

---

# 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 progressiva<sup>1</sup>. 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

<sup>1</sup> «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, 1989<sup>2</sup>) 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)<sup>3</sup>.

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

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

<sup>3</sup> 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"<sup>4</sup> 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-

<sup>4</sup> 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 culturale<sup>5</sup>.

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.

<sup>5</sup> 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.

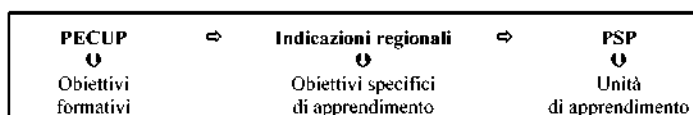
In primo luogo, la legge di Riforma si sofferma su un solo punto in merito ai percorsi formativi: stabilisce quale deve essere il profilo d'uscita dell'allievo. Non delinea contenuti, non entra nel merito della programmazione. Si limita a definire gli obiettivi formativi che vanno perseguiti.

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 normativo<sup>6</sup>, 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.

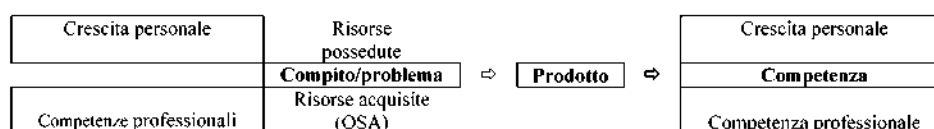
Allora, sembra che sia l'UdA la modalità didattica che meglio risponde a tali esigenze. Questa, infatti, prevede una definizione iniziale approssimativa che mira al conseguimento di dati obiettivi formativi, ma è strutturata in modo fortemente flessibile cosicché possa essere adattata alle esigenze del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

<sup>6</sup> 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<br>UFC                                                                                                                                                                                                                       | UNITÀ DI APPRENDIMENTO<br>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.