospettive di filiera, ripensando al contempo gli stessi profili professionali, alla luce sia delle istanze culturali ed educative che delle evoluzioni e specificità del sistema produttivo lombardo.

Il lavoro di descrizione dei profili dovrà strutturarsi in modo sempre più stabile, trovando quale proprio luogo naturale le *Commissioni Tecniche specifiche per aree o comunità professionali* della Consulta Regionale SF, con la funzione precipua di *osservatorio permanente* del fabbisogno formativo e delle evoluzioni del mondo produttivo e di attivazione di momenti di confronto-validazione tra le diverse parti interessate (mondo del lavoro, parti sociali, Enti, Istituti, ecc.). Il lavoro, *in progress*, di riformulazione dei titoli in uscita dai percorsi formativi dovrà mantenere un carattere aperto e flessibile, suscettibile di necessarie variazioni, adattamenti e correzioni.

La mappa dei profili terrà conto dei principali repertori di riferimento sia nazionali, sia lombardi. La metodologia adottata cercherà: da un lato di ridefinire in conformità con la natura del nuovo sistema di IFP l'articolazione dei profili in modo da *configurare l'intera filiera formativa*, distinguendo, per ciascuna comunità professionale, *tre livelli di uscita*: la qualifica di istruzione e formazione professionale (3° anno), il diploma di istruzione e formazione professionale (4° anno), il diploma di istruzione e formazione professionale superiore (5°, 6°, 7° anno); dall'altro di *razionalizzare i titoli* con l'intento di garantire una maggiore uniformità e trasparenza delle certificazioni finali, *superando la frammentazione* e la contingenza che spesso, anche nel passato più recente, hanno caratterizzato questa materia.

La struttura dei titoli sarà graduale e progressiva. Dopo ognuno di essi

sarà possibile attivare corsi di *specializzazione* che approfondiscono uno o più aspetti tra quelli previsti nell'ambito della formazione al titolo.

Le figure professionali normate

Alla problematica dei profili professionali viene ad intrecciarsi quella relativa alla certificazione e riconduzione entro la nuova cornice sistemica (e relativa filiera dei percorsi / titoli professionali) prevista dalla riforma di tutte le figure a vario titolo "normate". Si tratta di una tematica assai complessa e di non facile soluzione, con evidenti ricadute (ad esempio) soprattutto negli ambiti del sociale, del sanitario e dei beni culturali.

Il lavoro di elaborazione e definizione normativa di tale problematica, pertanto, dovrà vedere il coinvolgimento, oltre che delle parti sociali e degli enti locali, anche delle Direzioni Generali della Regione Lombardia interessate.

Omissis

Monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di qualificazione professionale

ELISABETTA
SERRA*

All'inizio dell'anno 2004 la Sede Nazionale CNOS-FAP ha realizzato un monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di qualificazione professionale attuati nella Federazione, al fine di delineare un quadro del processo in atto su tutto il territorio nazionale.

Scopo di questo articolo è quello di offrire una sintesi ed un commento dei dati ottenuti da tale monitoraggio e, quindi, di fornire una panoramica attraverso cui poter individuare il percorso che la Federazione sta facendo a livello nazionale per entrare in modo sempre più efficace all'interno del nuovo quadro di riferimento proposto dalla Riforma Moratti¹.

A tal fine verrà presentata una contestualizzazione sulla sperimentazione dei percorsi triennali sperimentali di formazione professionale,

L'articolo offre una sintesi e un commento dei dati emersi dal monitoraggio che la Sede Nazionale del CNOS-FAP ha attivato sui percorsi sperimentali triennali attuati nella Federazione. Dopo aver tracciato le linee guida per lo svolgimento di tali percorsi, il monitoraggio ne verifica le modalità attuative, le difficoltà e i pregi

¹ ITALIA. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Legge 28 marzo 2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in: <http://www.senato.it/parlam/leggi/elelenum.htm>, 2004, 1-3.

* Della sede nazionale della Federazione CNOS-FAP

verrà esposta la metodologia che è stata utilizzata per attuare il monitoraggio, evidenziando i parametri che sono stati presi come riferimento, la logica che ha guidato tale scelta e gli strumenti che sono stati utilizzati. In un secondo momento verrà presentata la situazione dei percorsi triennali attuati dal CNOS-FAP a livello nazionale, indicando le Regioni che partecipano alla sperimentazione ed il numero e la suddivisione dei corsi attivati in questo contesto. Finalmente, quindi, verranno presentati i risultati del monitoraggio, suddivisi secondo i parametri presi come riferimento.

1. PERCORSI TRIENNALI SPERIMENTALI DI QUALIFICAZIONE

All'interno della Federazione CNOS-FAP è in atto, a livello nazionale, la sperimentazione relativa ai percorsi di formazione professionale, nell'ottica di un progressivo adeguamento dei percorsi stessi alle nuove indicazioni fornite dalla Legge 53/03². Tale sperimentazione, i cui dati verranno forniti nel dettaglio più avanti, prevede il passaggio da un percorso di qualifica professionale svolto in due anni ad un percorso triennale.

Scopo del monitoraggio, i cui dati vengono presentati in questo articolo, è verificare lo stato attuale di tale sperimentazione nelle Regioni coinvolte nel progetto.

2. METODOLOGIA UTILIZZATA PER ATTUARE IL MONITORAGGIO

La prima fase del processo di realizzazione del monitoraggio sui percorsi triennali sperimentali attuati dal CNOS-FAP in Italia si è svolta attraverso la redazione di una lista generale di tutti i corsi triennali attivati nelle singole Regioni. Tale redazione è stata possibile grazie alla collaborazione delle sedi regionali e dei diversi Centri ed alla consultazione del catalogo delle attività formative della Federazione.

Successivamente è avvenuta la raccolta dei progetti dei percorsi triennali sperimentali (almeno uno per ogni Regione), dei protocolli d'intesa del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con ogni Regione coinvolta nella sperimentazione e degli accordi tra le diverse Regioni e l'Ufficio scolastico regionale, dove questi accordi fossero stati stilati. Tale materiale è stato, quindi, sistematizzato in un *dossier*, contenente materiale cartaceo e multimediale, disponibile presso la sede nazionale.

In seguito è stato preso un progetto-campione per ogni Regione coinvolta nella sperimentazione; tali progetti sono stati confrontati con le indicazioni offerte e pubblicate dalla sede nazionale del CNOS-FAP³, in modo da poter monitorare la convergenza dei progetti delle singole Regioni con le in-

² *Ibidem*, 1-3.

³ Cfr. NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.

dicazioni offerte a livello nazionale. Per operare tale confronto sono stati scelti alcuni parametri di riferimento, funzionali per focalizzare l'attenzione su alcuni ambiti di maggiore interesse ai fini del monitoraggio. Sono stati presi, quindi, come parametri i titoli dei progetti, le ore totali dei corsi, la suddivisione delle aree formative e le ore relative per ogni area, le ore di *stage*, le azioni di personalizzazione e l'integrazione con il sistema scolastico.

Infine, i risultati di questa prima fase del monitoraggio sono stati integrati con le informazioni ricavate dalla compilazione di un questionario sulla sperimentazione attuato dai partecipanti al seminario sul monitoraggio tenutosi a Roma l'1 e il 2 aprile 2004.

Dall'insieme dei dati ottenuti da questo processo si ottengono le informazioni sulla situazione dei percorsi triennali sperimentali attuati dal CNOS-FAP in Italia nell'anno 2003-2004 ed i risultati emersi dal monitoraggio che vengono presentati qui di seguito.

3. SITUAZIONE DEI PERCORSI TRIENNALI SPERIMENTALI ATTIVATI DAL CNOS-FAP IN ITALIA NELL'ANNO 2003-2004

Le Regioni che hanno partecipato alla sperimentazione sono 8 e sono l'Abruzzo, il Lazio, la Liguria, la Lombardia, il Piemonte, la Sardegna, la Sicilia ed il Veneto.

In queste Regioni sono attivati 123 nuovi corsi sperimentali, suddivisi in modo eterogeneo; si va da un minimo di 1 corso attivato in Lombardia ad un massimo di 34 corsi triennali sperimentali attivati in Sardegna.

Negli anni precedenti, in alcune Regioni erano già stati attivati altri corsi sperimentali, che non sono conteggiati in questo numero.

4. RISULTATI EMERSI DAL MONITORAGGIO

Per considerare in modo organico i risultati emersi dal monitoraggio attuato sui percorsi triennali sperimentali di qualificazione professionale si è ritenuto opportuno suddividere tali dati in due ambiti distinti: uno relativo agli aspetti strutturali ed organizzativi ed un altro riguardante gli aspetti metodologici e didattici.

4.1. Risultati riguardanti gli aspetti strutturali ed organizzativi

Per prendere in considerazione i risultati emersi dal monitoraggio in merito agli aspetti strutturali ed organizzativi prendiamo come parametri di riferimento il titolo dei progetti, il monte ore totale dell'attività formativa per anno, la suddivisione delle aree formative, le ore relative alle diverse aree formative, allo *stage* e alla personalizzazione, l'organizzazione e la formazione dei formatori e la rete sociale che interagisce con l'attività formativa.

4.1.1. Titolo dei progetti

Il titolo di qualifica relativo al percorso di formazione triennale è quello di "operatore"⁴. Nella formulazione dei titoli dei corsi dovrebbe, quindi, comparire tale dicitura, in modo da indicare in modo immediato il livello di qualifica raggiungibile attraverso il percorso preso in considerazione.

Dai dati del monitoraggio emerge che tale dicitura è utilizzata da gran parte delle Regioni coinvolte nella sperimentazione, anche se in alcune Regioni, spesso, il titolo del corso non corrisponde esattamente con i titoli proposti dalle linee guida ma ne aggiungono delle specificazioni.

Solo in due Regioni, Sicilia e Lazio, i titoli dei progetti non comprendono la dicitura "operatore"; nel primo caso il titolo rappresenta una specificazione del percorso professionale di qualifica (ad esempio "Manutentore e montatore sistemi elettronici"), mentre nel secondo rappresenta una dicitura non corrispondente a quella indicata nelle linee guida.

4.1.2. Monte ore totale dell'attività formativa

Il progetto dei percorsi triennali di qualifica prevede tre anni formativi, della durata complessiva di 1.050 ore ciascuno⁵.

Dai progetti triennali sperimentali presi in considerazione emerge che nella maggior parte delle Regioni coinvolte nella sperimentazione i corsi sono della durata di 1.050 ore annuali.

Fanno eccezione a questi dati l'Abruzzo, in cui la durata dei corsi è di 1.000 ore, il Lazio, in cui la durata è di 1.100 ore e il Piemonte, in cui i corsi sono di 1.200 ore annuali.

4.1.3. Suddivisione delle aree formative

Il documento del 15 gennaio 2004 della Conferenza Stato-Regioni⁶, che è l'organo privilegiato della negoziazione politica tra le Amministrazioni centrali e il sistema delle autonomie regionali⁷, ha previsto quattro aree formative che si riferiscono alle competenze di base e che sono le aree dei linguaggi, storico-socio-economica, scientifica e tecnologica, a cui vanno aggiunti i tre ambiti dell'area professionale, dello *stage* e della personalizzazione.

In tutte le Regioni prese in considerazione, fatta eccezione per il Veneto, vi è una suddivisione per aree formative; in Veneto, invece, vi è una divisione per discipline o moduli.

⁴ NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004, 40-42.

⁵ *Ibidem*, 55.

⁶ GOVERNO ITALIANO. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. *Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003. Accordo*, in: http://www.palazzochigi.it/Conferenze/c_stato_regioni/Atti/dettaglio.asp?d=21588, 2004, 1-3.

⁷ GOVERNO ITALIANO. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano*, in: http://www.palazzochigi.it/Conferenze/c_stato_regioni.htm, 2004, 1-2.

A livello generale appaiono delle evidenti discordanze tra le aree utilizzate e quelle proposte dalla Conferenza Stato-Regioni, ma questo è dovuto al fatto che il documento è stato promulgato successivamente alla stesura dei progetti relativi all'anno 2003-2004. Tenendo in considerazione questo elemento è possibile rilevare che nella gran parte delle Regioni coinvolte il numero e la tipologia delle aree formative è coincidente o riconducibile a quelle proposte dalle linee guida⁸. Solo nel Lazio e in Sardegna le aree formative proposte sono in numero maggiore rispetto a quanto previsto sia dalle linee guida, sia dalla Conferenza Stato-Regioni, e non corrispondono a nessuna delle due classificazioni.

4.1.4. Monte ore relativo alle aree formative, allo stage e alla personalizzazione

Prendendo in considerazione il monte ore relativo alle aree formative, le linee guida propongono una distinzione di orario indicativa, da cui emerge l'assegnazione di circa 980 ore annuali per i saperi di base e 1.100 ore per l'area professionale⁹. Tenendo questo come riferimento, dal monitoraggio emerge che, a livello generale, in tutte le Regioni è stato rispettato il criterio per cui il monte ore relativo all'area professionale è maggiore rispetto a quello relativo alle competenze di base; l'unica eccezione è rappresentata dalla Regione Lombardia, in cui le ore per l'area professionale sono inferiori a quelle relative alle competenze di base.

Per quanto riguarda lo *stage*, nella maggior parte delle Regioni prese in considerazione è previsto nel 2° e nel 3° anno, come indicato dalle linee guida. La discrepanza maggiore si evidenzia rispetto al numero delle ore previste. In Abruzzo, Liguria e Lombardia, infatti, le ore di *stage* sono significativamente di più rispetto alle 160 ore per il 2° anno e alle 200 ore per il 3° anno indicate dalle linee-guida. In Sardegna, Sicilia e Veneto, invece, le ore sono significativamente di meno rispetto a quelle indicate; Lazio e Piemonte sono uniformate alle indicazioni.

Rispetto alle azioni di personalizzazione, intese come il riferimento costante alla specifica realtà dell'allievo all'interno del percorso formativo-educativo, le linee guida prevedono 450 ore, da ripartirsi in 150 ore per anno all'interno del monte ore totale¹⁰; solo i progetti di Lazio, Liguria e Lombardia coincidono con queste indicazioni. In Abruzzo, Piemonte, Sardegna e Sicilia il monte ore relativo alla personalizzazione è di molto inferiore rispetto a quanto indicato dalle linee guida, con il picco minimo della Sicilia, che ha previsto solo 125 ore nei 3 anni. Nei progetti del Veneto presi in considerazione, invece, non sono previste azioni di personalizzazione.

