

Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici

PELLEREY MICHELE¹

1. INTRODUZIONE

Una lettura sufficientemente puntuale della bozza di schema di decreto legislativo² relativo al secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione dal punto di vista didattico implicherebbe una conoscenza dettagliata degli allegati riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento previsti per il sistema dei licei e il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo di istruzione e formazione. Di quest'ultimo si ha una bozza alla quale si può fare riferimento. Per delinearne alcuni aspetti dell'impianto didattico si può ricorrere, almeno parzialmente, agli allegati al decreto legislativo relativo al primo ciclo. È vero che nel caso del sistema di istruzione e formazione professionale esiste una particolare competenza delle Regioni e Province autonome in materia, ma, a causa dell'unitarietà del sistema educativo e delle esigenze poste dalle previste transizioni, molte delle disposizioni dirette verso il sistema dei licei avranno inevitabilmente una notevole risonanza in quello dell'istruzione e formazione professionale. In genere, la bozza di decreto, per superare le citate competenze delle Regioni e Province autonome, si limita nel caso del sistema dell'istruzione e formazione professionale a definire, con una certa puntigliosità, quelli che sono stati definiti i "livelli essenziali delle prestazioni", rimandando molte specificazioni alla Conferenza unificata o alla Conferenza Stato Regioni.

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma, Facoltà di Scienze dell'Educazione.

² Ci si riferisce alla bozza di Decreto legislativo denominato "Schema di decreto legislativo concernente le linee generali ed i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2005, n. 53" del 3 maggio 2005.



Riferendosi, dunque, all'impianto prefigurato per il primo ciclo e che, per la necessaria continuità formativa, con tutta probabilità verrà ripreso per il secondo ciclo, non si può non rilevare che spesso ci si addentra in questioni di squisita natura didattica, come metodi di insegnamento e di valutazione, che ben difficilmente si possono considerare di competenza di una normativa nazionale a carattere legislativo. Qualche volta si ha la sensazione che si voglia prospettare per legge un compiuto quadro pedagogico-didattico, che scende talora in dettagli a nostro avviso propri di responsabilità diverse. Da ciò spesso possono derivare contraddizioni sul piano applicativo. Non si capisce, a esempio, perché si prospetti nelle recenti disposizioni una modulistica di documentazione pubblica degli esiti scolastici lasciata alla decisione locale, mentre si prescrivono nei minimi particolari modalità di raccolta di documentazioni a fini valutativi e orientativi, che in gran parte devono rimanere interni all'attività formativa.

Si giunge nelle indicazioni nazionali, il cui valore giuridico-normativo si presta a qualche ambiguità³, a una prescrizione esasperatamente analitica di ciò che il docente deve tener presente nel suo insegnamento, mentre si trascura di indicare quali obiettivi formativi portino a una qualche convergenza di risultati ai vari livelli dell'intero sistema educativo. La logica sottesa sembra essere quella di una prescrizione degli obiettivi specifici di apprendimento a livello di prestazioni del servizio educativo, mentre i risultati in termini di apprendimento sono considerati sotto il profilo dello sviluppo di competenze individuali, di loro natura diversificate, e lasciati alla responsabilità dei docenti e delle singole istituzioni educative e formative⁴.

Certo, nelle competenze individuali giocano normalmente un ruolo essenziale anche le conoscenze e abilità insegnate, ma di loro natura esse emergono come risultato generale di tutte le esperienze di apprendimento, sia che queste abbiano luogo, come oggi si usa dire, in contesti formali, sia non formali e informali. Ciò può favorire una valutazione in qualche modo non coordinata tra quanto l'istituzione educativa promuove e l'influsso esterno, sia esso positivo o negativo. Non credo sufficiente a dare un riferimento adeguato all'azione educativa scolastica quello che è stato definito profilo educativo, culturale e professionale di fine ciclo, data la sua genericità e onnicomprensiva.

³ Il testo della Legge 53 a cui fare riferimento è il seguente: "Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, sesto comma, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede: a) alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline; b) alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici; c) alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici".

