

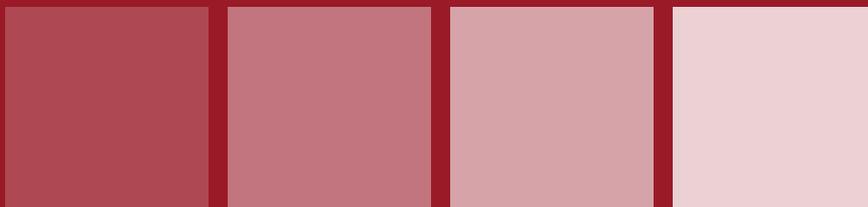
# SEMINARIO DI FORMAZIONE EUROPEA

## XVIII EDIZIONE



Centro Italiano Opere Femminili Salesiane  
Formazione Professionale

# Standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione Professionale



Roma, Hotel Divino Amore "Casa del Pellegrino"  
**7/9 Settembre 2006**

ISFOL

Forma

Associazione Nazionale  
Enti di Formazione  
Professionale

CNOS FAP

---

Il coordinamento scientifico del Seminario è stato condotto da **Lauretta Valente e Angela Elicio** della Sede Nazionale del CIOFS-FP.

Autori del volume sono:

**Paola Bottaro, Claudio Cecchini, Margherita Dal Lago, Novella Gigli, Jean Leonard Touadi** (cap. 1)

**Anna D'Arcangelo, Michele Pellerey, Lauretta Valente** (cap. 2)

**Giulia Antonelli, Maurizio Drezadore, Luciano Falchini, M. Maddalena Novelli, Franca Rizzuni, M. Teresa Sarpi, Mario Tonini** (cap. 3)

**Michele Colasanto, Gabriella Di Francesco, Arduino Salatin** (cap. 4)

**Vittoria Gallina, Dario Nicoli, Bruno Scazzocchio, Alessandra Tomai, Sergio Viglierchio** (cap. 5)

**Olga Turrini** (cap. 6)

**Fiorella Farinelli, Giuseppe Fioroni, Pietro Gelardi, Michele Pellerey** (cap. 7)

**Sandra D'Agostino, Irene Gatti, Nadia Lombardi, Arduino Salatin, Domenico Sugamiele, Ismene Tramontano, Rosaria Ventura** (cap. 8)

Il cordinamento editoriale finale è stato curato da:

**Irene Gatti, Angela Elicio, Fabrizia Pittalà, Lauretta Valente**

Si ringraziano gli Operatori della Formazione Professionale e rappresentanti del: CIOFS-FP Abruzzo, CIOFS-FP Basilicata, CIOFS-FP Calabria, CIOFS-FP Campania, CIOFS-FP Emilia Romagna, CIOFS-FP Friuli Venezia Giulia, CIOFS-FP Lazio, CIOFS-FP Liguria, CIOFS-FP Lombardia, CIOFS-FP Piemonte, CIOFS-FP Puglia, CIOFS-FP Sardegna, CIOFS-FP Sicilia, CIOFS-FP Toscana, CIOFS-FP Veneto.

**INDICE**

Premessa. <b>Lauretta Valente</b> - <i>CIOFS-FP</i>	5
<b>1. Apertura del Seminario</b>	
1.1 - Saluti delle Autorità	9
<b>Margherita Dal Lago</b> - <i>CIOFS</i>	
<b>Novella Gigli</b> - <i>CIOFS-FP Lazio</i>	11
<b>Claudio Cecchini</b> - <i>Assessorato alle Politiche Sociali -         Provincia di Roma</i>	13
<b>Jean Leonard Touadi</b> - <i>Assessorato all'Università         e alle Politiche Giovanili - Comune di Roma</i>	16
<b>Paola Bottaro</b> - <i>Dipartimento XI, Servizi per il lavoro         e la formazione - Provincia di Roma</i>	18
<b>2. Presupposti per la costruzione degli standard</b>	
2.1 - Quadro di riferimento e contesto del seminario	
<b>Lauretta Valente</b> - <i>CIOFS-FP</i>	23
2.2 - Gli standard formativi: implicazioni pedagogiche, psicologiche e didattiche nella loro formulazione, utilizzazione operativa e valutazione. <b>Michele Pellerey</b> - <i>UPS</i>	26
2.3 - Processo di costruzione degli standard professionali e formativi nell'attuale contesto italiano. <b>Anna D'Arcangelo</b> - <i>ISFOL</i>	49
<b>3. Esperienze e punti di vista sugli standard</b>	
3.1 - Introduzione. <b>Maurizio Drezadore</b> - <i>ENAIIP</i>	57
3.2 - Presupposti per la costruzione degli standard	
<b>Luciano Falchini</b> - <i>Regione Toscana</i>	62
3.3 - Il dialogo degli apprendimenti nell'integrazione tra istruzione e formazione professionale	
<b>Giulia Antonelli</b> - <i>Regione Emilia Romagna</i>	73
3.4 - Le esperienze e i percorsi integrati nella Regione Lazio	
<b>M. Maddalena Novelli, M. Teresa Sarpi</b> - <i>Uff. Regionale         Scolastico Lazio</i>	84
3.5 - Punti di vista sugli standard: l'esperienza di ENAIIP	
<b>Franca Rizzuni</b> - <i>ENAIIP</i>	88
3.6 - Punti di vista sugli standard. L'esperienza del CNOS-FAP e del CIOFS-FP. <b>Mario Tonini</b> - <i>CNOS-FAP</i>	98