⁸ NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004, 58.

⁹ *Ibidem*, 55.

¹⁰ *Ibidem*, 55.

4.1.5. Organizzazione e formazione dei formatori

Dalle informazioni emerse dal monitoraggio risulta che i formatori impegnati all'interno dei corsi sperimentali sono in media 7, di cui la netta maggioranza sono dipendenti dell'ente, mentre vi è, soprattutto in alcune Regioni, come il Lazio e la Sicilia, una minoranza di formatori con contratto di collaborazione/progetto.

L'*équipe* dei formatori ha in tutte le realtà alcuni momenti di confronto e di raccordo, che si svolgono, però, nelle diverse Regioni con tempi e modalità differenti. Per delineare i confini entro cui situare questa esperienza possiamo dire che tali incontri si svolgono da un minimo di due volte al mese, come avviene in Sicilia, ad un massimo di una volta alla settimana, come avviene in Piemonte.

Da una panoramica generale emerge inoltre che, all'interno dell'*équipe* dei formatori, la figura del *tutor*-coordinatore assume nelle diverse realtà connotazioni variegata e difficilmente sintetizzabili e riconducibili ad un unico profilo. Questo punto sembra essere uno di quelli su cui appare una maggiore discrepanza tra le diverse Regioni.

Infine, viene messo in rilievo dal dispositivo sul monitoraggio che ci sono nelle diverse realtà figure specialistiche e di supporto per le attività di *counseling*, orientamento, accompagnamento all'inserimento lavorativo, ecc. In modo particolare emergono come figure presenti in quasi tutte le Regioni il referente per l'orientamento, che coordina le attività interne ed esterne di orientamento, e il *tutor* per l'accompagnamento nell'attività dello *stage*.

4.1.6. Rete sociale che interagisce con l'attività formativa

Dal monitoraggio emerge che vi è una rete sociale che interagisce con l'attività formativa che avviene nei Centri e che è rappresentata dalle famiglie degli allievi, dalle imprese, dagli enti locali e servizi e dal sistema scolastico.

Per quanto riguarda il rapporto con le famiglie degli allievi, emerge l'esistenza di un'interazione all'atto dell'iscrizione che, anche se con modalità diverse a seconda dei contesti, è un momento che comunemente avvicina il Centro e la sua attività alle famiglie dei ragazzi. Inoltre sono previsti, anche in questo caso con scadenze differenti a seconda dei contesti, degli incontri periodici con le famiglie, in particolar modo sotto forma di colloqui con i formatori, con la direzione o con l'orientatore. Infine c'è il tentativo di coinvolgere i genitori nei Consigli di Centro, nelle attività informali, come le feste di inizio e fine anno, e nell'associazionismo (come, ad esempio, AGESC, CEP, ecc.).

Per quanto concerne, invece, l'interazione con le imprese, questa avviene particolarmente in occasione dell'attivazione dello *stage* e nell'attività di progettazione. Vi è, inoltre, una buona collaborazione con i Centri per l'impiego e con le Regioni, le Provincie ed i Comuni.

Considerando l'integrazione con il sistema scolastico si può affermare, basandosi sui dati del monitoraggio, che a livello generale vi è con la scuola

un'integrazione tra sottosistemi e non a livello di percorsi. Rispetto alla scuola media superiore si parla di integrazione di percorsi solo in Piemonte ed in Sicilia. Nelle altre Regioni si attuano soprattutto interventi comuni di formazione dei formatori e di *staff* territoriali per l'orientamento. Rispetto al rapporto con la scuola media inferiore appare che in tutte le Regioni ci sono attività di orientamento e attività integrate, che nei singoli contesti trovano concretizzazioni rispondenti alle necessità della realtà territoriale in cui sono inserite.

4.2. Risultati riguardanti gli aspetti metodologici e didattici

Per prendere in considerazione i risultati emersi dal monitoraggio in merito agli aspetti metodologici e didattici prendiamo come parametri di riferimento l'organizzazione dell'accoglienza, le modalità di orientamento, la metodologia didattica, la gestione dei percorsi di personalizzazione, la gestione dei crediti formativi, delle passerelle e della valutazione.

4.2.1. Organizzazione dell'accoglienza

L'accoglienza è il momento che rappresenta il primo contatto del ragazzo con l'organizzazione formativa; essa "si connota come una prassi pedagogica volta a mettere i soggetti che entrano nel nuovo ambiente in una condizione di benessere psicosociale, permettendo loro di vincere resistenze, esprimere esigenze, individuare risorse, avviare relazioni interpersonali, potenziare la motivazione per intraprendere un percorso di orientamento-formazione"¹¹.

Dai dati raccolti emerge che tutti i Centri presi in considerazione svolgono attività di accoglienza nella prima parte del corso, con un utilizzo di un tempo che va dalle dieci ore sino ad una settimana dedicata a tale attività, rinforzando quella che è una tradizione del CNOS-FAP.

In questa fase dell'accoglienza viene confermato il patto d'aula, che si sottoscrive al termine delle procedure di iscrizione con la consegna del regolamento del Centro, e si punta a rafforzare il gruppo avviando la conoscenza tra i membri del gruppo stesso.

Rispetto a questa attività non emergono scostamenti rilevanti tra i dati delle diverse realtà prese in considerazione.

4.2.2. Modalità di orientamento

L'attività di orientamento si svolge in tutte le Regioni prese in considerazione e segue alcune modalità che si possono ritenere comuni a ciascuna realtà. Tutti i Centri, infatti, promuovono e realizzano incontri con i presidi, con i docenti e con gli allievi delle scuole medie. In quasi tutte le Regioni, inoltre, si svolgono giornate di visita in cui gli allievi delle scuole medie possono visitare i Centri e conoscere così in modo più diretto la realtà del CFP.

¹¹ CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003, 7.

Un ulteriore momento in cui si svolgono attività di orientamento, che risultano essere comuni a tutte le realtà, è quello dell'avvio del percorso formativo; in alcune Regioni, come nel Lazio ed in Veneto, i ragazzi si iscrivono genericamente al Centro ma non scelgono ancora il percorso ed hanno un periodo di tempo, che può arrivare sino ai due mesi, per effettuare la scelta del percorso professionale da intraprendere.

Lungo la durata del percorso formativo la presenza di attività orientative è molto più variegata. Si passa da realtà, come l'Abruzzo e la Lombardia, in cui si avviano percorsi *in itinere* a seconda della necessità, a realtà, come quella del Piemonte, in cui sono stabilite 40 ore annuali di orientamento, attuate anche con l'ausilio di manuali per l'accompagnamento¹².

4.2.3. Metodologia didattica

Dalla panoramica emersa dal monitoraggio appare che la metodologia utilizzata in modo prevalente in quasi tutte le realtà è quella della didattica attiva, per cui si parte dalla realtà concreta per trasmettere, per via induttiva, i contenuti teorici. Solo in alcuni contesti, come in Abruzzo, la metodologia didattica prevalente è quella della lezione frontale, supportata, però, da materiale multimediale.

Emergono, inoltre, alcuni tentativi di innovazione all'interno della metodologia didattica, che riguardano particolarmente l'introduzione delle unità di apprendimento e delle attività realizzate a livello interdisciplinare.

Per quanto riguarda le unità di apprendimento, si è in una fase di sperimentazione in cui c'è il tentativo in alcune Regioni, come il Piemonte e la Sardegna, di utilizzare questo strumento didattico, ma spesso emerge che la stesura delle unità di apprendimento è lasciata al singolo e non è pianificata. Emerge, inoltre, l'esigenza di "tarare" le unità di apprendimento sugli obiettivi lasciando libere le modalità organizzative.

Anche l'introduzione di attività interdisciplinari si trova in una primaria fase di sperimentazione, attuata peraltro solo in alcune Regioni. In queste realtà si rilevano difficoltà rispetto all'organizzazione degli orari dei formatori e della disponibilità delle aule; viene visto, invece, come risorsa il fatto che le attività interdisciplinari portino ad un costante confronto nell'*équipe* dei formatori.

Rimane attualmente solo una previsione quella di inserire un *tutor* d'ambiente.

4.2.4. Gestione dei percorsi di personalizzazione

Dai dati emersi dal monitoraggio risulta che, a livello generale, sono stati avviati Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (Larsa) per il recupero linguistico, per la comunicazione, per i contenuti socio-economici, per la preparazione al passaggio ad altre scuole e sono stati avviati

¹² CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

anche percorsi di approfondimento e recupero relativi all'area professionalizzante.

Il Piemonte ha segnalato una difficoltà legata all'integrazione con il sistema scolastico, che ha determinato una suddivisione preventiva delle ore dei Larsa. In Sardegna, invece, i laboratori di recupero e approfondimento sono stati utilizzati anche per attività extraformative, come attività ludico-ricreative e colloqui. In alcuni casi, come in Liguria, i Larsa sono stati organizzati in una o due settimane consecutive e le altre ore sono state realizzate in piccoli gruppi, divisi a seconda delle esigenze.

Per dare un'idea più precisa della realizzazione dei percorsi di personalizzazione, presentiamo la tabella seguente, in cui sono sintetizzate le modalità di attuazione dei Larsa in quattro Regioni (Abruzzo, Lombardia, Piemonte e Sardegna) in cui è avviata la sperimentazione.

TABELLA: *Situazione delle attività di personalizzazione*

Attività svolte	Modalità (gruppo classe, gruppi ristretti, individualizzata...)	Monte ore
ABRUZZO • Laboratori di recupero e potenziamento • Attività sportive	In gruppo e individuali	90
LOMBARDIA • Divisione della classe a seconda delle esigenze (nel progetto) • Scarsa valenza di recupero e approfondimento all'interno del CFP • Personalizzazione gestita in modo improvvisato	Gruppi ristretti	120
PIEMONTE • Larsa definiti a partire dall'analisi delle competenze e strutturati sulla base di progetti personalizzati: 3 Recuperi: potenziamento delle competenze di base e professionalizzanti che durante il periodo precedente hanno avuto valutazioni non soddisfacenti 3 Approfondimenti: possibilità di potenziare le competenze che, pur avendo avuto valutazioni positive, sono ritenute migliorabili.	• Costituzione di piccoli gruppi omogenei nelle problematiche di apprendimento • Utilizzo di innovazioni metodologiche e tecnologiche finalizzate al mutuo insegnamento e autoapprendimento • Tutoraggio individuale	85
SARDEGNA: • Rinforzo delle conoscenze e competenze • Approfondimento • Attività ricreative, di socializzazione e sportive • Incontri con allievi e genitori	• Gruppi ristretti, raramente interventi individualizzati • Gruppo classe o gruppi ristretti • Gruppo classe • Individualizzati	100

Attraverso questi dati, peraltro molto parziali, è possibile desumere che c'è in quasi tutte le realtà prese in considerazione la tendenza ad utilizzare i

Larsa come risorsa per potenziare il percorso di formazione degli allievi; nella realizzazione di tali attività emergono differenze tra le diverse Regioni.

4.2.5. Gestione dei crediti formativi, delle passerelle e della valutazione

La gestione dei crediti formativi avviene, nei Centri presi in considerazione dal monitoraggio, attraverso una metodologia consolidata negli anni, che comprende l'utilizzo di questionari, di schede personali e di colloqui con gli allievi, con le famiglie, con i docenti della scuola. Viene messa in rilievo, tuttavia, la necessità di strutturare una nuova procedura che tenga maggiormente in considerazione le nuove esigenze che mettono in evidenza i nuovi percorsi triennali rispetto ai precedenti.

Viene, inoltre, posta in rilievo la necessità di condividere a livello nazionale un modello di gestione dei passaggi dalla formazione professionale al percorso scolastico, in quanto si sono evidenziate difficoltà a questo livello nel rapporto con l'istituzione scolastica.

Per quanto riguarda la gestione della valutazione sono stati raccolti pochi dati in merito. Da essi emerge che, eccetto in Sicilia, si stanno utilizzando i materiali già consolidati nelle sperimentazioni biennali dell'obbligo formativo e vengono, quindi, utilizzati il libretto formativo ed il *portfolio*. In Piemonte si sta introducendo parzialmente la valutazione autentica, rispetto alla quale si sta operando una comparazione con la modalità di valutazione regionale.

5. RILIEVI CONCLUSIVI

Con i dati raccolti attraverso il monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di qualificazione professionale è possibile avere un quadro del percorso di adeguamento alla Riforma che si sta realizzando a livello nazionale all'interno della Federazione CNOS-FAP. Come appare da quanto sin qui esposto, si può ravvisare un processo comune che si sta realizzando, all'interno del quale emergono molte differenze di attuazione tra le diverse Regioni prese in considerazione.

Cercando di offrire una valutazione sintetica, attuata sulla base delle indicazioni dei formatori e dei Centri che hanno collaborato per il monitoraggio, sembra che si possano mettere in evidenza alcuni punti di forza, alcuni punti migliorabili ed alcuni suggerimenti relativamente ai percorsi formativi sperimentali che sono stati realizzati.

Tra i punti di forza è da mettere in rilievo, innanzitutto, il fatto che l'inizio della sperimentazione rappresenti un'opportunità per "fare dei passi avanti" in un continuo ripensamento della struttura e dell'azione formativa, verso un'evoluzione sempre maggiore ed un'attenzione educativa sempre più grande. Inoltre emerge che il fatto di entrare in una prospettiva di interdisciplinarietà sia uno stimolo positivo che spinge i formatori a lavorare in *équipe*, ragionando e discutendo insieme sul progetto e sugli allievi. Anche l'utilizzo della didattica attiva, delle unità di apprendimento e delle azioni di

personalizzazione sono viste come risorse e come punti di forza rilevanti all'interno del percorso formativo.

Come punti migliorabili viene posto in evidenza l'esigenza di dare sempre maggior rilievo alle ore di laboratorio, che, in alcune realtà, rischiano di essere ancora subordinate alle ore di teoria. Inoltre, risulta un punto importante da sviluppare la formazione dei formatori all'interdisciplinarietà e al lavoro in *équipe*, oltre che alla collaborazione con le istituzioni scolastiche, che risulta non sufficientemente adeguata alle esigenze dei nuovi percorsi formativi.

Infine, come indicazioni per il miglioramento, oltre a quelle precedentemente accennate, sono da mettere in rilievo la necessità di dedicare un tempo all'inizio dell'anno formativo per la progettazione in *équipe* e dei momenti specifici durante l'anno per rivedere tale progettazione. Inoltre appare dai dati raccolti l'urgenza di chiarire il profilo ed il ruolo del tutor-coordinatore; infine viene messa in evidenza l'importanza di curare la formazione dei formatori rispetto alla microprogettazione di unità di apprendimento e rispetto all'utilizzo della valutazione autentica.