⁴ Quanto al concetto di competenza si può leggere la prima parte del volume di M. PELLERAY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004. La concezione lì espressa è abbastanza diversa da quella sviluppata da G. BERTAGNA in *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.





vità⁵. Anche se esso si presenta certamente come un riferimento assai elaborato e utile a impostare l'azione educativa e culturale dell'istituzione scolastica e di quella professionale. Da questo approccio nasce anche l'ambigua operazione messa in atto dal sistema di valutazione nazionale, che sembra doversi attestare più su una rilevazione di conoscenze e abilità, che di competenze individuali, come, invece, sarebbe dovuto essere stante l'impostazione pedagogica assunta. In fin dei conti la qualità del sistema educativo si dovrebbe misurare, sempre secondo tale approccio, sulla qualità e sul livello delle competenze individuali sviluppate. La contraddizione emerge ancora più chiaramente quando si consideri la necessità di definire sul piano sociale e professionale gli standard formativi utili a un riconoscimento dei titoli e diplomi.

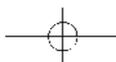
Detto questo, mi limiterò a una lettura del Capo III della bozza di schema quale è possibile scorrere nella sua versione disponibile all'inizio del mese di maggio 2005. Mi concentrerò su alcuni aspetti peculiari riguardanti l'azione di insegnamento: privilegerò, cioè, un'attenzione per la dimensione didattica dell'impianto. I punti particolari presi in considerazione sono: a) il quadro delle discipline di insegnamento e delle esperienze professionali indicato e la prospettiva di una loro declinazione secondo conoscenze, abilità e competenze; b) la questione cruciale all'interno di tutto l'impianto della unitarietà del sistema e quindi della possibilità di passaggio da una filiera formativa a un'altra durante l'intero percorso e le modalità di accompagnamento previste e/o necessarie; c) i problemi strettamente connessi della personalizzazione dei percorsi e della presenza di una funzione tutoriale e orientante, nonché della costruzione di una documentazione che possa coerentemente collegarsi sia con il *portfolio* delle competenze individuali, sia con il libretto formativo del cittadino.

2. I CONTENUTI FORMATIVI DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

I contenuti formativi del secondo ciclo sia per il sistema dei licei, sia per quello dell'istruzione e formazione professionale dovrebbero essere letti nel quadro di una declinazione per singole filiere del profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo. Questo profilo, infatti, è comune a tutto il sistema educativo ed è diretto a garantire una prospettiva comune per l'azione formativa sia delle istituzioni, sia degli insegnanti. A esso si riferisce il primo comma dell'art. 15, citandolo come allegato A. La sua assunzione viene col-

⁵ A fini esemplificativi riporto quanto riferito alla matematica. Occorre ricordare che si tratta della conclusione di un percorso formativo durato 11-12 anni: "Conoscere criticamente concetti matematici e operare con essi in modo tale da essere in grado di porre e risolvere problemi relativamente sia agli aspetti strutturali della disciplina sia alle sue diverse applicazioni. Comprendere il ruolo che il linguaggio matematico ricopre in quanto strumento essenziale per descrivere, comunicare, formalizzare, dominare i campi del sapere scientifico e tecnologico ai quali la matematica è applicata. Comprendere il procedimento di modellizzazione che porta alla costruzione degli strumenti matematici, inquadrandolo nel più generale processo di conoscenza e razionalizzazione della realtà perseguito nel secondo ciclo".





legata alla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono caratterizzare i percorsi offerti da Regioni e Province autonome per un loro riconoscimento a livello nazionale ed europeo.

Il testo circolante del profilo, un testo assai elaborato, si presenta come una *paideia* della scuola, istituzione che assume con estrema chiarezza finalità squisitamente educative su una vasta molteplicità di piani. D'altra parte, nel testo della bozza di decreto legislativo si richiama quanto affermato nella legge 53 e cioè che nel secondo ciclo: "sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea" (art. 1, 3). Non meraviglia quindi che si riscontrino nel Profilo indicazioni di questo tipo: "Avvertire la differenza tra il bene e il male ed orientarsi di conseguenza nelle scelte della vita e dei comportamenti sociali e civili.Cogliere la dimensione morale di ogni scelta, interrogandosi sulle conseguenze delle proprie azioni, e avere la costanza di portare a termine gli impegni assunti. Avere coscienza che è proprio dell'uomo dare significato alla propria vita e costruire una visione integrata delle situazioni e dei problemi di cui si è protagonisti"⁶.