<b>4. Standard e valutazione. Confronto con l'Europa</b>	
4.1 - Considerazioni a margine degli standard professionali e formativi. <b>Michele Colasanto - FORMA</b>	121
4.2 - Il sistema di certificazione nazionale ed europeo (EQF ed ECVET). <b>Gabriella Di Francesco - ISFOL</b>	126
4.3 - Standard professionali e formativi: confronto con alcune esperienze europee. <b>Arduino Salatin - ISRE</b>	131
<b>5. Standard e valutazione</b>	
5.1 - Introduzione. <b>Dario Nicoli - Università Cattolica di Brescia</b> Intervengono:	145
5.2 - <b>Alessandra Tomai - Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale</b>	150
5.3 - <b>Vittoria Gallina - INVALSI</b>	153
5.4 - <b>Bruno Scazzocchio - Confindustria</b>	158
5.5 - <b>Sergio Viglierchio - Regione Piemonte</b>	162
<b>6. Programmazione dei Fondi strutturali 2007-2013</b>	
6.1 - La programmazione dei Fondi strutturali 2007-2013: stato dell'arte. <b>Olga Turrini - ISFOL</b>	169
<b>7. Prospettive istituzionali in rapporto alla predisposizione degli standard</b>	
7.1 - Introduzione <b>Michele Pellerrey - UPS</b> Intervengono:	175
7.2 - <b>Giuseppe Fioroni - Ministero della Pubblica Istruzione</b>	177
7.3 - <b>Pietro Gelardi - CISL</b>	178
7.4 - <b>Fiorella Farinelli - Ministero della Pubblica Istruzione</b>	181
<b>8. Contributi dei Gruppi di Lavoro</b>	
8.1 - La costruzione degli standard professionali e formativi - Confronto con altri Paesi. <b>Irene Gatti - Ministero della Pubblica Istruzione, Rosaria Ventura - CIOFS-FP Sicilia, Nadia Lombardi - CIOFS-FP Emilia Romagna</b>	187
8.2 - Competenze e standard formativi - Ipotesi di correlazione. <b>Arduino Salatin - ISRE</b>	193
8.3 - La normativa esistente in Italia - Possibili agganci applicativi. <b>Domenico Sugamiele - Esperto in sistemi formativi</b>	196
8.4 - Standard professionali e formativi e inserimento lavorativo. <b>Sandra D'Agostino - ISFOL</b>	201
8.5 - La valutazione degli apprendimenti nella formazione professionale. <b>Ismene Tramontano - ISFOL</b>	205
<b>9. Normativa/Bibliografia/Sitografia</b>	211

## Premessa

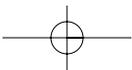
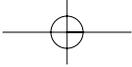
*Presentiamo gli Atti della XVIII edizione del Seminario di Formazione Europea, che ha visto la presenza del Ministro Giuseppe Fioroni, di Assessori, Funzionari, Esperti e Ricercatori, e la partecipazione attiva degli operatori del settore della Formazione Professionale di diverse organizzazioni provenienti da quasi tutte le regioni italiane.*

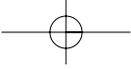
*Il tema trattato, Standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione Professionale, è stato di immediata attualità cogliendo il dibattito e le preoccupazioni per la sostenibilità della Formazione Professionale.*

*Ai contenuti degli Atti è stata data una struttura prevalentemente fedele allo svolgimento dell'evento con alcuni pochi spostamenti e l'aggiunta di documenti che hanno consentito di rispettarne la logica.*

*La registrazione ha permesso di riprodurre fedelmente le relazioni, riviste successivamente dagli autori. Purtroppo un problema tecnico ha mandato perduti alcuni interventi tra cui quello dell'On.le Silvia Costa. Ce ne scusiamo vivamente e la ringraziamo per essere stata con noi. Così come ringraziamo in primo luogo il Ministro Fioroni, i relatori, tutte le autorità intervenute, gli operatori e gli Enti di formazione per la loro partecipazione attiva ed il loro contributo, in particolare ringraziamo le associazioni CONFAP e FORMA.*

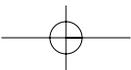
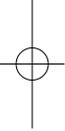
Lauretta Valente

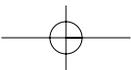
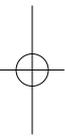
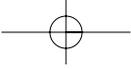




## **1. APERTURA DEL SEMINARIO**

---





## 1.1 - Saluti Autorità

**Margherita Dal Lago**

*Presidente Ente CIOFS*

Un saluto e un ringraziamento da parte dell'Ente CIOFS a tutte le autorità presenti, ecclesiastiche e civili; a tutti i Rappresentanti degli Enti Locali, del Ministero del Lavoro e dell'Istruzione; un grazie a tutti gli esperti che, non solo in questo evento, e spesso con amicizia e simpatia, ci aiutano a proseguire nell'impegno di dare qualità a percorsi formativi che hanno come destinatari i giovani.

Un saluto particolare agli operatori dei nostri Centri, che di anno in anno si danno appuntamento a questo seminario quasi per cominciare e accogliere insieme la sfida educativa che richiede sempre di più una professionalità alta.

Anche quest'anno il tema del Seminario Europa tocca un punto nevralgico del processo di Riforma del Sistema di Istruzione e Istruzione e Formazione Professionale.

Sono ormai 5 anni che il tema approfondisce uno degli aspetti inerenti tale processo, che risulta spesso faticoso, e che, lo riconosciamo, è complesso.

L'Associazione CIOFS-FP ha il merito di aver continuamente fatto ricerca e sperimentazione attorno ai temi dibattuti e di aver convocato per dibatterli i protagonisti, le diverse parti politiche che, proprio in merito alla Riforma, assumono posizioni differenti.

Un anno fa, in Sardegna, l'auspicio rivolto ai politici era quello di non dimenticare i ragazzi, nel momento in cui si fanno le leggi; di non dimenticare le famiglie e le loro richieste.

Ma si tratta anche di non dimenticare la domanda di professionalità vecchia e nuove che nasce sul territorio.

Fermarci quest'anno sul tema degli standard formativi ha un doppio significato: puntare sulla creatività e intraprendenza delle istituzioni formative e sulla loro autonomia; riflettere su un denominatore comune al sistema di istruzione.

Sappiamo bene che da parecchi anni si usano parole nuove su cui occorre costruire significati comuni. In realtà - per quella passione educativa che ci caratterizza - molto abbiamo fatto, anche con altre iniziative promosse tra scuola e formazione professionale, per 'precedere' il dettato della Legge, ma siamo consapevoli che di lavoro ce n'è ancora tanto.

Sappiamo che molte Regioni, in assenza di precisi Regolamenti nazionali, hanno messo in campo Direttive per rendere possibile il riconoscimento dei percorsi. Perché la pluralità dei percorsi richiede di precisare gli standard formativi.

Il mio augurio è che la riflessione e il confronto di esperienze e di 'posizioni' che stiamo per cominciare dia vigore ad un cammino che mentre lascia libertà e riconosce la diversità delle esperienze, traccia anche orizzonti precisi e standard di apprendimento.