BIBLIOGRAFIA

- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.
- GOVERNO ITALIANO. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003. Accordo*, in: http://www.palazzochigi.it/Conferenze/c_stato_regioni/Atti/dettaglio.asp?d=21588, 2004, 1-3.
- GOVERNO ITALIANO. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano*, in: http://www.palazzochigi.it/Conferenze/c_stato_regioni.htm, 2004, 1-2.
- ITALIA. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Legge 28 marzo 2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in: <http://www.senato.it/parlam/leggi/elelenum.htm>, 2004, 1-3.
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.

Il successo di far nascere una cooperativa con la formazione professionale

DANIELE
ZATTINI*

Formare dei giovani svantaggiati non solo perché si preparino ad entrare nel mondo del lavoro, ma perché partecipino alla creazione del loro posto di lavoro attraverso la costituzione di una cooperativa è una iniziativa interessante che può suggerirne altre di simili

1. PREMESSA

In data 13 Giugno 2003 con atto costitutivo è nata la Piccola Società Cooperativa Sociale a Responsabilità Limitata O.n.l.u.s. "La dispensa di Sadurano" con sede in Castrocaro Terme e Terra del Sole (Forlì-Cesena).

La neo cooperativa svolgerà attività di promozione, gestione e fornitura di servizi di ristorazione, refezione, gastronomia, caffetteria presso la località di Sadurano, sulle sinuose e ridenti colline forlivesi a circa 15 Km dalla città, a un tiro di schioppo da Castrocaro Terme e da Rocca delle Caminate.

Questa iniziativa è stata realizzata attraverso l'attività formativa del CNOS-FAP di Forlì che ha attuato il progetto denominato **"In S ieme - Azione per l'imprenditorialità sociale"** svolto in sinergia con la cooperativa "S. Giuseppe" di Sadurano e l'AECA (Associazione Emiliano Romagnola dei Centri Autonomi) di

* Formatore del CFP CNOS-FAP di Forlì, project manager dell'intervento

Bologna nell'ambito dell'iniziativa comunitaria del FSE "Sovvenzione Globale" Misura B1.

Il progetto, iniziato nel mese di Novembre del 2002, si è concluso nel mese di Novembre 2003 ed è stato selezionato tra i migliori progetti in ambito comunitario. Al di là dell'importante riconoscimento, il fatto che le cose siano andate tutte per il meglio è motivo di grande soddisfazione.

Il Centro di FP CNOS-FAP di Forlì, ispirandosi nella prassi educativa al suo fondatore San Giovanni Bosco, e perciò dimostrandosi sensibile al problema dei giovani con difficoltà, ha avuto un ruolo importante nell'aiutarli ad inserirsi nel mondo del lavoro.

Il progetto ha offerto a soggetti a rischio di esclusione sociale e/o in condizioni di particolare svantaggio la possibilità di poter fruire di interventi mirati tesi all'occupabilità e all'inclusione sociale, come azione di contrasto al disagio sociale e di promozione di concrete forme di inserimento lavorativo.

L'obiettivo è stato raggiunto attraverso la costituzione di una cooperativa sociale di tipo B, che include al suo interno soggetti considerati a rischio di esclusione sociale. La cooperativa ha lo scopo, sancito nell'atto costitutivo, di perseguire la promozione umana e l'integrazione dei soggetti svantaggiati, attraverso lo svolgimento di attività diverse e finalizzate al loro inserimento lavorativo, ai sensi della legge 381/91.

Il "Consorzio Noi Con", organismo intermediario costituito in data 25 febbraio 2002, è stato il gestore di tutta l'iniziativa "Sovvenzione globale".

L'Amministrazione Pubblica (Regione Emilia Romagna), attraverso tale organismo strumentale, ha potuto attivare forme di compartecipazione diretta con gli operatori economici interessati alla realizzazione di interventi nell'ambito dei Fondi Strutturali europei.

Il "Consorzio Noi Con", in base alla delibera della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna n. 186 dell'11/02/2002, ha ottenuto la gestione complessiva della Misura B1 "Inserimento lavorativo e reinserimento di gruppi svantaggiati".

Tale consorzio è costituito dalla Fondazione Alma Mater dell'Università degli Studi di Bologna, dalla Fondazione Carisbo, dalla cooperativa sociale Oltremare e dalla Fondazione Cesar.

Il "Consorzio Noi Con" che ha gestito la Misura B1 secondo un piano di attività concordato con la Regione attraverso lo strumento del Bando, si è posto come scopo il rafforzamento del sistema di supporto all'inserimento lavorativo e reinserimento di gruppi svantaggiati, fissando i seguenti obiettivi:

- sostegno di specifici progetti in determinati contesti territoriali o sociali ad elevato disagio sociale;
- sviluppo e consolidamento di imprenditorialità sociale;
- sviluppo di specifiche misure e servizi di accompagnamento;
- accelerazione e snellimento dei tempi e delle procedure di mobilitazione e utilizzo delle risorse finanziarie previste;

- rafforzamento della sperimentazione della "Sovvenzione globale" per trasferirla e replicarla in altre attività regionali di programmazione dei Fondi Strutturali.

2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

Il progetto realizzato dal CFP CNOS-FAP di Forlì in sinergia con AECA è stato approvato e finanziato nell'ambito del Bando "Inserimento lavorativo e reinserimento di gruppi svantaggiati. Programma Operativo Fondo Sociale Europeo - Obiettivo 3 - periodo 2001-2003" organizzato dal "Consorzio Noi Con" - organismo intermediario per la gestione della sovvenzione globale misura B1.

Il progetto aveva la finalità di contrastare il disagio sociale e mirare alla promozione delle persone disabili e a rischio di esclusione sociale fornendo "capacità" e non solo beni o risorse. Inoltre doveva essere in grado di fornire non solo "capacità tecniche", ma anche "capacità sociali", tali da favorire la partecipazione attiva superando le barriere tra la sfera privata e pubblica nella vita sociale.

L'iniziativa formativa comportava due importanti azioni:

- Azione 1: formazione degli operatori
- Azione 2: formazione dei beneficiari per creazione dell'impresa cooperativa

Azione 1: formazione degli operatori

L'Azione 1, della durata complessiva di 40 ore, è iniziata nel mese di gennaio 2003 e terminata nel mese di marzo 2003.

L'intervento aveva come obiettivo principale quello di formare e indirizzare un coordinatore perché fosse in grado di seguire lo svolgimento del progetto e un tutor aziendale in grado di accompagnare la cooperativa che sarebbe dovuta nascere.

Queste due figure professionali sono state aiutate ad analizzare le varie tipologie di debolezza sociale, in modo da essere in grado di conoscere e valorizzare al massimo le capacità residue dei soggetti deboli.

Infatti, quando si interviene sulle fasce deboli è necessaria, da una parte, l'attenta conoscenza dei problemi specifici degli utenti, con il loro retroterra socio-culturale e le radici della loro situazione di svantaggio, e, dall'altra, la capacità di dare risposte sul piano formativo rispettando la possibilità di raccordarsi con progetti di integrazione sociale a livello formativo, culturale e lavorativo.

La formazione del coordinatore e del tutor d'impresa ha consentito loro di assumere completamente un ruolo centrale, che è diventato sempre più importante e fondamentale nella gestione degli aspetti sociali ed educativi dell'utenza disabile.

Fase di Start up

La fase è servita a presentare ai partecipanti il progetto nel suo complesso e l'azione di inserimento. Inoltre si è fatta un'analisi dei fabbisogni formativi dei partecipanti per definire il percorso formativo sulla base delle reali esigenze dei destinatari dell'intervento, i termini del contratto formativo, gli standard qualitativi che i CFP dovevano assicurare in base ai ruoli che intendevano ricoprire come erogatori di servizi.

Fase di formazione in aula

La fase mirava a:

- far acquisire competenze sul modello attraverso il confronto (gruppo di pari);
- individuare i fattori critici e di successo del modello di inserimento lavorativo;
- creare un *feed back* con i gruppi di esperti;
- approfondire l'aspetto culturale del fenomeno disagio considerando le implicazioni sociologiche, pedagogiche e psicologiche;
- fornire gli strumenti che agevolano gli operatori nella conduzione delle attività e nella gestione dei problemi concreti.

L'intervento è stato strutturato su una durata complessiva di 20 ore e si è articolato in varie modalità quali formazione in aula, testimonianze significative, analisi di casi per consentire di trasferire agli operatori un *know how* di conoscenze e competenze sugli aspetti psicosociali della disoccupazione del disabile e sviluppare negli operatori capacità progettuali per la produzione di dispositivi didattici rivolti ad adulti disoccupati in situazione di disagio.

Fase di svolgimento di moduli didattici

Si sono svolti i seguenti moduli didattici relativamente al contesto economico, sociale e legislativo e per abilitare i formatori a svolgere azioni di orientamento e formazione.

- La riflessione sul contesto economico-sociale e legislativo mirava a:
 - identificare le caratteristiche principali, i problemi e le strategie di categorie differenziate di lavoratori (lavoratori inclusi nella legge 68/99, certificati, in mobilità);
 - favorire/consolidare lo sviluppo di conoscenze sul mercato del lavoro regionale, sulle imprese, sui sistemi professionali, sulle norme legislative riferite ai processi di mobilità.
- Azioni di orientamento e formazione mirati a:
 - fornire conoscenze, modelli interpretativi e strumenti operativi sull'orientamento e la formazione dei lavoratori disabili alla creazione di impresa;
 - fornire conoscenze specifiche in merito al sistema della FP, al ruolo del coordinatore e al ruolo del tutor, (a tal proposito è stata realizzata una dispensa *ad hoc*);

- favorire un riflessione critica sui significati dell'attività di orientamento e progettazione formativa nel processo di reinserimento.

Azione 2: formazione dei beneficiari per creazione dell'impresa cooperativa

L'intervento ha avuto una durata complessiva di 400 ore svolte da aprile 2003 a novembre 2003, e i beneficiari del progetto sono stati 3 giovani disabili a rischio di esclusione sociale (1 ex tossicodipendente, 1 malato psichiatrico, 1 ex detenuto).

Le attività si sono svolte presso la sede della cooperativa "S. Giuseppe" di Sadurano di Castrocaro Terme (FC), utilizzando l'esistente sala ristorante e altri locali messi a disposizione.

Il progetto mirava a favorire la creazione, il mantenimento e il rafforzamento di una piccola cooperativa rivolta ai servizi alle persone nell'ambito del settore alberghiero e della ristorazione con il compito di:

- riqualificare e rendere maggiormente fruibile il servizio di ristorazione del Centro di Sadurano;
- promuovere l'imprenditorialità nei servizi alberghiero-ristorativi sviluppando attività e lavori compatibili con le caratteristiche del territorio.

Si è avvertita fortemente l'esigenza di lavorare con metodologie appropriate attraverso un progetto innovativo, capace di coinvolgere i beneficiari.

Essi hanno avuto la possibilità di esprimersi secondo le proprie sensibilità ed esigenze e di poter dialogare attivamente con la comunità locale.

La cooperazione costituisce un importante elemento di propulsione dello sviluppo locale, poiché vanta forti tradizioni e riveste un ruolo di primaria importanza nella struttura sociale ed economica della Provincia di Forlì-Cesena.

Inoltre, il sistema locale della cooperazione rappresenta una preziosa opportunità nella lotta contro la disoccupazione. Infatti la cooperazione suscita un particolare interesse tra i soggetti coinvolti; nel caso particolare l'efficienza economica ed organizzativa può risultare carente, ma si può affrontare positivamente il recupero mediante un'azione formativa mirata proprio alla conoscenza e alla strutturazione dell'impresa cooperativa.

L'attività ha portato perciò alla costituzione di una piccola cooperativa, gestita da soggetti in disagio opportunamente orientati e formati, alla quale affidare l'attività nel settore alberghiero ristorativo.

L'attività di creazione della cooperativa si è svolta in due fasi:

- Fase 1 - Formazione all'impresa cooperativa rivolta ai soggetti deboli
- Fase 2 - Avvio alla creazione dell'impresa cooperativa.

Fase 1 - Formazione all'impresa cooperativa rivolta ai soggetti deboli

Sono state sviluppate, dal mese di aprile 2003 al mese di giugno 2003, per una durata di 80 ore, le seguenti azioni:

Orientamento

- attività di accoglienza, socializzazione e costituzione del gruppo classe;
- bilancio e diagnosi delle proprie risorse personali, competenze ed attitudini.

Formazione imprenditoriale

- analisi dei principi ed elementi delle società cooperative;
- analisi delle procedure di pianificazione dei costi di gestione della cooperativa.

Project work

Il *project work* della durata di 120 ore – dal mese di giugno al mese di luglio 2003 – è stato organizzato in modo che all'attività individuale fossero alternati momenti di discussione e verifica collettiva, in cui rendere conto pubblicamente delle proprie attività individuali, in modo da rafforzare il senso di appartenenza al gruppo che si era creato nel momento della formazione d'aula.

I momenti di incontro del gruppo con il tutor e quelli con i responsabili della cooperativa nascente hanno contribuito a creare un clima di aspettativa ed entusiasmo per la futura attività, suscitando un crescente interesse, come si poteva evincere anche dalle domande dei partecipanti e dall'attenzione posta nello svolgimento dell'attività.

Fase 2 - Avvio alla creazione dell'impresa cooperativa

Questa fase svolta dal mese di luglio a quello di novembre 2003, è durata 200 ore; anche queste attività si sono svolte nei locali messi a disposizione presso la sede della cooperativa "S. Giuseppe" di Sadurano di Castrocaro Terme (FC).

In questa fase ci si è avvalsi del supporto e della consulenza della cooperativa di Sadurano e di esperti soprattutto per le seguenti attività:

- studio di fattibilità del progetto;
- ricerca di risorse e strumenti: terminata la fase di valutazione, l'attività si è indirizzata verso la ricerca di adeguate coperture finanziarie, in base alle agevolazioni previste dalla legge;
- organizzazione dell'attività dell'impresa;
- realizzazione della cooperativa nel settore dei servizi, in particolare rivolta ai servizi alle persone nell'ambito del settore alberghiero e della ristorazione.