L'art. 18, comma 1 b) prende l'avvio dal richiamo dell'art. 1 comma 5, che afferma: *"I percorsi liceali e quelli di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e perseguono il fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche lo sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Essi, inoltre, perseguono le finalità e gli obiettivi specifici indicati ai Capi II e III"*.

Sulla base di questo dettato si precisano le competenze da acquisire da parte degli studenti nel corso dell'attività di apprendimento: competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche, destinando a tal fine quote dell'orario complessivo obbligatorio idonee al raggiungimento degli obiettivi indicati nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente, nonché di competenze professionali mirate in relazione al livello del titolo a cui si riferiscono. Esso nel suo complesso indica con chiarezza che, se quanto alla parte professionalizzante specifici profili professionali possono essere articolati secondo i fabbisogni del territorio, le

⁶ Nelle leggi di riforma scolastica inglese del 1944 e del 1988 si riscontra una dizione simile quanto a finalità fondamentali della scuola. Un'analisi delle possibili interpretazioni di un'educazione spirituale e morale nella scuola si può trovare in alcuni miei scritti: PELLERAY M., *Educare, Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1991; Id. *Educazione spirituale, educazione religiosa ed educazione morale*, "Orientamenti Pedagogici", 3 (2000), 556-561; Id., *Spiritualità e educazione*, "Orientamenti Pedagogici", 1 (2002), 39-54.



figure professionali di riferimento devono essere definite mediante accordi in sede di Conferenza unificata e decretate dal Presidente della Repubblica. Quanto alla definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze sopra ricordate, occorre fare ricorso ad Accordi in sede di Conferenza Stato-Regioni "ai fini della spendibilità nazionale ed europea dei titoli e qualifiche conseguiti all'esito dei percorsi".

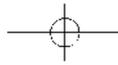
Tale articolo è fondamentale dal punto di vista dell'impianto formativo, perché vincola l'azione di insegnamento alla costruzione di uno spazio di apprendimento che porti allo sviluppo di competenze ben definite disciplinarmente. Di per sé la dizione del testo non fa obbligo di attivare insegnamenti disciplinari distinti, né può a questo proposito fornire un quadro orario distribuito per discipline, stante la competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome in merito, tuttavia impone un'attenzione specifica per lo sviluppo di tali competenze disciplinari e per una loro valutazione e certificazione accurata. Da un punto di vista didattico tali competenze potrebbero essere acquisite anche in contesti di attività di apprendimento di natura interdisciplinare e in stretto dialogo con esperienze di carattere più professionale, ma occorre che si dedichi loro una cura formativa del tutto puntuale e che esse possano emergere adeguatamente nella consapevolezza degli studenti.

Va, infine, evidenziato che l'unitarietà del sistema educativo implica anche che la formazione professionale includa nel suo piano dell'offerta formativa: "l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121, e dalle conseguenti intese, e delle attività fisiche e motorie". Infatti, nella tradizione propria delle azioni formative dirette al conseguimento delle qualifiche professionali ci si era orientati più sul versante "formazione al lavoro" (anche perché inizialmente prevaleva il ruolo del Ministero del Lavoro su quello dell'Istruzione), che su quello più generale previsto dall'impianto di tutto il sistema scolastico.

In realtà nelle attività di formazione professionale di competenza regionale ben difficilmente veniva finanziato l'insegnamento della religione cattolica, secondo la normativa vigente, e quello dell'educazione fisica, ora ridenominato "insegnamento delle attività fisiche e motorie". Ciò, invece, era ed è presente nell'impianto della Provincia Autonoma di Trento. D'altra parte, in alcune esperienze di integrazione tra istruzione e formazione professionale, la parte scolastica aveva talora obiettato ai fini del riconoscimento dei crediti formativi, nei passaggi tra formazione professionale e istruzione professionale o tecnica, proprio la carenza di un esplicito e formale insegnamento di queste due discipline.