La regione Piemonte auspica - in una sua recentissima delibera (D.G.R. n. 152-3672 del 2 agosto 2006) - un repertorio nazionale unico delle professioni, che contenga i diversi standard professionali minimi per rendere leggibili sia le specificità, sia i diversi livelli di qualificazione. In questa direzione stiamo lavorando insieme.

Ed è bello attivare scambio tra prospettive diverse - operatori e formatori, esperti, politici - per non rischiare che i documenti siano troppo lontani dalla realtà dei giovani, dalle loro modalità di apprendimento.

È prerogativa del CIOFS-FP aver lavorato sempre in prospettiva - con grande tenacia e audacia - senza mai rinunciare a verificare sul campo le intuizioni e gli obiettivi perseguiti.

Sarà così anche in questi giorni.

E mentre ringrazio ognuno dei presenti, voglio esprimere un grazie particolare a tutti i formatori e/o docenti. Alla loro passione educativa e alla loro capacità di prendersi a cuore i giovani è affidato il futuro della nostra società. Con Don Bosco noi crediamo che la società si rinnova ... a partire dai giovani. Buon lavoro! ...

**Novella Gigli***Presidente CIOFS-FP Lazio*

A me spetta il compito piacevole di darvi il saluto di accoglienza nel Lazio. Il CIOFS-FP Lazio è veramente orgoglioso di poter ospitare la XVIII edizione del seminario di formazione europea. Siamo particolarmente contenti di accogliervi in questo luogo che è il santuario di Roma, la Madonna del Divino Amore che ha liberato Roma dalla guerra e che la libera ogni giorno da mille problemi. Don Bosco, spaventato per la missione che l'aspettava, ricevette un'indicazione da un personaggio misterioso: "ti darò la maestra, che ti insegnerà la sapienza, t'insegnerà che cosa e come devi fare per aiutare i ragazzi". Quindi la Madonna per noi salesiani è un pilastro fondamentale; anche oggi pensiamo di averne bisogno, soprattutto di fronte agli attentati palesi ed occulti alla nostra opera, in modo particolare alla formazione professionale. In questo seminario vogliamo cercare la convergenza di linee educative e formative, soprattutto per poter proporre alle istituzioni un percorso adeguato alle necessità reali dei nostri ragazzi. Sono veramente tanti i ragazzi che ci interpellano, che continuano a domandarci di dare un senso alla loro vita: sono i ragazzi della formazione professionale che forse hanno solo noi ancora per trovare un segno di speranza. Noi vorremmo continuare questa missione che don Bosco ci ha lasciato, vorremmo parlare con le istituzioni e soprattutto continuare ad offrire un servizio proficuo a questi ragazzi. Servizio non solo per i ragazzi ma anche per la società, che ha ancora bisogno del contributo della formazione professionale. Siamo qui per lavorare questi tre giorni e siamo contenti della presenza significativa di figure istituzionali con cui vogliamo condividere la nostra proposta, sulla base dell'esperienza che vogliamo in qualche modo trasmettere.

Il mio augurio, inoltre, è che in questi giorni possiamo concretizzare proposte sulle metodologie e sui percorsi, e soprattutto dialogare con le istituzioni.

Auguro a ciascuno una buona permanenza e buon lavoro. Vorrei spendere una parola per ringraziare i nostri amici qui presenti. L'Assessore Cecchini, che rappresenta il Presidente della Provincia di Roma Gasbarra, che non poteva essere oggi qui, ma che ci ha ascoltato e supportato in qualche momento particolarmente difficile, e siamo sicuri che si farà interprete della nostra urgenza educativa. L'assessore Touadi, che viene a nome del sindaco Veltroni, con il quale vorremmo continuare un dialogo anche nel Comune di Roma, sempre per poter creare nuove opportunità per l'educazione dei giovani. Permettetemi di indirizzare un saluto particolare a Paola Bottaro, dirigente per la Provincia di Roma del settore Formazione Professionale. In occasione di questo seminario nazionale mi sembra

doveroso ricordare suor Anita Della Ricca, fondatrice dell'Ente CIOFS e dell'Associazione CIOFS-FP. Suor Anita è qui presente, sicuramente ci segue ed è contentissima di noi tutti, sono sicura. Paola Bottaro ha lavorato tantissimi anni con suor Anita. L'ha sempre aiutata e sostenuta, fin da quando ha iniziato a lavorare in Regione. Paola Bottaro veramente è sempre stata il punto di riferimento istituzionale, prima per suor Anita, attualmente per me come per tutto il CIOFS-FP Lazio. Abbiamo un'immensa gratitudine nei suoi confronti, quindi riteniamo la sua presenza oggi particolarmente significativa.

È doveroso da parte mia leggere un fax che è arrivato dal Presidente della Regione Piero Marrazzo, il quale ci ringrazia per l'invito ma oggi è impegnato nella Conferenza delle Regioni. Il suo indirizzo di saluto recita: "desidero tuttavia far giungere il mio più sincero augurio per il pieno successo del seminario, unitamente alle mie migliori espressioni di cordialità. Il Presidente della Regione Lazio Piero Marrazzo."

Leggo anche una comunicazione da parte del Sottosegretario al Ministero del Lavoro Rosa Rinaldi, Assessore alla Formazione Professionale e Vicepresidente della Provincia di Roma che nel mese di maggio è stata eletta Sottosegretario al Ministero del Lavoro: "si comunica che il sottosegretario Rosa Rinaldi per improporabili impegni istituzionali precedentemente assunti non potrà partecipare al seminario di formazione europea. Ringrazia per l'invito e porge cordiali saluti."

Con ciò rinnovo il mio benvenuto, il mio augurio di buon lavoro a tutti.

**Claudio Cecchini***Assessore alle Politiche Sociali e Rapporti Istituzionali - Provincia di Roma*

Vi porto con molta cordialità i saluti della Provincia di Roma e in particolare del nostro Presidente Enrico Gasbarra. Sono qui ad esprimere il nostro apprezzamento e la nostra condivisione non solo per questa vostra importante iniziativa, ma più in generale per la importantissima azione che esercitate in particolare sul nostro territorio provinciale, ma anche in tutta Italia.

Sarò breve e poco formale, dal momento che in un seminario di studio sono le relazioni il cuore della giornata.