3. LA COSTITUZIONE DELLA COOPERATIVA

Il più importante momento è stato quello della costituzione della cooperativa sociale a r.l. Onlus denominata "La Dispensa di Sadurano", avvenuta il giorno 13 giugno 2003.

I componenti della cooperativa al momento sono sette di cui tre disabili.

La piccola cooperativa realizza pienamente gli obiettivi che si erano posti nel progetto.

L'atto costitutivo ha posto come scopo della cooperativa la promozione umana e l'integrazione dei soggetti svantaggiati attraverso lo svolgimento di attività finalizzate al loro inserimento lavorativo.

La cooperativa svolgerà le seguenti attività:

- promozione, gestione e fornitura di servizi di ristorazione, refezione, gastronomia, caffetteria;
- *catering* anche nel settore fieristico-congressuale;
- gestione di centri di cottura ed attività di trasporto pasti e refezioni a domicilio;
- gestione di attività di agriturismo;
- altre attività connesse a quelle elencate.

Gli ambiti di attività della cooperativa "La Dispensa di Sadurano" sono stati individuati dai *partner* responsabili del progetto e risultano complementari e accessorie alle diverse iniziative agricole e casearie svolte dalla cooperativa "San Giuseppe" sempre residente a Sadurano.

Le principali attività di ristorazione si svolgeranno in un ristorante di proprietà del centro di Sadurano; questo fatto pone una solida base per l'avvio delle attività previste.

4. CONVEGNO FINALE

La Comunità di Sadurano, l'Associazione CNOS-FAP, l'AECA e il "Consortio Noi Con" hanno organizzato un convegno conclusivo dal titolo: "Formazione all'utopia della normalità". L'iniziativa è stata aperta alle autorità, agli addetti ai lavori, alle famiglie e alla popolazione. La giornata di approfondimento è stata organizzata da Matteo Montanari della Comunità "S. Giuseppe" di Sadurano e da Daniele Zattini del CNOS-FAP di Forlì il 21 novembre 2003, presso la sede della neo cooperativa sociale "La Dispensa di Sadurano". Nella mattinata è stato proiettato un video realizzato durante l'attività formativa. Al termine dell'incontro è stato offerto dal centro CNOS-FAP un abbondante *buffet* preparato dalla nuova cooperativa. Del convegno saranno pubblicati gli atti.

5. MONITORAGGIO DEL PROGETTO

Per il monitoraggio del progetto i partner hanno costituito una *task force*, con la finalità di garantire la realizzazione delle attività programmate e fornire il supporto di servizi di qualità e criteri di efficienza. La *task force* è nata con il fine di predisporre un sistema in grado di dare risposte immediate a problematiche di diverso tipo che si potevano manifestare nel corso

dell'*iter* di realizzazione del progetto; tutte le fasi del progetto sono state costantemente monitorate, con valutazioni *ex ante*, *in itinere*, *ex post*.

Per presidiare il progetto è stato attivato un tavolo di confronto il più possibile allargato, in cui hanno avuto voce anche il sistema politico e socioeconomico territoriale. Il tavolo di confronto ha avuto soprattutto il compito di raccogliere linee di sviluppo relativamente al settore o al *target* di riferimento del progetto e suscitare numerose proposte per un *mainstreaming*.

La *task force* aveva compiti di coordinamento, di presidio e di supporto del progetto, rapportandosi con il *project manager* e ha perseguito obiettivi diversificati. Tra questi si segnalano i seguenti:

- garantire un progetto di qualità, attraverso l'attivazione di un sistema di monitoraggio e valutazione;
- orientare ed indirizzare dal punto di vista strategico le attività;
- garantire il necessario dialogo sociale di sostegno;
- impostare le linee essenziali del progetto di massima e valutare le rispondenze rispetto agli obiettivi definiti per le singole azioni;
- esaminare e proporre il programma generale del progetto e quello delle singole azioni;
- valutare e decidere in merito alle attività che condizionano l'efficacia, l'impatto metodologico e l'immagine esterna del progetto;
- individuare e proporre criteri e strumenti di verifica in applicazione dei criteri quantitativi e qualitativi delle azioni svolte (monitoraggio interno);
- orientare ed indirizzare la diffusione e moltiplicazione dei risultati ottenuti.

I componenti della *task force*, responsabili del progetto, sono stati per il CNOS-FAP Michele Palmarini, per AECA Morena Sartori e Marcello Copertino, per la cooperativa "S. Giuseppe" di Sadurano Matteo Montanari e per il "Consorzio Noi Con" Alessia Valbusa.

Project leader è stato Marcello Copertino di AECA; *project manager* delle due fasi del progetto Daniele Zattini del CNOS-FAP di Forlì; coordinatori e tutor sono stati Alessandra Marcanio e Clelia Bargagli Stoffi della cooperativa "San Giuseppe".

Il *project leader* ha svolto la supervisione dell'intero impianto progettuale e ha dato un'assistenza diretta e costante all'interno di ogni parte del progetto integrato, anche sulla base delle indicazioni e delle linee definite nei tavoli di lavoro. Il *project manager* è stato il responsabile della singola attività prevista all'interno del progetto e ha operato nella fase del progetto e nel gruppo di lavoro, in rapporto costante col *project leader*. Ha sovrinteso alla progettazione, programmazione, realizzazione, sperimentazione e valutazione dell'attività formativa. Ha diretto le risorse umane in essa impiegate, ha collaborato alla definizione del *budget*, ha assolto ai compiti di controllo e produzione della documentazione, ha diretto i gruppi di lavoro e curato le relazioni interne ed esterne connesse alla sua attività.

6. UNA RIFLESSIONE CONCLUSIVA

Spesso gli studiosi e i soggetti istituzionali che si occupano più o meno da vicino di questioni come l'inserimento lavorativo delle fasce deboli indicano il lavoro come la strada principale per l'inclusione e la realizzazione della piena cittadinanza dei soggetti.

Le politiche passive e attive del lavoro messe a punto nei diversi Paesi europei sono rivolte soprattutto a favorire l'ingresso dei soggetti svantaggiati nel mercato del lavoro.

Queste politiche costituiscono l'ossatura dell'approccio attivo, che ha segnato un vero e proprio "salto di qualità" rispetto agli strumenti tradizionali delle politiche sociali, attraverso il passaggio da una prevalente azione passiva di protezione del reddito o d'indennizzazione del soggetto svantaggiato a un'azione attiva mirante a stimolare i soggetti a partecipare attivamente al mercato del lavoro.

Il progetto presentato e il suo positivo risultato mettono in evidenza la bontà dell'approccio attivo alla soluzione dei problemi dei soggetti socialmente svantaggiati. Anche oggi il lavoro è strumento necessario e per nulla anacronistico che consente ad una persona di raggiungere una piena cittadinanza nella società attuale.

A.L. SPANO
ET ALII*

Un'esperienza di *stage* del gruppo CSOA III parte

L'articolo intende fornire un'integrazione ai due precedenti pubblicati su "Rassegna CNOS" (n° 1, Gennaio-Aprile 2004); in esso si conclude il resoconto relativo all'esperienza di stage realizzato dalle orientatrici del gruppo CSOA. Sono state raccolte le principali informazioni su quattro Centri che si occupano d'Orientamento in Italia: Il CEPOF di Verona, Il COSP di Verona, Il COSPES Onlus di Mogliano Veneto, l'ISFOL di Roma

L'attività qui descritta ha concluso le sessantaquattro ore dello *stage* formativo, che aggiunte alle centosei ore di lezioni d'aula, hanno costituito l'insieme delle centosettanta ore di formazione del "Progetto CSOA".

Il nostro viaggio a Verona, a Mogliano Veneto e infine a Roma ci ha permesso di visitare rispettivamente il CEPOF¹ e il COSP², il COSPES di Mogliano Veneto³, l'ISFOL⁴.

Descriveremo di seguito le caratteristiche d'ogni sede orientativa considerando le variabili relative agli obiettivi, alla struttura, alle attività, all'organizzazione interna e alle reti di connessioni collaborative con altri enti, associazioni e soggetti istituzionali. Le metodologie da noi utilizzate per la raccolta delle informazioni sono

* Anna Loretta Spano, Enrica Amodeo, Cristina Arca, Nicoletta Aresu, M. Laura Caria, Danila Castelli, Michela Cerchi, Francesca Figus, Daniela Gallucci, Carla Orrù, Marta Sarigu, Don Gaetano Galia, Vito Piscianon Cristina Loi

¹ CEPOF. Via Regaste S. Zeno 17 - Verona.

² COSP Verona. P.ta San Giorgio, 2 - 37129 Verona.

³ Associazione "Centro COSPES Onlus", Via Marconi, 22 - 31021 Mogliano Veneto.

⁴ ISFOL. Via Morgagni, 33 - 00161 Roma.

state l'osservazione diretta guidata dai referenti delle sedi, e la partecipazione agli incontri di formazione tenuti dagli stessi. Nel sistematizzare i dati raccolti, seguiremo l'ordine e le priorità scelti da ogni nostro referente nel presentarci il proprio centro, poiché riteniamo che tale aderenza possa riflettere informazioni circa i valori organizzativi predominanti e le modalità utilizzate dalle stesse organizzazioni nell'entrare in contatto con organizzazioni esterne⁵.

1. IL CEPOF DI VERONA

Il primo centro da noi visitato è stato il CEPOF di Verona, presentatoci nei suoi aspetti generali dallo psicologo e coordinatore per l'orientamento dott. Michele Salvano, e in un secondo momento dal direttore dr. Giuseppe Tacconi, che ha trattato l'aspetto relativo all'accreditamento.

Il centro, che da circa un anno è diventato sede autonoma dal COSPES, è denominato "Centro pedagogico per l'Orientamento e la Formazione". In esso si distinguono un settore orientamento e un settore scuola-formazione (sono presenti in sede la scuola elementare, la scuola media, il centro di formazione professionale, i licei, gli istituti tecnici).

Riguardo all'orientamento, nel corso degli anni c'è stato un passaggio dall'orientamento concepito come attività di diagnosi all'orientamento concepito come servizio formativo. Quest'aspetto caratterizzante la natura stessa dell'orientamento ha fatto sì che cambiasse l'uso e il significato degli strumenti. Attualmente, *test* e questionari sono considerati stimoli per il soggetto, il quale è portato a riflettere e a sviluppare la consapevolezza d'aspetti non chiari di sé con più facilità, grazie alla somministrazione di strumenti strutturati riguardanti aspetti specifici del sé. L'obiettivo è l'attivazione delle risorse necessarie per mettere in atto un processo decisionale e di scelta autonoma.

Consideriamo nei dettagli il servizio d'orientamento promosso dal CEPOF.

Esiste un orientamento scolastico che viene realizzato con scuole medie e superiori, e un orientamento che viene realizzato con privati, distinguibili in scuole medie e famiglie.

Nelle scuole medie vengono realizzate attività di tipo formativo in classe, sulla conoscenza di sé e sulla conoscenza dei percorsi. Si stilano dei profili da consegnare alle famiglie che riguardano riflessioni sulle incongruenze tra attitudini, motivazioni e processi relazionali.

Con riferimento alle famiglie, nella maggior parte dei casi la richiesta del servizio parte dai genitori che avvertono qualche forma di disagio scola-

⁵ Abbiamo utilizzato una lettura analitico transazionale nell'analisi delle organizzazioni.

stico nel ragazzo. La famiglia viene invitata a fare una consulenza attraverso un colloquio, si possono avere anche più colloqui, integrati dall'uso di *test* e questionari, la cui scelta spetta all'operatore.

Nelle scuole superiori le attività riguardano da una parte il riorientamento da effettuarsi nel biennio, attraverso colloqui con i ragazzi e con le famiglie, e dall'altra l'orientamento universitario attraverso *test* e questionari, la formazione in classe con la ricerca d'informazioni, e una parte facoltativa a piccoli gruppi di riflessione sui propri percorsi passati e sui propri interessi. Al termine di queste attività formative i singoli studenti hanno la possibilità di usufruire di un servizio di sportello (un incontro a testa) attraverso il quale possono approfondire aspetti non ancora chiari o dubbi rispetto a se stessi. Ai genitori vengono proposti degli incontri di sensibilizzazione.

Riguardo all'organizzazione operativa delle attività, *l'équipe* per il servizio d'orientamento è costituita dal direttore, dal coordinatore, da una pedagoga, due psicologi, un amministratore, una segretaria. Quest'ultima prende gli appuntamenti per i colloqui e si occupa dell'archivio delle schede dei vari progetti. L'amministratore si occupa della gestione delle fatture commerciali e dei compensi, mentre il coordinatore distribuisce le attività attraverso riunioni settimanali. La scelta e la programmazione delle attività spetta ai collaboratori (psicologi e pedagoga); i rapporti con le scuole sono gestiti da un referente che offre dei servizi e raccoglie le richieste.

L'Accreditamento del CEPOF

All'interno del CEPOF sono presenti quattro settori d'attività:

1) La scuola e la formazione.

Il progetto più grosso è stato realizzato con dirigenti della formazione e insegnanti; esso ha riguardato la formazione-formatori e la consulenza agli insegnanti. Nella progettazione si parte dall'esperienza dei soggetti (compreso anche il personale ATA), dal rapporto tra l'esplicito e l'implicito, tra il dichiarato e il non detto nell'organizzazione. Riflettendo sulla teoria dell'apprendimento che sta dietro ogni pratica, si giunge a comprendere cosa vale la pena tenere e cosa si può abbandonare.

2) L'orientamento.

L'orientamento riguarda la consulenza agli insegnanti e l'informazione-consulenza con ragazzi e/o genitori. Si parte dalla logica del sistema di relazioni che vede l'istruzione all'interno di un sistema complesso che necessita dell'intervento consapevole d'ogni attore (ragazzo, docente, genitore, ecc).

3) L'attività sul sociale.

Essa riguarda il coinvolgimento della famiglia in laboratori riguardanti le politiche giovanili e l'attività formativa degli operatori.

4) L'attività ecclesiale (parrocchiale).

Riguarda la formazione dei catechisti e l'accompagnamento rivolto alle congregazioni sul senso del percorso religioso e sulla *leadership* organizzativa.

In realtà la presenza dei religiosi in alcune opere è minima; con la riforma del sistema complessivo che comprende la formazione, l'orientamento e l'organizzazione, e il principio di sussidiarietà legato ad essa, si lascia alle Regioni e agli enti il riconoscimento della capacità di organizzare i servizi con un livello sufficiente di qualità.