3. L'UNITARIETÀ DEL SISTEMA E LE POSSIBILI TRANSIZIONI ALL'INTERNO DELLE SUE ARTICOLAZIONI

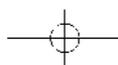
Il primo comma dell'art. 1 insiste sull'unitarietà del secondo ciclo affermando che: "Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazio-



ne è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Esso è il secondo segmento in cui si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all'istruzione e formazione". Questo principio porta facilmente alla conseguenza della possibilità per gli studenti di passare da una filiera all'altra del sistema dei licei come di quello dell'istruzione e formazione professionale, ma anche dallo stesso sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione professionale e viceversa. A questo proposito viene esplicitato nel settimo comma che: "Le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione assicurano ed assistono, anche associandosi tra loro, la possibilità di cambiare scelta tra i percorsi liceali e, all'interno di questi, tra gli indirizzi, ove previsti, nonché di passare dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa. A tali fini le predette istituzioni adottano apposite iniziative didattiche, per consentire l'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta".

Tuttavia tale possibilità viene regolamentata dal comma decimo: "Le corrispondenze e modalità di riconoscimento tra i crediti acquisiti nei percorsi liceali e i crediti acquisiti nei percorsi di istruzione e formazione professionale ai fini dei passaggi dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e formazione professionale e viceversa sono definite mediante accordi in sede di Conferenza Stato-Regioni, recepiti con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali". Ciò comunque deve essere fatto sulla base di quanto disposto dal precedente comma ottavo: "La frequenza, con esito positivo, di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui al comma 7. Le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione riconoscono inoltre, con specifiche certificazioni di competenza, le esercitazioni pratiche, le esperienze formative, i tirocini di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e gli stage realizzati in Italia e all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi. Ai fini di quanto previsto nel presente comma sono validi anche i crediti formativi acquisiti e le esperienze maturate sul lavoro, nell'ambito del contratto di apprendistato di cui all'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276".

Speciale evidenza ha poi un particolare tipo di valorizzazione degli studi precedenti per quanto riguarda il sistema dei licei: "Coloro che chiedano di rientrare nei percorsi liceali e che abbiano superato l'esame conclusivo del primo ciclo tanti anni prima quanti ne occorrono per il corso normale degli studi liceali possono essere ammessi a classi successive alla prima previa valutazione delle conoscenze, abilità e competenze possedute, comunque acquisite, da parte di apposite commissioni costituite presso le istituzioni del sistema dei licei, anche collegate in rete tra di loro. Ai fini di tale valutazione le commissioni tengono conto dei crediti acquisiti, debitamente documentati, e possono sottoporre i richiedenti ad eventuali prove per l'accertamento delle conoscenze, abilità e competenze necessarie per la proficua prosecuzione



degli studi. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono stabilite le modalità di costituzione e funzionamento delle commissioni. Alle valutazioni di cui al presente comma si provvede dopo l'effettuazione degli scrutini" (art. 13, 6).

L'abbondante citazione di testi tutti riferiti a problematiche connesse con le transizioni interne al sistema unitario e anche verso di esso dall'esterno, citazioni che potrebbero essere ancora incrementate, mette già in luce da una parte la novità, ma dall'altra anche la complessità e difficoltà di trovare modalità valide ed efficaci di realizzazione. In questa sede non mi soffermo sugli aspetti burocratici implicati e sulle esigenze procedurali che tentano di superare la consolidata tradizione degli esami di ammissione a una qualsiasi classe di diversa filiera del sistema scolastico da parte di coloro che non provengono per promozione dalla classe precedente della stessa filiera. Per comprendere meglio queste problematiche ci si può a esempio riferire all'Ordinanza ministeriale del MIUR n. 87 del 3 dicembre 2004. Qui mi soffermo sugli aspetti didattici implicati.