Non ho in Provincia la delega della formazione professionale, sono l'Assessore alle Politiche Sociali, ma ho la delega dei rapporti istituzionali e quindi ho il compito di sostituire il Presidente quando lui per impedimenti di agenda non può essere presente in occasioni come queste. Oggi però qui lo sostituisco con un supplemento di soddisfazione sia per il rapporto personale di amicizia che mi lega a suor Novella Gigli, sia perché pur essendo Assessore da soli tre anni, non è la prima volta che ho la possibilità di apprezzare direttamente con affetto le opere salesiane femminili in Provincia e in tutta Italia. Nei diciannove anni precedenti ho lavorato alla Caritas diocesana di Roma, gli ultimi dieci ne sono stato il vicedirettore generale, quindi conosco da tempo cosa sono le opere salesiane femminili, e questo consentitemi di esplicitarvelo con simpatia e affetto.

Per quanto riguarda il ruolo e l'azione nella Provincia di Roma rimando all'intervento successivo della nostra dirigente, Paola Bottaro, che rappresenta un perno della gestione amministrativa e della formazione professionale nella Regione Lazio e da alcuni anni svolge un prezioso lavoro in Provincia.

Vorrei sottolineare solo due concetti: il valore e l'importanza della vostra iniziativa, che discute un tema impegnativo, ma anche il metodo che vi caratterizza, quello dell'appuntamento annuale, in un percorso di confronto e di condivisione. Siamo consapevoli che tutti ci troviamo in difficoltà, voi per il ruolo specifico che avete come enti di formazione, noi come istituzioni, perché ragioniamo su un tema piuttosto caldo da alcuni anni, inserito nel più ampio e complesso quadro di riforma del sistema dell'istruzione in Italia.

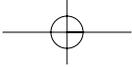
Le Province dal 2003 hanno ricevuto la delega ed hanno quindi un ruolo maggiore nella formazione professionale, per cui, dopo anni di un rapporto diretto e specifico con la Regione, vi trovate a dovere interloquire ora con le Province. È necessario che l'ente pubblico mantenga il suo protagonismo e non sia deresponsabilizzato rispetto al dovere di definire il quadro delle regole, e quindi questo quadro va

fatto in maniera condivisa con quelli che sono i protagonisti. Nelle nostre scelte interne abbiamo avuto l'ambizione di definire come ente anche un "polo pubblico" della formazione, decidendo di esaltare il ruolo di alcuni comuni nella titolarità dei centri di formazione professionale sul territorio. Contemporaneamente ci siamo impegnati nel trovare gli equilibri per la valorizzazione e l'esaltazione del ruolo dei soggetti privati. Ritengo che non si debba guardare più di tanto alla natura del soggetto che fa le azioni, perché se un soggetto privato svolge un'azione perché riceve denaro pubblico, è individuato anch'esso con un avviso pubblico e stipula una convenzione con l'ente pubblico, svolge di conseguenza un'azione pubblica di utilità comune. Con questo intendo dare evidenza alle giuste rivendicazioni del CIOFS-FP Lazio. In Provincia si è ragionato sul fatto che esaltare la missione pubblica e il protagonismo diretto dei Comuni non deve in ogni modo intaccare il giusto riconoscimento e l'azione dei soggetti privati convenzionati che svolgono un'azione pubblica.

Quando gestivo le cooperative della Caritas mi capitava di discutere qualche volta con il Comune, perché non mi accontentavo di essere soltanto un soggetto gestore ma pretendevo di partecipare ai tavoli di definizione delle regole. Come voi ritenevo, e ritengo, che chi tocca con mano la quotidianità è giusto che dia un contributo, e quindi, è giusto e necessario che i soggetti privati convenzionati debbano avere un ruolo nella definizione delle regole, nel momento in cui insieme al soggetto pubblico si definisce il quadro normativo di riferimento.

Su questi inevitabili rischi di contraddizione dobbiamo lavorare insieme perché dobbiamo salvaguardare la necessità che il pubblico abbia il suo ruolo di soggetto pubblico, cercando di evitare i rischi di deresponsabilizzazione, come ad esempio quando all'ente pubblico qualche volta fa comodo un privato sociale che funziona bene, perché è più facile finanziare progetti piuttosto che avere il coraggio di assumere decisioni. Quindi, il pubblico deve avere il ruolo di decidere, le decisioni vanno costruite assieme ai soggetti che operano sul campo, questi soggetti devono avere l'intelligenza e la capacità di coniugare, consentitemelo, il cuore, la testa e il portafoglio. Sono le motivazioni e gli ideali che danno ispirazione alla vostra azione, ma le azioni vanno ragionate ed inoltre, è anche necessario far quadrare i conti. È chiaro che prioritario è il benessere dei ragazzi, destinatari delle azioni formative, ma c'è anche un livello occupazionale da considerare e i bilanci da far quadrare. È necessario trovare un equilibrio tra questi elementi, trovare un dialogo con le istituzioni, per poter dare un contributo alla definizione delle regole, ed è necessario che dentro queste possiate acquisire un vostro legittimo ruolo, nella trasparenza e nella regolarità, come fate da sempre in nome della qualità e della professionalità.

Come Provincia abbiamo attivato una serie di azioni promosse dalla Regione

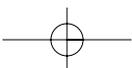


## APERTURA DEL SEMINARIO

---

Lazio, una serie di consultazioni ed un importante provvedimento ha definito finalmente le linee guida della nostra Regione per le Province, un contesto comune di riferimento da cui poi ogni Provincia individua le sue scelte e gli avvisi pubblici. È stato pubblicato un avviso, con scadenza nel mese di settembre, per l'assegnazione di dieci milioni di euro di finanziamento, di cui sei milioni e mezzo di euro da riferirsi a corsi triennali e poco meno ai biennali. Questi sono gli spazi in cui dovete cercare collaborazione, penso che questi momenti di ragionamento e di riflessione siano sicuramente utili a voi ma consentano a noi di ricevere stimoli e suggerimenti. Abbiamo bisogno anche noi di essere, se necessario, criticati, stimolati e incalzati, e quindi aiutati.

Auguri di buon lavoro.