Dal punto di vista organizzativo interno, l'accreditamento può essere accostato con due filosofie: la prima riguarda il presentarsi alla Regione rispondendo a criteri e parametri proposti dalla stessa, la seconda riguarda l'accogliere l'accreditamento come stimolo per sviluppare l'organizzazione attivando un processo di miglioramento. In Veneto esiste un modello basato su attività *standard* con enti che erogano servizi finanziati, basato sull'uso di formulari e *standard* altamente quantitativi (quanti utenti, quanti servizi, quanti interventi).

Gli indicatori d'accreditamento attualmente usati sono i seguenti:

- a) la strutturazione (lo Statuto, la configurazione dell'Ente e l'idoneità);
- b) la situazione economica finanziaria;
- c) la gestione organizzativa (i più importanti);
- d) le risorse umane e le competenze;
- e) gli obiettivi.

La procedura dell'accreditamento, in sintesi, riguarda la "dimostrazione" dell'esistenza della qualità che permette di monitorare i processi. Particolare importanza riveste l'organigramma, che mostra l'esistenza di una "strategia organizzativa" nella quale è possibile individuare i ruoli, le strategie e le politiche dell'organizzazione.

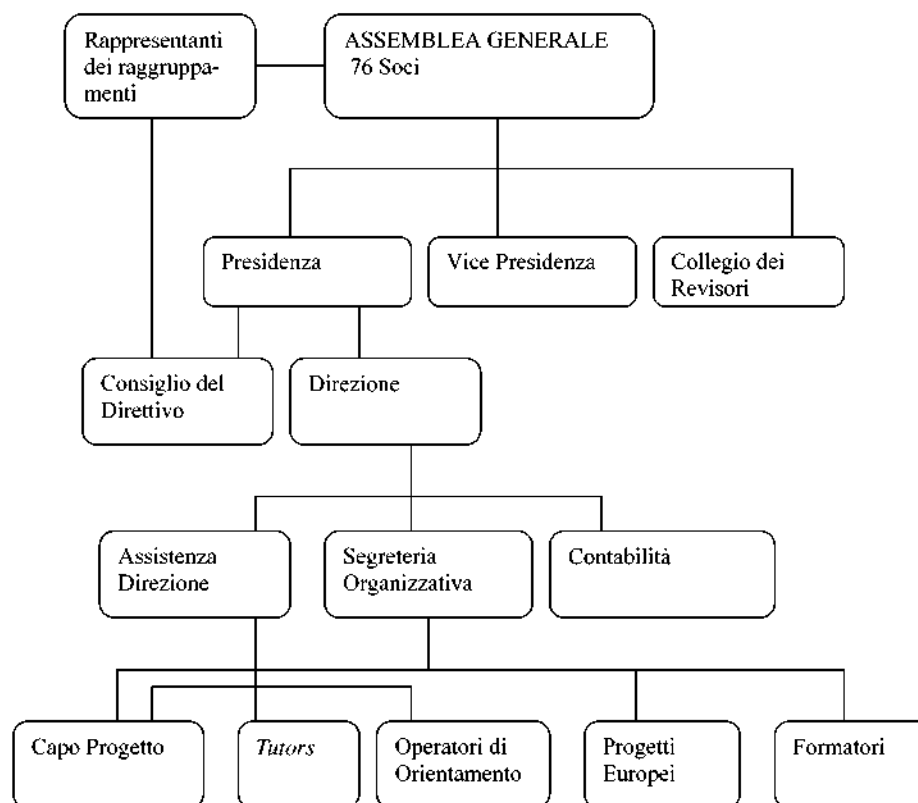
Per concludere questa breve descrizione del CEPOF possiamo affermare che ogni anno viene stilata una relazione finale, cioè un resoconto di ciò che è stato possibile attuare e delle modalità attraverso le quali sono stati raggiunti gli obiettivi. In genere questa relazione è il risultato del lavoro del gruppo di coordinamento costituito dai coordinatori di settore e dalla segreteria d'amministrazione, supportati dal *vademecum* della documentazione.

2. IL COSP DI VERONA

Nel visitare il secondo centro siamo state guidate dalla direttrice dott.ssa Meurisse e dalla dott.ssa Mirka Maggio. COSP significa "Comitato Provinciale per l'Orientamento Professionale". Esso è una sede orientativa autonoma che riceve finanziamenti dalla Camera di commercio, da alcune associazioni (Confartigianato, Anfass, Agorà, ecc), dall'Assessorato del Comune di Verona, da altri Comuni della Provincia e dalla Regione⁶. Al comitato aderiscono 76 enti e associazioni. Per avere un'idea più chiara di come sia organizzato il COSP presentiamo il suo organigramma (Fig. 1):

⁶ Regione del Veneto. Direzione Regionale Lavoro. *Direttiva Regionale per gli Interventi di Orientamento per l'anno 2004*.

Fig. 1: *Organigramma COSP di VERONA*



Gli utenti del COSP comprendono chiunque sia interessato, dagli studenti ai giovani inoccupati e occupati, agli insegnanti, ai genitori (raggruppati tramite le scuole e i privati), agli adulti in genere⁷.

Gli operatori d'orientamento del COSP di Verona sono collaboratori esterni, liberi professionisti o rappresentanti delle associazioni ed enti aderenti al comitato; ogni qual volta intervengono, a qualsiasi titolo, in azioni orientative hanno il dovere di aderire, sottoscrivendolo, ad un codice etico condiviso, che fornisce una serie di norme di comportamento⁸.

I punti fondanti del suddetto codice riguardano la formazione degli operatori, il rispetto agli utenti, la riservatezza, l'ambito professionale, i rapporti con il COSP di Verona.

⁷ COSP, *Attività 2003*.

⁸ Si veda per esempio: *Monitoraggio e Valutazione delle attività del progetto Itinera 2002 – 2003*, Luglio 2003.

Esso si propone i seguenti obiettivi:

- 1) guidare il loro operato;
- 2) fornire loro i criteri d'autovalutazione o valutazione da parte dei loro pari;
- 3) informare il pubblico dei criteri di comportamento e di pratica professionale.

Le attività

Il COSP ha ottenuto l'accreditamento regionale e ministeriale nel febbraio 2003 presso la Regione Veneto per le attività d'orientamento⁹.

Le attività finora realizzate riguardano:

- 1) progetti con le scuole medie e il biennio delle superiori; ovvero progetti in rete per l'attività d'orientamento in cui vengono proposti laboratori, azioni d'accoglienza, informazione, colloqui d'orientamento per il riorientamento e la verifica della scelta del biennio, incontri e corsi di formazione per genitori¹⁰;
- 2) la formazione formatori e docenti;
- 3) l'orientamento per adulti;
- 4) la collaborazione con i "Centri per l'Impiego" attraverso l'erogazione di colloqui d'orientamento e brevi percorsi di ricerca attiva del lavoro;
- 5) l'erogazione di supporto tecnico al tavolo di coordinamento regionale e cura della progettazione e produzione di materiale per i *tutors* e per gli studenti, riguardanti il rapporto tra scuola e impresa;
- 6) la realizzazione del progetto "Le ragazze dalla scuola al lavoro", che ha coinvolto le classi quarte e quinte di alcune scuole superiori del Veneto;
- 7) la realizzazione di "Progetti Europei" per la costituzione di un modello di rete di servizi pubblico-privati di orientamento, per l'implementazione di azioni finalizzate all'integrazione di cittadini extracomunitari, per la definizione di *standard* qualitativi dei servizi di orientamento;
- 8) la guida alla scelta di percorsi formativi per ragazzi in situazione di handicap, rivolti alle famiglie degli studenti e ai docenti;
- 9) la trasmissione radiofonica "Radio Ragazzi" sui temi dell'orientamento (la ricerca del lavoro, i corsi di formazione, i nuovi rapporti di lavoro, ecc);
- 10) l'elaborazione e la realizzazione di programmi culturali.

3. IL COSPES ONLUS DI MOGLIANO VENETO

Il Centro Orientamento Scolastico Professionale e Sociale "Centro Salesiano di Orientamento" è stato costituito nell'ottobre 1965, per iniziativa e

⁹ Un esempio è: *Itinera - Progetto di Orientamento per gli studenti delle classi terze, quarte e quinte delle scuole medie superiori di Verona e Provincia. Anno Scolastico 2003-2004.*

¹⁰ Regione del Veneto; Unione Regionale delle Camere di Commercio, Industria Artigianato e Agricoltura del Veneto. *Progetto Scuola e Impresa (terza edizione). Programma anno scolastico 2003-2004.*

impulso dell'Ispettore Bartolomeo Tomè, allo scopo di svolgere un servizio specializzato di consulenza psicologica e di orientamento scolastico, professionale e vocazionale. Esso ha realizzato fin dall'inizio una molteplice attività di consulenza e di orientamento, a favore anzitutto del "Collegio salesiano Astori", presso cui ha la sede, e degli altri Istituti salesiani del Veneto orientale, e per risposta alle richieste di giovani e famiglie del territorio circostante.

La struttura e le attività del Centro

Il direttore del COSPES, don Severino De Pieri, ci ha guidato personalmente a visitare la struttura. Nell'ampio edificio in cui risiede il Centro dominano il silenzio e l'austerità; percorrendo i larghi corridoi si possono visitare una sala di attesa, un ufficio di segreteria, una direzione, una sala incontri *équipes*, sale per colloqui e psicoterapia, sale per test collettivi. Il Centro dispone inoltre di una biblioteca specializzata e informatizzata con 4.500 volumi in scienze dell'educazione, di un'emeroteca con riviste specializzate nell'ambito dell'orientamento, della psicologia e dell'educazione¹¹, di un servizio informatizzato multimediale per l'informazione e l'orientamento professionale. Le attività riguardano:

- 1) l'orientamento esistenziale, rivolto a scoprire il senso della vita e il riferimento ai valori umani e cristiani;
- 2) l'orientamento personale, detto anche autoorientamento, che ogni giovane è chiamato a costruire alla luce di un progetto di vita e in risposta alla propria vocazione;
- 3) l'orientamento scolastico e professionale, attuato nella scuola, che aiuta a compiere e sperimentare la scelta di percorsi scolastici e l'elaborazione di progetti professionali e lavorativi. Comprende l'informazione, per conoscere il mondo della scuola, del lavoro e della società; la formazione, attraverso l'opera educativa congiunta della scuola e della famiglia; la consulenza specialistica per le problematiche dell'età evolutiva, del disagio e dell'handicap.

Gli obiettivi che si propone il COSPES riguardano l'informazione, la formazione, la consulenza, l'assistenza psicopedagogica e di orientamento, l'accompagnamento durante l'azione formativa, l'inserimento nel mondo del lavoro, la prevenzione, l'animazione socio-culturale, la rieducazione/reinserimento lavorativo, la ricerca, lo studio, la documentazione, la formazione insegnanti.

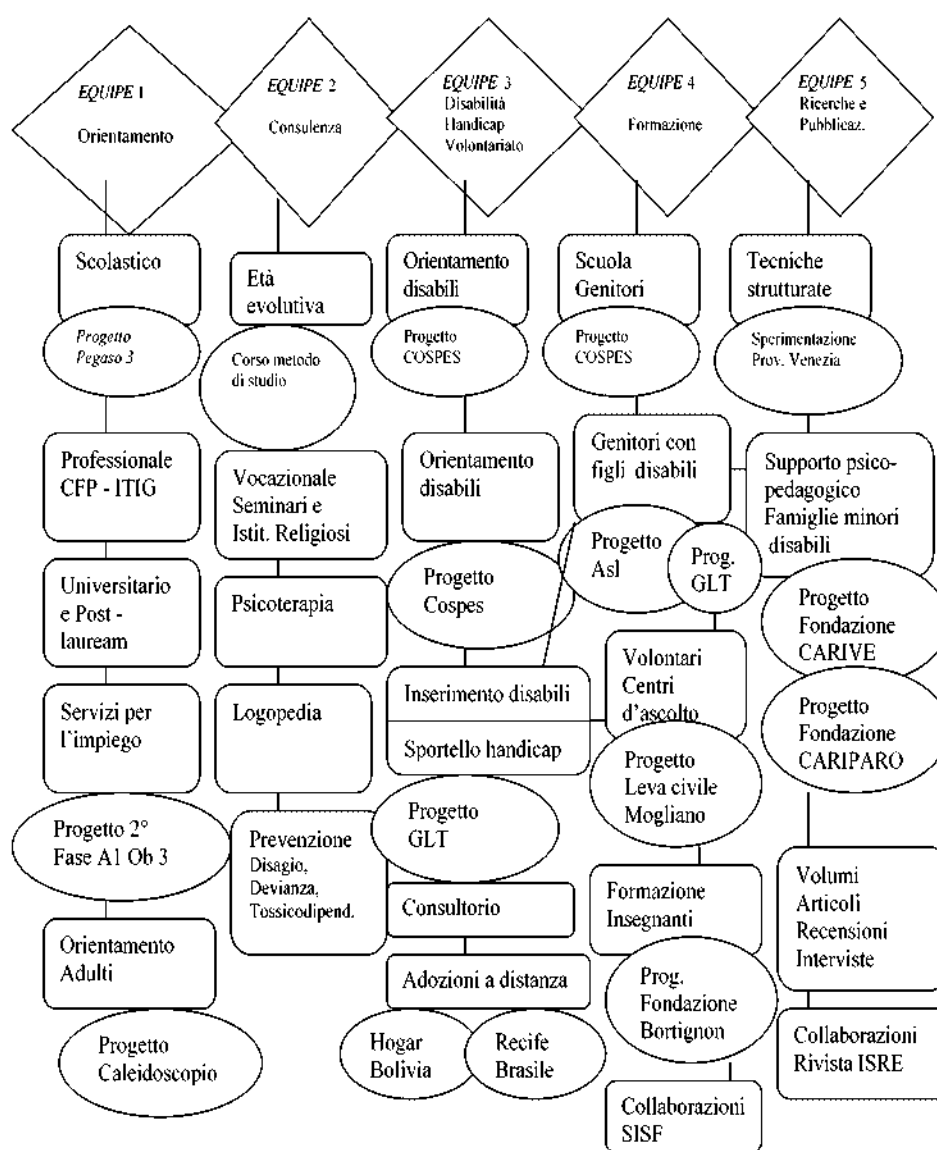
Nel grafico (Fig. 2) presentiamo le attività svolte nel 2004 e l'organizzazione che sottende i progetti ad esse legati¹². È evidente che alla base dell'organizzazione del lavoro c'è la costituzione di gruppi *d'équipe* che si occupano di settori di attività differenti, ognuna delle quali è impegnata nella

¹¹ Astori Notizie, N° 4 - aprile 2004.