Si è spesso citata come metodologia appropriata per seguire gli studenti nelle possibili transizioni l'attivazione di specifici laboratori denominati **LARSA** (Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti). A parte la denominazione, che non sembra presente in alcuna delle fonti normative ufficiali⁷, occorre individuare modalità attente di accompagnamento. La decennale esperienza trentina avviata con i Protocolli di intesa tra la Provincia Autonoma di Trento e l'allora Ministero dell'istruzione pubblica ha messo in luce alcuni passi che rendono più solido e affidabile il processo stesso.

In primo luogo occorre che si individuino nel corso del primo periodo scolastico dell'anno (in genere il primo quadrimestre) gli studenti che aspirano a tali transizioni e ne possiedono le competenze e disposizioni di base. Negli scrutini di metà anno si deve fare un primo bilancio orientativo e indicare i possibili percorsi istruttivi e/o formativi di destinazione, interessando in questo le famiglie. In seguito a ciò, si prende contatto con l'istituto di destinazione interessato in maniera da favorire un dialogo attento tra l'istituzione di partenza e quella di arrivo circa le eventuali integrazioni e consolidamenti da promuovere nel corso della seconda parte dell'anno. In questo potrebbero essere coinvolti gli stessi docenti dell'istituzione di destinazione. Lo strumento principe per favorire l'incontro tra lo studente e i docenti dell'istituzione di arrivo è il *portfolio*, oggi denominato delle competenze individuali. Esso dovrebbe evidenziare il percorso culturale e professionale seguito; le conoscenze, abilità e competenze acquisite; le eventuali carenze esistenti e le integrazioni da sviluppare, le motivazioni che sottendono le prospettive di transizione, ecc. Secondo la normativa vigente, il dirigente dell'istituzione di destinazione nomina una commissione per esaminare e certificare la competenze e i crediti sulla base dei quali decidere il tipo e livello di percorso istruttivo o formativo al quale lo studente è ammesso. Nella Provincia di Trento la commissione è composta pari-

⁷ Si parla genericamente nel testo della bozza di "interventi [...] per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti" (art. 16, 1, b).

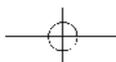
teticamente da docenti delle due istituzioni, quella di partenza e quella di arrivo. Lo studente che abbia ottenuto una valutazione positiva alla fine dell'anno e un giudizio di orientamento coerente con le sue aspirazioni è invitato a un colloquio con la commissione per presentare se stesso, le proprie aspirazioni, motivazioni e competenze sulla base proprio della documentazione raccolta nel *portfolio*. A partire, poi, dalla documentazione proposta e dagli esiti del colloquio, viene definito dalla commissione il passaggio (tipologia dell'istituzione e classe) e indicate le eventuali integrazioni ulteriori da sviluppare da parte dell'istituzione di arrivo. Quest'ultima si impegna nell'accompagnare adeguatamente lo studente a inserirsi positivamente nella nuova esperienza formativa.

4. LA PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI E LA FUNZIONE TUTORIALE E DI ORIENTAMENTO

Quanto precedentemente richiamato porta immediatamente a considerare il problema delle azioni di personalizzazione e di orientamento che devono essere presenti con continuità all'interno delle diverse realtà formative sia del sistema dei licei, sia di quello dell'istruzione e formazione professionale. Per quanto riguarda il sistema dell'istruzione e formazione professionale è necessario citare due passaggi che esplicitano come livelli essenziali dell'offerta formativa:

- 1) "la personalizzazione, per fornire allo studente, attraverso l'esperienza reale e la riflessione sull'operare responsabile e produttivo, gli strumenti culturali e le competenze professionali per l'inserimento attivo nella società, nel mondo del lavoro e nelle professioni" (art. 18, 1, a);
- 2) "l'adozione di interventi di orientamento e tutorato, anche per favorire la continuità del processo di apprendimento nei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, nell'università o nell'alta formazione artistica e musicale nonché per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti dello studente" (art. 16, 1, b).