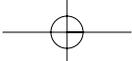
**Jean Leonard Touadi***Assessore all'Università e alle Politiche Giovanili - Comune di Roma*

Vi porto i saluti del Sindaco di Roma, l'onorevole Walter Veltroni. Non avendo la specifica delega per la formazione e non occupandomi di formazione dirò solo alcune cose abbastanza brevi sulla città, i giovani e la formazione. Tengo ad evidenziare che il quadro sociale dentro il quale spesso si svolge il vostro lavoro è quello della città, il quadro urbano. Parlare di città vuol dire soprattutto parlare di crescita delle megalopoli e dilatazione degli spazi materiali e tutto questo porta una grande disgregazione sociale. Quei paesini raccolti di un tempo sono soltanto retaggio del passato, esiste una grande disgregazione sociale che deriva proprio da questa dilatazione degli spazi materiali, con la conseguente perdita degli ancoraggi tradizionali e dei riferimenti culturali, che hanno sempre guidato da secoli la vita delle comunità e dei singoli.

Questo è il contesto dentro il quale molte volte si svolge il lavoro degli operatori. I giovani all'interno di questo che cosa diventano? Un'espressione molto usata, e secondo me anche abusata, è quella di "disagio giovanile", anche se a volte il disagio giovanile in realtà non è altro che il disagio degli adulti che viene proiettato sui giovani. Proprio in presenza di questa disgregazione sociale, di questa perdita di ancoraggi tradizionali diventa necessario scommettere di nuovo sui giovani e di agire in tempo e contro tempo con loro e per loro. E questo per esempio è una delle cose che tutti i testi dell'Unione europea oggi raccomandano, sotto il segno della partecipazione.

La parola partecipazione non è vuota, soprattutto per quanto riguarda i giovani, non possiamo essere noi a tracciare le politiche giovanili, le potremo tracciare solo se sapremo essere "obbedienti ai giovani" nel senso di *ab audienses*, ovvero in ascolto profondo e quotidiano delle istanze che dolorosamente e drammaticamente a volte esprimono. Scommettere su di loro, agire a tempo e contro tempo con loro e per loro, e per quanto mi riguarda nella formazione professionale.

In un quadro di economia globalizzata, investita da cambiamenti veloci di natura tecnologica e di natura produttiva, in quella che il sociologo Bauman chiama la società liquida, l'economia liquida, che è chiamata ripetutamente a rivedere i propri valori di riferimento e i propri modelli produttivi, non è facile tracciare degli standard formativi. Il metodo sicuramente è quello della falsificazione, dove ogni punto di arrivo diventa un nuovo punto di partenza, per mettere i ragazzi in grado di avere una solida formazione di base, quindi una capacità di reggersi su se stes-



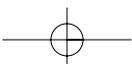
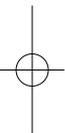
---

## APERTURA DEL SEMINARIO

---

si, ma nello stesso tempo metterli in grado di leggere i mutamenti produttivi dell'economia liquida globalizzata, che ormai avvengono nel giro di cinque a volte anche di tre anni, mentre prima ne servivano venticinque. In questo quadro, gli standard devono consentire ad una persona di acquisire la capacità di adattarsi a questa società liquida.

Auguro quindi che i vostri lavori si svolgano serenamente e che siano fecondi e fruttuosi per il bene delle istituzioni che vi accompagnano, ma soprattutto per il bene di tutti i nostri giovani. Qualcuno diceva "se il futuro del mondo dipende dai giovani, guardando la condizione che è riservata ai giovani oggi, non c'è granchè da sperare per il futuro del mondo". Spero che attraverso la formazione professionale questa speranza sia restituita ai giovani.



**Paola Bottaro**

*Dirigente Dipartimento XI Servizi per il lavoro e la formazione - Servizio II formazione professionale - Provincia di Roma*

Devo dirvi che sono molto commossa per ciò che mi è stato detto sia da suor Laretta che da suor Novella. Mi trovo verso la fine della carriera, sono trentatré anni che lavoro nella formazione professionale e penso che sia molto gratificante sentirsi dire di aver lavorato bene.

Tengo, comunque, a sottolineare che aver lavorato bene è stato possibile perché dall'altra parte ci sono stati dei soggetti che hanno dato l'opportunità di farlo.

L'Assessore Touadì parlava dei giovani: noi, come istituzione pubblica, abbiamo lavorato sempre con i salesiani per i giovani, questo ci ha sempre unito e ci ha fatto lottare.

Il mondo della formazione è costantemente in movimento da sempre e ogni volta ci si è dovuti rimboccare le maniche per essere sempre al passo con le innovazioni e le esigenze dei giovani, e insieme abbiamo potuto lavorare bene, ripeto, anche come istituzioni, perché i soggetti privati che erano dall'altra parte avevano professionalità, strutture, attrezzature, risorse umane in grado di poter affrontare qualsiasi tipologia di innovazione e quant'altro. Questo stesso seminario, realizzato ogni anno dal CIOFS-FP, denota proprio l'attenzione a seguire tutte le situazioni e costantemente informare i propri operatori e, quindi, adeguare questa capacità di portare i nostri giovani verso il successo.

Infatti, in buona parte, essi hanno bisogno di essere sostenuti, in molti casi non hanno una famiglia alle spalle e non hanno avuto un'educazione con dei punti di riferimento; per questo è molto difficile poter costruire e ricominciare da capo attraverso loro. I giovani che escono dai vostri centri di formazione, e anche chiaramente da quelli dei salesiani, hanno la possibilità di potersi immettere nel mondo del lavoro. L'anno scorso per la prima volta abbiamo terminato la sperimentazione dei corsi triennali e molti dei nostri giovani hanno potuto continuare nella scuola media superiore. La legge 845 affrontava il discorso dei rientri scolastici, ma questi rientri riguardavano i ragazzi che abbandonavano la scuola media superiore e venivano accolti nei nostri centri di formazione professionale; ma se i nostri ragazzi volevano passare alla scuola media superiore dovevano superare tutti gli esami, e, di conseguenza, c'erano grosse difficoltà. Invece per noi la situazione è differente, ricordo per esempio il centro di Colferro dove il 90% dei ragazzi e delle ragazze che hanno terminato i percorsi triennali si sono iscritti alla scuola media superiore. Nella Provincia di Roma la media di coloro che hanno ter-

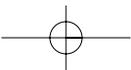
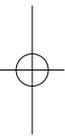
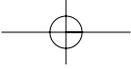
APERTURA DEL SEMINARIO

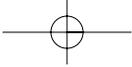
---

minato e sono rientrati a scuola è del 60%. Questo significa che i ragazzi continueranno nella scuola media superiore, molto probabilmente andranno all'università, ma significa anche che i processi, i contenuti, le metodologie sono state valide per fare in modo che si potesse continuare nell'educazione permanente di questi giovani che possono raggiungere dei traguardi migliori.