¹² Associazione "Centro COSPES Onlus". Anno sociale 2004: Attività. www.cospes-tv.it

realizzazione di uno o più progetti differenti. I professionisti che costituiscono le equipe sono psicologi, psicoterapeuti, pedagogisti, filosofi, ecc. L'*équipe* tre, quattro e cinque sono in stretta collaborazione tra loro poiché il raggiungimento degli obiettivi legati ai progetti della prima (disabilità-handicap-volontariato) necessita del supporto delle altre due (formazione, ricerche e pubblicazioni) e viceversa.

Fig. 2: *Organizzazione dei Progetti e delle attività*



4. L'ISFOL

Il Centro di Roma da noi visitato (Istituto per la formazione professionale dei lavoratori) grazie alla dott.ssa Daniela Pavoncello che ci ha guidato direttamente nella sede direzionale, è un ente pubblico di ricerca scientifica che collabora con il Ministero del Lavoro, le Regioni, le Parti Sociali, altre Amministrazioni dello Stato, l'Unione Europea e gli Organismi Internazionali, per lo sviluppo della formazione professionale. L'Istituto è stato costituito con Decreto del Presidente della Repubblica n. 478 del 30.6.1973, modificato con D.P.R. n. 616 del 24.7.1977.

La struttura e le attività del Centro

Gli scopi istituzionali dell'ente sono le attività di ricerca e studio, sperimentazione, assistenza tecnica in materia di fabbisogni formativi, qualificazioni¹³, struttura delle professioni, professionalità emergenti. In esso si distinguono da una parte gli organi di governo, rappresentati dal "Presidente", dal "Consiglio di Amministrazione", dal "Comitato Esecutivo" e dal "Collegio dei Revisori", dall'altra la struttura organizzativa suddivisa in aree di ricerca sulle tematiche istituzionali ed in settori amministrativi. Queste ultime riguardano:

1. la sperimentazione formativa;
2. le metodologie per la formazione professionale;
3. gli studi istituzionali e normativi;
4. le ricerche sul mercato del lavoro;
5. le ricerche sull'informazione e la documentazione;
6. i sistemi formativi;
7. le ricerche sulle professioni.

Le ricerche sulle professioni e il mercato del lavoro

Nel 1979 è stata condotta un'indagine sul lavoro qualificato sfruttando le inserzioni dei quotidiani a livello nazionale e regionale; da allora e ogni anno è possibile individuare le professioni più ricercate sfruttando il canale stampa.

Nel 1987 l'ISFOL ha messo a punto, sul modello francese e tedesco, il repertorio sulle professioni (eccetto l'area dell'agricoltura e dei lavori trasversali), senza canoni. Ci si è resi conto però che chi progetta percorsi formativi necessita di "standard professionali"; ogni Regione quindi si è fatta un repertorio delle professioni.

Nel 1996, in mancanza di un dispositivo nazionale, l'ISFOL ha utilizzato un dispositivo europeo per approfondire le dieci aree professionali, tra le quali troviamo l'area gestione risorse umane, l'area commercio e distribu-

¹³ UNIONE EUROPEA, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Il punto su... Certificazione delle competenze*, ISFOL, 2003.

zione, l'area trasporti, ecc. Oltre che un'analisi delle professioni, finalizzata a descrivere ciascuna professione, le stesse sono state inquadrare nella realtà socio, economica e territoriale, per comprendere l'andamento economico delle stesse. Questo si è tradotto nella comprensione dell'evoluzione delle professioni negli ultimi anni, con particolare attenzione agli ambiti professionali in cui ogni area si è evoluta maggiormente. Sono state create "figure contenitrici" che possiedono diverse competenze usufruibili in diversi ambiti oltre che manuali per le imprese (domanda di lavoro) e per le persone che cercano lavoro (offerta di lavoro).

Le stesse ricerche sulle professioni hanno reso possibile l'individuazione delle variabili da tener sotto controllo nel lavorare alla facilitazione dell'incontro tra domanda e offerta; quest'ultima è infatti resa possibile dall'esistenza di quattro diversi tipi di canali:

- 1) canale relazionale (reti amicali, parentali e conoscenti);
- 2) canale o rete di mercato (agenzie interinali, agenzie per l'impiego);
- 3) canale istituzionale (associazioni di categoria, associazioni imprenditoriali, associazioni di volontariato, no *profit*);
- 4) canale innovativo (internet, per la domanda e per l'offerta).

Gli operatori di orientamento devono tener presente che l'utilizzo dei vari canali risente delle caratteristiche socio culturali degli utenti: le persone poco qualificate preferiscono accedere al mercato del lavoro tramite imprese locali, utilizzando i canali relazionali, mentre chi sceglie il canale innovativo ha un buon livello di istruzione. Internet abbatte i vincoli di spazio e tempo, è simultaneo e profittevole, ma allo stesso momento la quantità enorme di *curriculum* impedisce alle aziende di leggerli tutti. Occorre tenere presenti anche le caratteristiche dei vari mercati del lavoro (statunitensi, europei, asiatici, ecc); nei paesi anglosassoni il canale innovativo ha avuto uno sviluppo eccezionale perché la cultura è più meritocratica.

Ricerche sperimentali sui "Percorsi formativi innovativi"

Nell'ambito delle attività di ricerca finalizzate a definire modelli di formazione per l'età adulta, è stato considerato in particolare il "Programma europeo visite di studio" che si collega al Progetto e-TTnet (*Training of Trainers network for e-learning*). Il progetto, cofinanziato dalla Commissione Europea (DG Educazione e Cultura) nell'ambito del "Piano di Azione *e-learning*", è promosso dall'ISFOL-Area Sperimentazione Formativa, coordinatore nazionale della rete TTnet Italia, all'interno della rete europea di formazione dei formatori coordinata dal CEDEFOP.

Partner del progetto sono il CEDEFOP, coordinatore del progetto insieme all'ISFOL, le reti TTnet nazionali di Belgio, Finlandia, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Portogallo, Spagna e Gran Bretagna, università, centri di ricerca, altre organizzazioni e reti che operano a livello europeo (ISM, EDEN, EIFEL).

La finalità del progetto è di contribuire allo sviluppo di una *knowledge*

base di concetti, pratiche e strumenti per la formazione degli insegnanti e dei formatori europei nel campo dell'*e-learning*, attraverso la promozione e lo scambio di informazioni ed esperienze¹⁴, nonché il sostegno alle pratiche collaborative di apprendimento e alle comunità di apprendimento dei formatori/insegnanti. Il "Programma Europeo visite di studio"¹⁵ intende perseguire i seguenti obiettivi:

- sviluppare una migliore comprensione dei problemi e delle opportunità connesse ai metodi, ai contenuti e alle risorse dell'*e-learning*, e analizzare il loro impatto sull'istruzione e sulla formazione sotto l'aspetto pedagogico e organizzativo-gestionale;
- individuare le tendenze emergenti e le possibilità di valore aggiunto per gli allievi e le comunità coinvolte;
- contribuire alla creazione e/o al rafforzamento delle reti europee e delle piattaforme di cooperazione, fornire un'ampia diffusione dei risultati e agevolare lo scambio di buone pratiche.

5. CONCLUSIONI

Tutti i Centri da noi visitati possiedono un'organizzazione di processi interni e di connessioni con una rete di enti, associazioni e istituzioni ormai formalizzati e collaudati, che garantiscono un elevato livello di qualità dei servizi offerti. Emergono delle differenze tra i vari Centri rispetto ai Valori organizzativi, che si riflettono sulle scelte strategiche connesse agli obiettivi. I due Centri salesiani (il CEPOF di Verona e il COSPES di Modigliano Veneto) appaiono focalizzati sull'obiettivo principale della crescita sana e dello sviluppo dell'autonomia della persona; strategia preferenziale è l'approccio psicopedagogico e educativo, nel quale si pone particolare attenzione alla creazione di *equipe* di professionisti specialisti nei settori in cui operano. Il COSPES, in particolare, dedica ampio spazio alle attività che si inseriscono nell'area clinica, offrendo dei servizi specifici di consulenza psicoclinica e psicopedagogica, in riferimento agli aspetti legati allo sviluppo, alla vocazione religiosa, al disagio, alla devianza, e all'handicap. Il punto di forza del COSP di Verona appare essere la fitta rete di relazioni collaborative con enti, associazioni, banche; nell'insieme essi costituiscono il "Comitato per l'orientamento" che dà il nome al Centro stesso. Infine, possiamo definire l'ISFOL ente pubblico di ricerca scientifica, poiché le sue innumerevoli attività, dalla ricerca-studio alla sperimentazione, dall'assistenza tecnica in materia di fabbisogni formativi, qualificazioni, struttura delle professioni, ecc. offre un supporto scientifico necessario allo sviluppo dei centri per l'orientamento già esistenti, ma anche alla creazione di nuovi centri. Noi del piccolo

¹⁴ CEDEFOP, Leonardo II Mobilità, *Svolgimento di una visita di studio*. Programma di visite di studio.

¹⁵ ISFOL, CEDEFOP, *Programma europeo visite di studio*.

centro CSOA ci siamo sentiti guidati dall'ISFOL passo passo sia nella realizzazione del modello, sia nella sperimentazione dello stesso, ed è anche grazie a questo che possiamo ritenerci soddisfatti di ciò che abbiamo raggiunto in quasi un anno di lavoro intenso.

Nel concludere quest'articolo desideriamo ringraziare il dr. Gaetano Galia (direttore del COSPES e presidente del progetto CSOA), che ci ha sempre accompagnato nei nostri viaggi, il dott. Vito Pisciano, (nostro coordinatore) che ci ha sempre supportato e incoraggiato durante il nostro lavoro, e Cristiana Loi, la segretaria amministrativa che ha facilitato la concretizzazione di tutte le nostre attività all'interno del progetto CSOA, comprese le attività di *stage*.

La Federazione Nazionale CNOS-FAP ha ritenuto opportuno, in questo momento di trasformazione del sistema educativo italiano, precisare il significato che intende dare ai termini più importanti e che talora sono intesi in maniera diversa da coloro che li usano o li ascoltano. Per questo ha preparato, affidando la redazione delle voci ad esperti, un ampio "glossario", che sarà pubblicato nella sua completezza. Si ritiene opportuno, in apposita sezione della rivista e a partire dal presente numero, segnalare alcune delle voci più significative.

Formazione

Nel linguaggio comune e nella letteratura pedagogica è sinonimo di educazione, di apprendimento, di istruzione, di addestramento ed in un certo senso li coinvolge tutti. Il termine, nel corso della storia, ha avuto molti usi ed ancora oggi è inteso in molti sensi.

1. Nella tradizione, formazione indica l'attività di "dar forma", di configurare, di plasmare, di foggare e forgiare; ma anche il processo di adeguamento alla cultura sociale di appartenenza (= "*paideia*"). Nell'età moderna, in connessione con l'accentuazione di una immagine dell'uomo costruttore di sé e con l'affermarsi dell'idea di progresso e di sviluppo segnato dall'intervento della razionalità e delle capacità operative e tecniche umane, il termine formazione è

diventato una parola-programma. Con formazione si è preso ad intendere il processo di integrale sviluppo personale (cfr. il tedesco "*Bildung*", che dice, insieme, l'immagine umana ideale, la cultura che umanizza e l'azione di umanizzazione attraverso tale cultura). Ma negli ultimi tempi con formazione si è venuto ad intendere, normalmente, il processo di acquisizione delle competenze per svolgere in maniera efficiente ed efficace un ruolo sociale o professionale: sicché quando si parla di formazione si intende quasi solo formazione professionale (FP), magari in contrapposizione ad istruzione. Spesso si usa il termine senza distinguere i due significati. Oppure li si può contrapporre sotto forma di opposizione tra cultura (= qualificazione umana dello sviluppo personale) e competenza (= operare esperto efficiente ed efficace).

2. In ogni caso, oggi, la formazione viene pensata ed estesa all'intero arco dell'esistenza (cfr. le espressioni: formazione degli adulti, FP continua, FP iniziale, formazione *in process*, formazione permanente, formazione universitaria, ecc.; e le espressioni anglosassoni: "*lifelong education*", "*continuing education*", "*on going education*"). Parimenti, pur con tutte le incertezze di significato, appare chiaro che parlando di formazione si viene ad immaginare e prospettare lo sviluppo umano, sia nel suo essere sia nel suo operare, in termini di perfeffibilità e di qualificazione, seppure limitata e non infinita, in un gioco, non privo di tensioni, tra bisogni del soggetto ed intenzioni sociali di sviluppo.

3. La formazione al ruolo (ma anche quella della persona nelle sue molte articolazioni) è ritenuta questione centrale e risorsa imprescindibile nelle politiche nazionali ed internazionali da parte degli organismi governativi (come l'UE, il Consiglio d'Europa o l'UNESCO) e non governativi (come le diverse associazioni comunitarie ed internazionali di ricerca e di cooperazione operativa, di tutela e di promozione dei diritti umani, specialmente delle minoranze e delle fasce sociali emarginate). A livello mondiale, è invocata (e sostenuta economicamente nei concreti progetti di intervento) come termostato dell'equilibrio mondiale e come fattore di sostegno per lo sviluppo dei popoli. La mancata effettività del diritto alla piena alfabetizzazione, il diffuso analfabetismo culturale, la carenza di FP rischiano, infatti, di non permettere a quote sempre più estese della popolazione di leggere i sofisticati alfabeti e decifrare i codici procedurali, attraverso cui si esprime, o che impone, la società industriale e post-industriale, sia a livello di produzione che di esistenza.

4. In tal senso, il problema della formazione viene strettamente connesso con gli altri grandi nodi dello sviluppo, quali l'economia, la salute, l'ambiente, la popolazione. Anzi, assurge a funzione imprescindibile dell'evoluzione umana, dello sviluppo storico e del futuro civile dell'umanità intera; e più specificamente diventa un punto fermo nei processi di mutamento e di innovazione socio-culturale, al fine di uno sviluppo sostenibile

e umanamente degno per tutti e per ciascuno, oltre le differenze socio-economiche, di genere, di sesso, di dotazione native e di opportunità esistenziali.

BIBLIOGRAFIA

- CASTOLDI M. (Ed.), *Segnali di qualità*, Brescia, La Scuola, 1998.
BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000.
BRETAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000.
LAENG M. - G. BALLANTI, *Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2000.
CHIOSSO G. (Ed.), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002.
NANNI C., *Antropologia pedagogica*, Roma, LAS, 2002.