Il processo di personalizzazione quale è prefigurato dalla Legge e dai Decreti applicativi si attua attraverso attività strutturate, denominate unità di apprendimento, che sulla base di conoscenze e abilità esplicitamente insegnate promuovono la loro attivazione e coordinamento in competenze personalmente possedute. Queste competenze, secondo l'impianto concettuale esplicitato, ben difficilmente possono essere definite in maniera uniforme per tutti, in quanto esse emergono dall'insieme delle esperienze soggettivamente vissute sia nel contesto scolastico, sia in quello non scolastico (culturale, sociale e partecipativo ad attività sportive, di volontariato, lavorative, ecc.). La stessa sollecitazione a integrare nei percorsi formativi "la realizzazione di tirocini formativi ed esperienze in alternanza, in relazione alle figure professionali caratterizzanti i percorsi formativi" (art. 16, 1, d) porta a una differenziazione di ricadute formative quanto a competenze effettivamente sviluppate.



Tutto questo può essere riletto in due opposte prospettive. La prima, meno valida e significativa in termini educativi, evoca la soggettività e l'interesse individuale come elemento principe di riferimento in questo percorso di personalizzazione dello sviluppo delle competenze⁸. La seconda, a mio avviso più pregnante dal punto di vista pedagogico, implica il rapporto con un educatore che ascolti, solleciti, guidi nella scelta delle esperienze, delle iniziative, delle attività di valorizzazione delle conoscenze e abilità acquisite nel contesto scolastico e non scolastico, al fine di prospettare e consolidare un proprio progetto di vita professionale, sociale e personale. È in quest'ultima prospettiva che si colloca la sollecitazione a rendere effettivamente presente l'azione orientativa e tutoriale nel contesto formativo. Essa può essere svolta dagli stessi docenti, assegnando a ciascuno di essi un numero ridotto di studenti. Dall'esperienza svolta in alcune istituzioni educative si è potuto constatare che l'accompagnamento personale è certamente essenziale per soggetti che manifestano elemento di disagio e/o di disorientamento; esso è comunque desiderato e valutato positivamente da tutti, con riscontri significativi sul piano dello sviluppo personale⁹. Il suggerimento di additare un numero ristretto di studenti ai vari docenti tiene conto sia delle esigenze di tempo che l'assolvimento di tale funzione comporta, sia il loro coinvolgimento nelle problematiche più generali che i loro discenti presentano. La personalizzazione assume dunque due facce: quella del processo di apprendimento, e quella della relazione educativa instaurata. Tutto ciò ha una rilevanza peculiare quando si consideri la dimensione orientativa dell'azione educativa.

In questo contesto può essere chiarito ulteriormente il ruolo del *portfolio*, anche in relazione al libretto formativo del cittadino. Negli anni successivi all'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000¹⁰ si erano avute varie sperimentazioni assai interessanti, che probabilmente dovrebbero essere riprese al fine di definire con più chiarezza quella specie di supplemento alla pagella e al diploma che, in analogia a quanto ormai previsto a livello universitario, consente di rileggere più in profondità il percorso formativo e i suoi risultati sul piano individuale, rispetto a quanto sviluppato dalle varie istituzioni educative nelle quali lo studente è passato.

Il Decreto legislativo del 10 settembre 2003 n. 276, la cosiddetta Legge Biagi, parla del Libretto formativo del cittadino all'art. 2 punto i) in questi termini: il libretto formativo del cittadino è il "libretto personale del lavoratore definito, ai sensi dell'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000, di concerto tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata

⁸ Una discussione in proposito è richiamata da BERTAGNA G. nel già citato volume *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.

⁹ PELLERÉY M., *Competenze individuali e portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004, 216-220.

¹⁰ "Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate".