Rivolgo anche io un piccolo pensiero a suor Anita. Ho lavorato molto con lei, mi ha insegnato molte cose che non conoscevo della formazione professionale, mi ricordo che nelle situazioni all'interno dell'ente la vedevo battagliaiera e diversa da come quando veniva in Regione Lazio. Con lei per la prima volta sono riuscita a realizzare i corsi di secondo livello, perché prima si facevano solo per i giovani fino ai 18 anni, poi siamo riusciti ad ottenere che entrambi questi percorsi fossero fatti sia dal CIOFS-FP che dal CNOS-FAP.

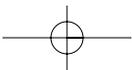
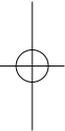
Capisco le vostre preoccupazioni per il futuro della formazione professionale ma vi invito a pensare che non ci sono alternative a voi, perché non può essere sostituita facilmente questa solidità di offerta per i nostri giovani. Penso che il nostro mondo, pur essendo turbolento e a volte colpito da vuoti legislativi, ci darà l'opportunità di andare avanti proprio perché il nostro obiettivo è sempre quello di dare ai ragazzi un loro diritto, cioè quello di potersi formare per affrontare il mondo del lavoro. E finché saremo in grado di rispondere positivamente avremo sempre il successo di tutti quanti.

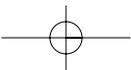
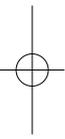
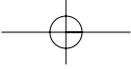




## **2. PRESUPPOSTI PER LA COSTRUZIONE DEGLI STANDARD**

---





## 2.1 - Quadro di riferimento e contesto del seminario

**Lauretta Valente**

*Associazione CIOFS-FP*

Per esplicitare le motivazioni della scelta del tema ho ritenuto opportuno collocare l'evento nel processo di crescita professionale che gli Enti Storici della Formazione Professionale (FP) hanno curato in rapporto alla preparazione specifica degli operatori.

L'evento si inserisce in una serie di studi realizzati in ordine alla attuazione della riforma del sistema scolastico e formativo nel nostro Paese. In particolare sono stati realizzati: lo studio di 17 comunità/famiglie professionali con la pubblicazione di 11 guide formative che costituiscono già di per sé degli standard e contengono delle specifiche di riferimento per la attuazione del processo formativo; la realizzazione di un filone di sperimentazioni accolte e realizzate in diverse regioni; la messa in atto di attività interattive Scuola - FP; la attuazione di eventi, quali il Seminario di Formazione Europea, che hanno accompagnato l'evolversi della riforma e hanno contribuito al dibattito e diffuso formazione; la partecipazione al dibattito politico e, per quanto possibile e concesso, alla riflessione istituzionale; la messa a disposizione delle buone pratiche e del *know how* acquisito,...

La scelta del tema *Gli standard formativi* si colloca ancora nel contesto della serie di iniziative e di impegni che sono seguiti agli obiettivi indicati dal Consiglio di Presidenza Europeo a Lisbona nel 2000 e che hanno previsto misure applicative in tutti i paesi dell'Unione.

Nella preparazione dell'evento abbiamo ritenuto che il tema scelto fosse della massima importanza in questo momento storico di riforme istituzionali per la formazione e l'istruzione, e di impegno per l'attuazione appunto degli obiettivi di Lisbona. Le precedenti edizioni dell'iniziativa costituiscono il lavoro pregresso che ci consente di affrontare il tema. A titolo esemplificativo ne enucleiamo alcuni titoli: *“L'Obbligo Formativo, il contributo della Formazione Professionale - Esperienze in Italia e in Europa;”* *“Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma - Significato e Percorsi;”* *“La Formazione Professionale fino alla Formazione Superiore - Per uno sviluppo in verticale di pari dignità, “Il Territorio e il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale - L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona”*. Di alcuni eventi sono stati pubblicati gli atti.

L'approfondimento degli standard, sia dal punto di vista formativo che professio-

nale, riveste una importanza fondamentale in rapporto al tipo di approccio studiato e adottato dal canale della FP.

Più volte nei nostri lavori abbiamo ritenuto importante specificare la necessità, per la FP, di un approccio epistemologico basato su uno studio di competenze in alternativa all'approccio basato prevalentemente sulle discipline. Questo può voler dire per l'FP l'adozione del sistema induttivo rispetto a quello deduttivo.

Volendo esprimere visivamente il concetto: nel caso delle discipline la struttura epistemologica dell'apprendimento è affrontata a canne d'organo, nel caso della adozione delle competenze la struttura si configura a radar o a tela di ragno.

Pur affermando la necessità di entrambi gli approcci nei processi dell'istruzione e della formazione, abbiamo ritenuto di assoluta necessità l'approfondimento delle competenze formativo-professionali, per il canale della FP, come più adeguato alla configurazione della domanda e come ipotesi più affidabile in rapporto al contributo per la soluzione al problema della dispersione scolastica.

In questa prospettiva riteniamo importante approfondire, in rapporto alla costruzione degli standard formativi, le specifiche metodologiche relative alla diversità degli approcci. Pur conservando un impegno unitario nel progetto di istruzione e formazione, la costruzione degli standard domanda una articolazione adeguata sia per gli aspetti comuni o generali che per quelli specifici in rapporto all'approccio adottato.

In particolare la FP ha necessità di porre l'attenzione sull'aspetto professionale degli standard, come scelta induttiva, su cui far convergere con didattiche appropriate la dimensione formativa.

L'offerta credibile della opportunità per tutti all'istruzione e alla formazione passa anche, necessariamente, attraverso l'attenzione alla diversità degli stili cognitivi con cui la mente umana conosce e costruisce il proprio patrimonio di saperi.

La motivazione che ha spinto alla scelta del tema nel contesto degli impegni degli Enti Storici della FP e dell'iniziativa seminariale, appare dunque chiara. Va nella linea applicativa della formazione continua degli operatori e del contributo al dibattito ed alle scelte istituzionali.