CARLO NANNI

Istruzione e formazione professionale

Insieme di opportunità e di servizi volti a consentire alla persona di acquisire una qualifica professionale e – progressivamente – un diploma di formazione ed un diploma di formazione superiore. Il percorso di istruzione e FPI (Formazione professionale iniziale) presenta carattere educativo, istituzionale, progressivo. Esso è equivalente rispetto al percorso liceale con il quale condivide il modello regolatore (profilo educativo culturale e professionale) e la possibilità di passaggi reciproci, ma dal quale risulta diversificato dal punto di vista metodologico e del disegno delle opportunità. Il nuovo articolo 117 della Costituzione parla di “istruzione e formazione professionale” intendendo non già un accostamento meccanico di strutture preesistenti, quanto una realtà nuova concepita in stretta relazione con il territorio, le imprese, le professioni, la società civile, nell’ambito dell’autonomia delle istituzioni scolastiche e formative. Il sistema di istruzione e FP (Formazione professionale) non si limita alla tradizionale FPI, ma riguarda ogni cittadino lungo tutto il corso della sua vita.

1. Nel passato l’espressione formazione era spesso contrapposta a quella di educazione. Mentre quest’ultima intendeva lo sforzo teso alla massima realizzazione delle potenzialità umane nel rispetto della loro intrinseca unicità ed irripetibilità, la prima prefigurava una sorta di “addomesticamento” della persona alle esigenze precostituite della realtà economica e sociale. Ora, il confine tra queste due espressioni appare molto più labile, mentre si profila tra di esse una tendenza convergente: nessuna educazione può essersi dall’essere formativa, espressione che prevede “la possibilità di controllare, guidare, monitorare, valutare un certo processo formativo sulla base della sua coerenza interna, della sua rispondenza alle finalità, agli

obiettivi, alle procedure che si è deciso esso debba seguire” (Monasta, 1997, 23). Nello stesso tempo, nessuna formazione, se è davvero rivolta alla persona, può evitare di caratterizzarsi entro un quadro educativo, ovvero di valorizzazione del potenziale proprio della stessa, in riferimento al suo specifico progetto personale.

2. La natura dei percorsi di istruzione e FP è da rintracciare nei seguenti punti:

- a) nella centralità della persona all'interno dei processi che tali percorsi rendono possibili, che significa porre il primato della risorsa umana – riferita ad una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire – come fondamento e condizione prima per lo sviluppo sociale e quindi economico;
- b) nella unitarietà del sapere, superando la tradizionale gerarchizzazione e separazione tra *theoria* e *téchne*, tenendo anche conto che l'attuale scenario della società cognitiva esige un processo circolare tra saperi, esperienze, educazioni nella prospettiva del *life long learning*;
- c) nella affermazione del valore pienamente culturale e quindi educativo dei percorsi di istruzione e FP e della loro pari dignità rispetto ai percorsi liceali;
- d) nella affermazione della priorità dei compiti/problemi e dei progetti, piuttosto che delle discipline di studio, nella costruzione dei piani di studio personalizzati che mirano alla acquisizione di competenze che consentono alla persona di svolgere un ruolo attivo e protagonista nella realtà sociale e lavorativa.

3. La formazione è strettamente connessa alla struttura del lavoro, intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l'attività umana come dinamica di “creazione sociale”. Ciò comporta la necessità di delineare i modi del rapporto tra formazione e lavoro. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall'attuale dinamica sociale ed economica (che possiamo definire in modo sintetico post-tayloristica e post-burocratica), è portatore di una “formatività” implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane. Il processo formativo non è, pertanto, riconducibile ad una “forma” astratta, derivante da una codificazione delle diverse prassi formative entro modelli e schemi, poiché non possono sostituire le dinamiche reali del lavoro ed il loro carattere formativo implicito. La riflessione, che è propria dell'agire formativo, richiede, pertanto, un continuo riferimento alla forma reale del lavoro. Di conseguenza, il maggior nemico della “buona formazione” è il formalismo, ovvero una concezione che considera eccessivamente il modello da applicare piuttosto che la capacità di guida inscritta nella relazione concreta tra la persona (ovvero il suo potenziale) e il lavoro e le competenze poste in atto in tale legame.

BIBLIOGRAFIA

- MAGGI B., *La formazione: concezioni a confronto*, Milano, Etas, 1991.
- MONASTA A., *Mestiere: progettista di formazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- MONTEDORO C. (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, in "Professionalità", 75 (2003), XI-XXI.
- NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e formazione professionale*, Roma, Cnos-Fap Ciofs-Fp, 2004.

DARIO NICOLI

Formazione professionale iniziale

Intervento formativo, a carattere corsuale, destinato ai giovani in uscita dal primo ciclo del percorso di istruzione e formazione, che intendono acquisire competenze di base e tecnico professionali che consentano loro di inserirsi nel mondo del lavoro possedendo una professionalità specifica. Si conclude con l'attribuzione di una qualifica professionale.

1. La formazione professionale iniziale (FPI) ricade, in base alla Costituzione, sotto la competenza legislativa e amministrativa delle Regioni. Con l'emanazione della Legge quadro 845/78 tutta la FP, compresa quella iniziale, era stata ricondotta all'interno delle politiche attive del lavoro. Veniva separato nettamente il ruolo della scuola, rivolto prevalentemente alla preparazione del cittadino, e quello della formazione, rivolto prevalentemente alla formazione del lavoratore, in stretto collegamento con la domanda del mondo del lavoro. Pertanto, le politiche delle Regioni, incentivate anche dagli indirizzi del Fondo Sociale Europeo, che fornisce la maggior parte delle risorse finanziarie del sistema, si erano indirizzate negli anni successivi verso la programmazione di una FPI a carattere breve, modulare, molto flessibile, rivolta esclusivamente alla professionalizzazione.

Con l'emanazione dell'art. 68 della Legge 144/99, il ruolo della FPI viene riconsiderato, tanto che la FPI diventa uno dei canali attraverso i quali si può assolvere l'obbligo scolastico e formativo, che viene prolungato fino all'età di 18 anni oppure fino al conseguimento della qualifica professionale. Il successivo Protocollo Stato Regioni del febbraio 2000 sancisce questa nuova "filosofia" della FPI, stabilendo per i percorsi formativi una durata minima di 2 anni, l'introduzione del tirocinio, di misure di accompagnamento per l'inserimento professionale, di sistemi di valutazione della qualità dell'offerta erogata.

2. La Legge 53/03 valorizza e potenzia ulteriormente il ruolo della FPI come percorso di pari dignità rispetto a quello scolastico, che dà la possibi-

lità ai giovani, che lo frequentano e che conseguono una qualifica professionale, sia di inserirsi nel mondo del lavoro, sia di proseguire nel percorso formativo, verso il conseguimento di un diploma professionale, e successivamente verso la FP superiore e verso l'Istruzione universitaria. Pertanto, viene riconosciuto che obiettivo della FPI non è solo la formazione del lavoratore, ma anche la formazione della persona, nei suoi vari aspetti, culturali, civili e sociali. Con la Legge 53/03 possono accedere alla FPI i giovani che hanno superato l'esame di Stato al termine del primo ciclo. I corsi assumono durata triennale, e si concludono con il rilascio, da parte delle Regioni, di una qualifica professionale, che consente ai giovani di inserirsi nel mondo del lavoro, oppure di proseguire nel percorso formativo con un ulteriore quarto anno, attraverso il quale si consegue il diploma professionale. Sono previste misure di accompagnamento (orientamento, ecc.), personalizzazione, *stage* e tirocini. Infine, viene superato il principio di una programmazione annuale delle attività formative, a favore di un maggior consolidamento dell'offerta formativa sul territorio.

BIBLIOGRAFIA

- CNEL, *Libro Bianco sulla Formazione Professionale*, Roma, CNEL, 1991.
 COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere verso la società della conoscenza*, Lussemburgo, Commissione europea, 1996.
 ALLULLI G. - P. BOTTA, *Inclusione ed esclusione: ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, Milano, Franco Angeli, 1999.
 ISFOL, *Obbligo Formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Milano, Franco Angeli, 2001.
 NICOLI D., *Il nuovo sistema di formazione professionale*, in "Professionalità", 61 (2001), 22-31.
 BUSI M. - F. MANFREDDA - O. TURRINI (Edd.), *Quale percorso per la riforma?*, inserto in "Professionalità", 75 (2003), I-XXXVIII.

GIORGIO ALLULLI

Formazione professionale superiore

Intervento formativo destinato ai giovani che hanno terminato la FPI oppure il percorso liceale e che intendono acquisire competenze di base e tecnico professionali più elevate che consentano loro di inserirsi nel mondo del lavoro come tecnici di livello superiore. Si conclude con l'attribuzione di un diploma professionale superiore.

1. In Italia il concetto di Formazione professionale superiore (FPS) è stato tradizionalmente assimilato a quello di formazione universitaria. Dopo il diploma di maturità non esisteva in pratica, per i giovani che volevano acquisire una preparazione professionale, una alternativa ai corsi universitari di laurea o di diploma. L'unica alternativa possibile erano i cosidd-

detti corsi di secondo livello, ovvero corsi brevi, della durata di 6/800 ore, programmati dalle Regioni e destinati ai giovani in possesso di qualifica professionale o di diploma secondario. L'esigenza di un percorso professionale di livello superiore ma non universitario, che preparasse i cosiddetti lavoratori della conoscenza, ovvero i tecnici superiori, ha portato alla creazione del sistema FIS (Formazione Integrata Superiore), che comprende sia i corsi di secondo livello organizzati dalle Regioni, sia i corsi dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS). La FIS si colloca nel sistema formativo italiano nel segmento dell'istruzione e formazione post-secondaria. In particolare, attraverso l'istituzione dell'IFTTS viene creata una nuova tipologia di offerta, il cui obiettivo prioritario è quello di formare figure di tecnici e di professionisti che possano operare nelle imprese e nella pubblica amministrazione, in particolare in quei settori della produzione e dei servizi che sono caratterizzati da una elevata complessità tecnologica e organizzativa. Inoltre si vuole colmare una carenza di offerta formativa a livello post-secondario, che costituiva finora uno dei motivi dell'accesso di massa all'Università e del successivo abbandono.

2. La durata prevista per questi corsi va da 1.200 a 2.400 ore (uno o due anni), e alla loro realizzazione devono concorrere scuola, università, FP e impresa. Inoltre, a questo percorso, che prevede una quota minima (il 30%) di ore da dedicare alle attività di *stage*, possono accedere sia giovani che adulti, anche occupati; i corsi IFTTS rilasciano, oltre all'attestato di qualifica finale, dei crediti che possono essere spesi all'interno dell'Università. L'istituzione di questo nuovo percorso si prefigge dunque di facilitare l'inserimento professionale dei giovani, offrendo una formazione fortemente professionalizzante di alto profilo tecnologico, adeguata ai fabbisogni formativi delle imprese. La L. 53/2003 prevede che il segmento della FPS si collochi, in modo organico, al termine dei percorsi dell'istruzione e FP di durata almeno quadriennale. La stessa legge prevede che a questo segmento possano accedere i giovani che ottengono l'ammissione al V anno dei Licei. Al tempo stesso, dall'analisi dei primi anni di attuazione dell'IFTTS emerge la necessità di predisporre un'offerta più solida, in grado di presentare percorsi organizzati in una prospettiva temporale più ampia, e non solamente su base annuale.

BIBLIOGRAFIA

- BUTERA F. - E. DONATI - R. CESARIA, *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e altre professionalità tra professione ed organizzazione*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- D'ARCANGELO A., *La formazione per l'occupazione e le esperienze scuola/lavoro*, in "Proiezioni", 3-4 (1998), 18-20.
- OCSE, *Esame delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Roma, Armando Editore, 1998.
- LAMOURE J., *Les formations technologiques et professionnelles supérieures*, in "Cahiers Français. La documentation française", 285 (1998), 12-14.
- ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano. La formazione integrata superiore*, Milano, Franco Angeli, 2000.

GIORGIO ALLULLI

Formazione professionale continua

Attività formativa destinata alla popolazione attiva con l'obiettivo di assicurare che le conoscenze e le competenze professionali siano continuamente aggiornate e riqualificate in connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo.

1. Il sistema di formazione professionale continua (FPC) costituisce una componente di un più vasto sistema di formazione permanente, all'interno del quale la sua caratteristica distintiva proviene dalla sua finalità, destinata essenzialmente alla riqualificazione collegata ai processi produttivi.

In Italia, un vero e proprio sistema di FPC ha cominciato a prendere forma negli ultimi anni, in particolare con l'emanazione della Legge 236/93. Fino ad allora gli interventi di FPC erano finanziati e gestiti direttamente dalle singole aziende, che li destinavano per lo più all'aggiornamento professionale dei propri quadri, intermedi e superiori. La Legge 236/93 vuole rispondere, invece, all'esigenza di una riqualificazione continua di tutta la forza lavoro, a garanzia sia dell'aggiornamento continuo dei processi produttivi, sia della manutenzione e del miglioramento dei livelli di professionalità ed occupabilità dei lavoratori stessi. Pertanto prende corpo, con i finanziamenti del Ministero del Lavoro, un'attività programmata dalle Regioni, che integra e rafforza, in una prospettiva di sistema, le iniziative condotte autonomamente dalle imprese. Il dialogo sociale tra il sistema delle imprese e quello sindacale ha un peso rilevante nella nascita di un sistema di FPC in Italia. Negli accordi tra parti sociali e Governo del 1993, del 1996 e del 1998, il tema della FPC, assume un ruolo sempre più centrale. È sulla base di tali accordi che sono state approvate le successive leggi (196/97, 53/2000) che valorizzano il ruolo strategico della FPC e delle parti sociali nella progettazione degli interventi formativi.