Stato-Regioni e sentite le parti sociali, in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle Regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate". Sembra che da esso vengano escluse le competenze acquisite durante i percorsi formativi formali. L'interpretazione operativa dei regolamenti applicativi certamente fornirà elementi di integrazione tra il *Libretto formativo del cittadino* e il *Portfolio delle competenze individuali*. In effetti, la concezione di competenza da assumere nel contesto educativo del secondo ciclo permette un agevole collegamento tra i due documenti, in quanto le competenze individuali sono il risultato di tutte le esperienze di apprendimento, sia che esse siano state sviluppate in contesti formativi formali, sia in contesti non formali e informali. Ciò è del tutto evidente quando si considerino in particolare le cosiddette competenze trasversali, oggi spesso definite competenze chiave¹¹.

5. CONCLUSIONE

Riprendendo le considerazioni avanzate nell'introduzione, si può rilevare che la parte della bozza di decreto legislativo relativa al sistema di istruzione e formazione professionale cerca di accentuare quelli che dalla norma costituzionale sono definiti i livelli essenziali delle prestazioni, sia sul piano dei contenuti formativi, sia su quello dell'organizzazione formativa, sia, talora, anche sul piano più propriamente metodologico. Vengono demandate alla Conferenza unificata e alla Conferenza Stato-Regioni le definizioni più puntuali dei vari aspetti connessi con i percorsi formativi. È una scelta che permette di varare il Decreto anche in assenza di accordi specifici con le Regioni e Province autonome.

Dal punto di vista delle ricadute sul versante dell'attuale sistema della formazione professionale si deve notare la forte incidenza che attraverso tale decreto si può avere sulla sua didattica. Ciò viene infatti fortemente sollecitato dalla sua integrazione nel sistema educativo unitario e dalla flessibilità prospettata all'interno di tale sistema: le transizioni rese possibili, come si è reso evidente dall'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2005 relativo agli standard formativi minimi relativi alle competenze di base, sollecitano l'adozione di modalità organizzative dell'impianto formativo, che portano facilmente a insegnamenti disciplinari distinti, analoghi a quelli scolastici, con evidenti possibili effetti negativi sul piano della formazione del cittadino-lavoratore.

Si può giungere così a una trasposizione di concezioni e metodi di insegnamento delle varie discipline che ne assumono un carattere chiuso e ari-

¹¹ A questo proposito si può leggere il capitolo ottavo di PELLERER M., *Competenze individuali e portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.



stocratico, poco aperto alle applicazioni e a cogliere nel mondo delle esperienze pratiche e professionali la radice di una loro motivazione e valorizzazione personale. La carenza di strumenti didattici (manuali, testi, eserciziari) specificamente concepiti e redatti per questo ambito formativo accentua, poi, la tendenza a una scolasticizzazione negativa del loro impianto contenutistico e metodologico. Le recenti indagini sui risultati dell'insegnamento della lingua nazionale, della matematica e delle scienze nei quindicenni dei Paesi dell'OCSE (Progetti Pisa 2000 e Pisa 2003) hanno messo in luce il divario crescente tra nazioni che facilitano processi formativi aperti alla realtà sociale e professionale e nazioni nelle quali i processi educativi rimangono legati a forme di insegnamento disciplinare autosufficienti. L'Italia ha manifestato in questo ambito una drammatica arretratezza.

Il settore della formazione professionale si trova di fronte a una sfida assai rilevante, che forse può essere affrontata validamente ed efficacemente se si assume seriamente e intelligentemente la prospettiva ormai da tutti accettata dello sviluppo di effettive competenze sia disciplinari, sia professionali e pratiche. Un concetto adeguato di competenza, infatti, permette di coniugare un'acquisizione significativa, stabile e fruibile di conoscenze e abilità disciplinari con una loro valorizzazione sul piano della crescita professionale e civile nelle due direzioni: la prima, partendo dai compiti che ne sollecitano lo sviluppo; la seconda, consolidando le basi culturali e teoriche che permettono di inquadrarli e portarli a termine. La prima prospettiva può favorire la percezione di senso e di valore di molte acquisizioni di ordine teorico e/o operativo; la seconda, l'organizzazione interna del sapere, che fa da sfondo alla comprensione e risoluzione delle varie problematiche tecnico-pratiche e sociali.