Ci piacerebbe molto infatti avere lo spazio istituzionale per dialogare operativamente di più con gli organismi pubblici. Costituirebbe anche un riconoscimento dopo mezzo secolo di impegno nel settore.

I contenuti scelti riguardano la dimensione pedagogica, la dimensione tecnica, quella istituzionale, quella operativa e sperimentale. Nel contesto di quest'ultima, un aspetto importante cui dare spazio è quello valutativo. Il filone epistemologico scelto porta con sé, oltre alla configurazione degli standard, la strutturazione di un sistema valutativo. Il rischio infatti è quello di considerare ciascuno di questi aspetti avulso dagli altri; ciascuno con riferimenti fondanti che non trovano

riscontro e collegamento con gli altri. La scelta di invitare al panel del secondo giorno l'INVALSI ha lo scopo di conoscere e verificare quanto il contesto valutativo istituzionale sia attento alla realtà di cui dibattiamo.

Sul versante istituzionale il complesso di queste tematiche viene studiato in diverse sedi: Regioni, ISFOL, Tecnostruttura, INVALSI... con un coordinamento a nostro parere non perfettamente chiaro, a cui finora non pare abbia interessato un coinvolgimento di chi lavora sul campo per mandato pubblico e lo fa con serietà e senso di solidarietà sociale. Un coinvolgimento maggiore delle realtà operative agevolerebbe i lavori e permetterebbe una migliore comprensione delle specifiche necessarie all'impegno formativo.

Sarebbe auspicabile la presenza di FORMA e CONFAP ai tavoli del dibattito come esigenza di confronto con la dimensione operativa.

## **2.2 - Gli standard formativi: implicazioni pedagogiche, psicologiche e didattiche nella loro formulazione, utilizzazione operativa e valutazione<sup>1</sup>**

**Michele Pellerey**  
*Università Pontificia Salesiana*

### **1. Introduzione**

Il termine “standard formativi” è stato introdotto all’inizio degli anni ottanta nel mondo scolastico americano sulla scia delle discussioni in merito alla cosiddetta “accountability”, cioè alla necessità che le istituzioni scolastiche rendessero conto alla società della loro produttività educativa. Ho usato apposta l’espressione “produttività”, perché la parola standard designa nel mondo tecnologico l’intervallo di accettabilità della qualità di un prodotto, di un suo pezzo o componente, di un servizio, ecc. È un concetto essenziale del mondo industriale perché racchiude due elementi fondamentali nella valutazione della accettabilità di un bene o servizio: il suo livello minimo, tenuto conto del progetto tecnico, e il suo livello massimo, tenuto conto di un costo di produzione accettabile, cioè del progetto economico. A differenza di un prodotto artigiano, non si esige una qualità che vada oltre un certo limite di perfezione, se questo importa un costo non accettabile dal punto di vista economico. In altre parole, in un progetto generale includente anche l’aspetto economico, lo standard designa un margine di tolleranza rispetto a una media attesa. Nel caso della scuola gli standard del servizio formativo indicherebbero il margine di tolleranza circa i risultati ottenuti in termini di apprendimento, tenendo conto della spesa implicata<sup>2</sup>. In realtà, come vedremo, nel mondo statunitense gli standard educativi sono stati prospettati per migliorare i risultati scolastici in termini di apprendimento.

---

<sup>1</sup> Il mio contributo farà riferimento soprattutto agli standard formativi riferibili alla dimensione educativa e culturale del processo formativo, e solo indirettamente a quella più direttamente tecnico-professionale.

<sup>2</sup> Uno standard è “qualcosa che si stabilisce come regola base di confronto per misurare o giudicare la quantità...o la qualità...” *Webster Dictionary*.

## 2. Un po' di storia sugli standard negli Stati Uniti d'America<sup>3</sup> e in Inghilterra

Nel 1983 veniva pubblicato negli Stati Uniti d'America il rapporto *A Nation at Risk*, che forniva dati allarmanti circa la qualità del sistema educativo di tale nazione. Ne seguì una serie di indagini rivolte a cercare le strade per responsabilizzare di più le scuole circa i risultati che esse erano in grado di conseguire. Nel 1990 G. Bush padre convocò i Governatori dei 50 Stati, titolari esclusivi delle politiche scolastiche del loro territorio, al fine di trovare un accordo su alcuni obiettivi prioritari da raggiungere. Il lavoro si basava sui dati raccolti dal programma *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), che mostrava scarsi miglioramenti della situazione nel corso del decennio precedente. Le raccomandazioni concordate consacravano la tendenza sempre più marcata verso la responsabilizzazione delle scuole e la valorizzazione di standard intesi come traguardi progressivi di miglioramento. Ciascuno Stato nella sua autonomia doveva determinare politiche coerenti con gli obiettivi concordati. La situazione però non migliorava e le indagini TIMSS e OCSE PISA mostravano una situazione assai scadente, rispetto a quella di molti altri Paesi. Nel 2001 il Congresso degli Stati Uniti approvò la legge *No Child Left Behind*. Veniva consacrata in questa legge la necessità che ciascuno Stato determinasse standard di qualità per i risultati d'apprendimento degli studenti e ne verificasse periodicamente il conseguimento mediante test obbligatori per ogni scuola, pubblicandone i risultati.

Nel frattempo il *Movimento di riforma basato sugli standard* attivato negli anni ottanta aveva già ottenuto alcuni effetti. Il *Consiglio Nazionale degli Insegnanti di Matematica* (NCTM) aveva redatto una prima stesura di standard per l'apprendimento della Matematica, poi revisionato ed ora adottato da molti Stati degli Stati Uniti d'America. Ben presto altre associazioni fecero lo stesso per le Scienze, l'Inglese, ecc. Intanto si diffondeva l'influenza degli orientamenti del NAEP, che estendeva progressivamente le sue competenze.

Il pericolo di una settorializzazione disciplinare e, in qualche modo, di una esasperazione del livello degli standard era insito in un approccio per materie di insegnamento, anche se nella loro redazione si è cercato di evitare l'assunto di un insegnamento solo concettuale. In genere si è accettata l'idea che uno standard deve coordinare e integrare due elementi: il concetto coinvolto e le operazioni connesse<sup>4</sup>. Ciò

<sup>3</sup> Per ulteriori informazioni sull'approccio americano si può leggere il volume: L. Guasti L., A. Lapointe, *Ricerca didattica e sistema educativo americano*, Brescia, La Scuola, 2006.