2. Con la Legge 53/2000, gli interventi a favore dei lavoratori occupati si ampliano, in una prospettiva di *lifelong learning*, con l'introduzione dei congedi formativi e dei *voucher* individuali per svolgere attività formative, anche non immediatamente collegate al processo produttivo. Infine, con la L. 388/2000 la programmazione e l'organizzazione delle iniziative di FPC vengono portati più vicino al sistema produttivo, con la costituzione dei Fondi interprofessionali, organismi gestiti dalle parti sociali, ai quali le aziende possono versare direttamente lo 0,30% della retribuzione dei lavoratori normalmente versato allo Stato, e che veniva successivamente destinato a finanziare le attività formative gestite dalle Regioni. L'obiettivo di questi interventi normativi è quello di ampliare sia l'offerta di FPC da parte delle imprese, sia la partecipazione dei lavoratori a questo tipo di attività; le indagini Eurostat indicano infatti che le imprese italiane sono fra quelle che in Europa dedicano minore spazio alla FPC: solo il 24% delle imprese italiane

intervistate, infatti, dichiara di aver svolto attività formativa a favore dei propri dipendenti nell'anno 2001.

BIBLIOGRAFIA

CONFINDUSTRIA, *La fabbrica delle competenze. Rapporto della Commissione per la formazione professionale*, Scuola Formazione e Ricerca, 1999.

OECD-OCSE, *Surmonter l'exclusion grace a l'apprentissage des adultes*, Paris, Oecd, 1999.

COMMISSIONE EUROPEA, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. COM (2001) 678*, Bruxelles, Commissione Europea, 2001.

ISFOL, *Economia e costi della formazione aziendale. Strumenti e ricerche*, Milano, Franco Angeli, 2002.

MINISTERO DEL LAVORO, *Rapporto sulla formazione continua*, Relazione presentata al Parlamento (a cura dell'ISFOL) anni 2001-2002.

GIORGIO ALLULLI

SERGIOVANNI T.J. – R.J. STARRATT, *Valutare l'insegnamento*, Roma, LAS, 2003, pp. 404.

Il volume di Sergiovanni e Starratt fa riferimento al sistema di valutazione dell'insegnamento e valutazione della scuola e al complesso ma necessario tentativo di sviluppare nella scuola tale sistema. I due autori considerano importante la valutazione dell'insegnamento attraverso la pratica della supervisione il cui ruolo e la cui funzione sono centrali nel funzionamento delle scuole.

Come sostengono gli stessi autori, la "supervisione è un processo pensato per aiutare gli insegnanti e i supervisori ad apprendere di più sulla loro pratica, a migliorare la capacità di usare conoscenze e abilità di mettersi al servizio dei genitori e delle scuole e di rendere la scuola una comunità che apprende più efficace" (p. 46).

Il libro fu pubblicato per la prima volta nel 1971; questa edizione continua una tradizione trentennale di perfezionamento del campo della supervisione in risposta ai cambiamenti dei contesti, delle politiche e delle realtà della scuola. Si articola in quattro parti, e poiché il volume si presenta ricco di informazioni e introduce numerosi concetti, per essere assimilato richiede, al lettore, un certo impegno.

La prima parte del volume ("Prospettive di supervisione") offre un quadro di riferimento per comprendere come le scuole contribuiscono al successo scolastico e quale ruolo critico la supervisione può svolgere in questo processo. Vengono descritte le teorie su cui si basano le pratiche di supervisione riscontrate nelle scuole di oggi: la teoria della supervisione

della gestione scientifica, la teoria della supervisione delle relazioni umane, la teoria della supervisione delle risorse umane, la teoria della supervisione normativa. Secondo gli autori nessun modello è di per sé adeguato e la "supervisione che ha successo è modellata dalle circostanze e dalle situazioni con cui il supervisore si confronta, e in momenti diversi possono essere appropriati modelli diversi" (p. 24). Successivamente, vengono esaminate le fonti di autorità che possono essere impiegate per ottenere che gli insegnanti rispondano alla supervisione: burocratica, personale, tecnico-razionale, professionale, morale. Fonti diverse conducono a conseguenze diverse.

Il lavoro dei supervisori include dimensioni morali: vengono esplorate queste dimensioni morali e l'attività morale dei supervisori viene collocata nelle relazioni con gli insegnati, con gli studenti e con l'attività dell'insegnamento. Si procede ad esplorare la posizione istituzionale dei supervisori e il loro contributo alla promozione di una comunità morale a scuola. "Mentre il lavoro del supervisore è inserito in una stratificata vita morale della scuola, è forse nel riconoscimento e nel sostegno del carattere morale dell'apprendimento in sé che il lavoro di supervisore trova la sua radice più profonda" (p. 61).

Viene preso in considerazione il concetto di piattaforma educativa. Incoraggiando gli insegnanti ad esplicitare la loro piattaforma educativa, i supervisori possono stimolare una varietà di riflessioni dell'insegnante sulla pratica che mettono in atto. La riflessione può favorire un linguaggio e una comprensione comuni tra il supervisore e l'insegnante che aumentano la possibilità di sviluppo di nuove comprensioni e intuizioni sull'insegnamento e di nuove possibilità di apprendimento dello studente.

Nella seconda parte ("Fondamenti per una supervisione") si legge: "In tempi più tradizionali, ci si aspettava che i supervisori visitassero le classi e osservassero cosa l'insegnante stesse facendo" (p. 103). Oggi, i supervisori devono prestare attenzione tanto a ciò che gli studenti fanno quanto a ciò che gli insegnanti fanno. Questa modifica è provocata dai cambiamenti nelle politiche che guidano il rinnovamento della scuola. L'attenzione è posta sull'apprendimento dello studente prima e sul coinvolgimento degli stessi studenti nello svolgere il curriculum e sulla progettazione del curriculum da parte degli insegnanti per conseguire tale coinvolgimento, poi. Insegnamento, apprendimento, curriculum e valutazione sono visti come realtà che si compenetrano, alle quali i supervisori devono prestare attenzione come ad un tutto organico. Il processo del supervisore si sposta al cuore dell'impresa educativa. È diventato chiaro che il processo di supervisione non potrebbe legarsi ad un ruolo o ad una posizione. Gli insegnanti vengono riconosciuti come supervisori a pieno diritto. L'attenzione si sposta dal ruolo di *leadership* del supervisore al ruolo dell'insegnante.

La terza parte ("Supervisione, valutazione e rinnovamento") inizia esaminando i problemi e le pratiche della supervisione della classe e della valutazione dell'insegnante. Gli autori sostengono che mettere insieme insegnamento e apprendimento per insegnare in una sola pratica è un passo importante nello sviluppo della supervisione come professione impegnata per l'apprendimento continuo.

Vengono analizzati gli standard per l'insegnamento e il ruolo che possono svolgere nella supervisione: gli standard per gli insegnanti all'inizio della loro professione, gli standard per tutti gli insegnanti e gli standard per gli insegnanti che cercano una certificazione ufficiale.

Gli autori portano il lettore più vicino alla pratica di supervisione esaminando la supervisione come forme di sviluppo e di rinnovamento professionali. Vengono trattate le cinque componenti per pianificare e fornire opportunità di crescita e di sviluppo dell'insegnante: intenti, sostanza, aspettative di prestazione, approccio e responsabilità.

Si passa a descrivere la supervisione critica, un approccio allo sviluppo professionale che incorpora molti degli standard per l'apprendimento e il miglioramento di qualità dell'insegnante. Vengono descritti il ciclo della supervisione, offerti alcuni principi e concetti fondamentali, suggerite alcune tecniche e strumenti. Gli autori propongono che in ogni scuola si sviluppi un progetto di supervisione che includa almeno cinque opzioni: oltre alla supervisione critica, la supervisione collegiale, quella auto-diretta, l'informale e quella fondata sulla ricerca.

Migliorare il posto di lavoro degli insegnanti è un modo importante di migliorare le scuole. Ma esiste una notevole confusione su ciò che è davvero importante per gli insegnanti e su come meglio perseguire tale miglioramento. Ripensare la pratica di riferirsi agli insegnanti come professionisti è un buon punto di partenza. Nella quarta parte ("Fornire *leadership*") vengono

discussi i fattori che contribuiscono al senso di efficacia e all'aumento della motivazione e dell'impegno degli insegnanti. Si prendono in esame le teorie della motivazione. Si procede prendendo in esame il clima della scuola e in seguito la cultura della scuola. In entrambi i casi si valuta la loro importanza nel produrre un miglioramento della realtà scolastica.

I lettori troveranno al termine della prefazione all'edizione italiana un breve dizionario dei termini essenziali sparsi nel volume.

Il volume fornisce un sostegno a chi, dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, responsabili delle politiche scolastiche oltre che, naturalmente, gli stessi supervisori, volesse affrontare i problemi di fronte ai quali si trova oggi la pratica di supervisione nelle scuole.

C. Madaghiele

GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, Roma, CNOS-FAP, 2003, pp. 255.

Una delle indicazioni qualificanti l'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000 per l'attuazione delle disposizioni in materia di obbligo di frequenza delle attività formative (art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144) è stata l'introduzione di misure di accompagnamento al lavoro. Alla luce di tale documento il CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione Aggiornamento Professionale) e il CIOFS-FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale) hanno elaborato un progetto per l'obbligo formativo contenente delle linee guida di carattere generale, delle proposte di acquisizione per l'area comune e per le competenze professionali, delle indicazioni per l'accreditamento e la qualità del servizio, dei supporti alle misure di personalizzazione quali l'accoglienza, l'orientamento e l'accompagnamento al lavoro.

L'ultima delle tre strategie, intesa come un processo d'acquisizione di competenze metodologiche per attivare modalità d'entrata nel mondo del lavoro come lavoratore dipendente o lavoratore autonomo, è ancora oggi una realtà più intuita che compiutamente definita. Nonostante ciò, l'autore del volume è riuscito a progettare un percorso da mettere a disposizione sia del formatore che dell'allievo per lo svolgimento di questo difficile compito.

L'accompagnamento al lavoro, insieme all'azione di *tutoring* per l'inserimento lavorativo, rappresentano a livello culturale e di prassi un'acquisizione recente. Tale strategia, inoltre, non si comprende in tutta la sua portata se non si mette in relazione con il quadro evolutivo degli ultimi anni della formazione professionale, che è stata inserita in modo più determinato in una "integrazione sistemica" tra le politiche finalizzate allo sviluppo delle risorse umane, vale a dire l'orientamento, la formazione e le politiche attive del lavoro.

Il volume è destinato a quegli allievi e a quei formatori che sono impegnati in percorsi di formazione professionale al lavoro. Il sussidio, più in particolare, intende essere di aiuto agli allievi: per comprendere se hanno delle propensioni alla imprenditorialità e al lavoro in proprio; per verificare se sono in possesso di un'idea imprenditoriale o per sollecitarne la nascita; per valutarne la fattibilità. Sono obiettivi che il volume raggiunge in una misura senz'altro molto soddisfacente.

G. Malizia

TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, CNOS-FAP, 2003, pp. 432.

La previsione di 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, costituisce una delle novità più importanti della riforma Moratti ed è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la formazione professionale non

viene più concepita nella gran parte di paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, ma piuttosto come un percorso capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.

Perché una innovazione di tale portata possa andare a regime, non basta una legge e neppure l'approvazione delle norme generali sull'istruzione. Le condizioni sono molte e una fondamentale consiste nella preparazione di un corpo di formatori professionalmente competenti. Il volume in esame offre un contributo significativo in questa direzione per la logicità dell'impostazione generale, la validità dei vari saggi e la correttezza della metodologia usata.

Il presente progetto affronta il tema che sta più a cuore alla federazione CNOS-FAP: l'attenzione alla componente pedagogica nell'azione dell'operatore della Formazione Professionale. Il progetto è stato scritto perché tutte le persone che sono coinvolte in attività del CNOS-FAP conoscano il sistema educativo salesiano e i suoi valori fondamentali, e diano una mano a realizzarlo.

"Insieme per un nuovo progetto di formazione" è il titolo di un percorso integrato di apprendimento in presenza e in rete per i formatori dei Centri di Formazione professionale della Federazione CNOS-FAP. La Sede Nazionale CNOS-FAP, promotrice dell'iniziativa, si è avvalsa de CePOF (Centro Pedagogico per l'Orientamento e la Formazione) di Verona, ente salesiano specializzato nella formazione dei formatori, per la stesura dei contenuti, e di Edulife, società da anni impegnata nella predisposizione di percorsi di formazione a distanza on-line, per l'erogazione del servizio.

Il progetto vuole essere un servizio di accompagnamento al formatore per la presa di coscienza della dimensione pedagogica sottesa al suo servizio. Esso non mira ad esaurire una formazione che avrà bisogno anche di altri tipi di interventi (corsi residenziali, seminari tematici, tirocini, affiancamento, ecc.), ma cerca di rendere fruibile una sorta di mappa, anzi un vero e proprio atlante, per orientarsi nel complesso mondo della formazione nel quale hanno cominciato a muovere i primi passi.

G. Malizia

La scuola della nuova Spagna. Cinque voci a confronto sulla riforma scolastica, Coll/Bricall /Barreiro/ Queiruga/Almeida intervistati da Olegario Sampedro, Firenze, Libriliberi, 2003, pp. 129.

Spagna: l'educazione è davvero "*el tema de nuestro tempo*", e la soluzione del problema educativo mette certamente in gioco il nostro futuro.

Una delle sfide più importanti che ha dovuto affrontare la Spagna democratica, appena uscita dalla dittatura franchista, è stata proprio quella di riformare la struttura educativa. Ma a che punto è oggi questa riforma? E come si collega con il resto d'Europa?

Il volume offre una breve storia della scuola spagnola che illustra l'attuale sistema di istruzione attraverso i momenti più significativi del suo sviluppo; in merito esso raccoglie l'opinione di cinque fra i più noti intellettuali.

Negli ultimi anni nella scuola spagnola il numero degli alunni per classe si è significativamente abbassato e anche il rapporto numerico fra studenti e insegnanti è decisamente migliorato, l'accesso all'istruzione delle ragazze è ormai definitivamente raggiunto, è stata innalzata in misura consistente l'età dell'obbligo, il livello di istruzione secondaria si è andato sempre più generalizzando, si è affermato un modello di decentramento scolastico in grado di rispettare la pluralità culturale e sociale esistente, l'integrazione degli alunni con difficoltà è diventata prassi quotidiana.

Rimangono tuttavia ancora molte cose da fare. Non esiste una eguaglianza reale di opportunità; gli investimenti nel campo dell'educazione, se li confrontiamo con altri settori, non aumentano quanto sarebbe necessario; la sinergia tra scuola statale e scuola libera non viene realizzata; non è affrontato con la rapidità necessaria e la sensibilità di saper guardare al futuro il tema della istruzione per gli immigrati. Le classifiche dell'OCSE, pur nei limiti che le caratterizzano, evidenziano l'arretratezza della scuola spagnola in numerosi settori.

G. Malizia