<sup>4</sup> L. Guasti, A. Lapointe, *Ricerca didattica e sistema educativo americano*, Brescia, La Scuola, 2006, 101.

derivava anche dalla convinzione che “l’idea di produzione possa avere un valore trainante e motivante per la formazione”<sup>5</sup>. In altre parole viene veicolata una visione operativa dei concetti. “Il concetto non va mai scisso dall’operazione che lo accompagna, anzi operazione e concetto determinano un particolare campo di azioni, che in presenza di un diverso dinamismo operatorio, potrebbero significativamente modificarlo”<sup>6</sup>. Questo tipo di standard viene definito come “standard di contenuto”. A esso si collegano quelli denominati “standard di prestazione”, che entrano più nel dettaglio circa le conoscenze e le abilità coinvolte, esplicitando nel concreto le prestazioni che ne sono manifestazione di padronanza. In genere le giustificazioni che stanno alla base di un utilizzo degli “standard di contenuto” si possono riassumere secondo quattro aree: a) tendono a favorire un alto livello di sviluppo dello studente; b) viene accentuata la responsabilità dei docenti e degli studenti; c) si raggiunge una maggiore equità didattica; d) si realizza un diverso modello organizzativo più efficace nella finalizzazione delle risorse<sup>7</sup>.

Vengono anche definiti standard detti *cross-content*, in quanto prendono in considerazione contenuti che attraversano più saperi e costituiscono in qualche modo una base comune a diversi settori culturali. Essi in genere sono riconducibili a cinque aree educative:

- a) Tutti gli studenti svilupperanno capacità di pianificare la carriera e di predisporre positivamente al lavoro.
- b) Tutti gli studenti utilizzeranno tecnologie, informazioni e altri strumenti.
- c) Tutti gli studenti miglioreranno le proprie capacità di pensiero critico, di prendere decisioni e di *problem solving*.
- d) Tutti gli studenti dimostreranno capacità di autogestione.
- e) Tutti gli studenti applicheranno teorie sulla sicurezza”<sup>8</sup>.

Quanto alla redazione degli standard, questi devono essere: a) *chiari*, la loro definizione deve essere comprensibile sia ai docenti, sia agli studenti; b) *valutabili*, in quanto è possibile dimostrare in modo valido e affidabile che l’allievo li padroneggia; c) *realizzabili*, nel senso che sono né troppo difficili, scoraggiando docenti e studenti ad affrontarli, né troppo facili, risultando irrilevanti.<sup>9</sup>

In Inghilterra e nel Galles fino al 1988 non si aveva un orientamento nazionale circa l’organizzazione delle scuole e i contenuti da insegnare. In quell’anno venne

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> L. Guasti, A. Lapointe, o.c., 105.

<sup>7</sup> L. Guasti, A. Lapointe, o.c., 113-114.

<sup>8</sup> L. Guasti, A. Lapointe, o.c., 108.

<sup>9</sup> L. Guasti, A. Lapointe, o.c., 134.

emanata la legge di riforma del sistema educativo. Essa introdusse per la prima volta un curriculum e una valutazione nazionali. In base a questa legge vennero stabiliti dei *target* o obiettivi bersaglio da conseguire al termine delle classi relative all'età di sette, undici, quattordici e sedici anni per Inglese, Matematica e Scienze. Tali obiettivi sono stati espressi in termini abbastanza operativi, fornendo anche esempi di prestazioni che ne segnalano il raggiungimento. Per quanto riguarda la valutazione del sistema e delle scuole è stato anche costituito un istituto autonomo, che verifica periodicamente la qualità degli apprendimenti conseguiti dalle singole scuole; su questa base vengono anche determinati l'ammontare del finanziamento e la carriera dei dirigenti e degli insegnanti.

### **3. Standard tecnici e standard della complessità**

Naturalmente l'introduzione così massiccia e diffusa di standard formativi definiti a livello di Stati e da assumere obbligatoriamente dalle scuole ha portato non poche discussioni. L'impostazione adottata include non solo un orientamento politico, bensì anche una filosofia dell'educazione scolastica. Ai nostri fini è utile approfondire un particolare aspetto del dibattito, che prende le mosse dalla contrapposizione di due impostazioni. Tra esse si può pensare però a un continuo che include posizioni più sfumate o integrative rispetto ai poli estremi. La prima impostazione privilegia quelli che spesso sono stati chiamati "standard tecnici" o "standard contenutistici", mentre la seconda include i cosiddetti "standard della complessità" o "standard processuali"<sup>10</sup>. La differenza tra le due concezioni implica visioni differenti circa la natura della conoscenza, di come questa venga acquisita, di come essa venga valutata. Cioè ci si appoggia su due definizioni differenti di curriculum, istruzione e valutazione.

La razionalità che sottende il primo approccio è di tipo tecnico-scientifico, privilegia un sapere sistematico, ben organizzato in discipline, di cui alcune hanno un ruolo essenziale, altre un ruolo integrativo; un sapere oggettivo che come tale deve essere fatto proprio e diventa quindi elemento fondamentale di valutazione. Il processo didattico di conseguenza può essere gestito in maniera progressiva e ben strutturata; esso è articolato secondo insegnamenti a carattere disciplinare, basato su una programmazione accurata e un controllo attento e sistematico dei risultati via via conseguiti. Il docente in questo caso è un esperto in una o più materie e ha come obiettivo fondamentale della sua azione didattica la promozione delle

---

<sup>10</sup> Cfr. R. A. Horn, *Standards*, New York, Peter Lang, 2004.

conoscenze e abilità che caratterizzano la disciplina, o le discipline, che insegna. Il secondo approccio è più sensibile alle critiche rivolte a una esagerata fiducia nella razionalità tecnico-scientifica nell'impostare i percorsi educativi. Esso tende a valorizzare di più lo studente che apprende rispetto a ciò che gli viene proposto. Questi è visto più che come un soggetto che incorpora un sapere già bene organizzato, come un attivo costruttore di conoscenze significative, stabili e fruibili. Queste inevitabilmente hanno una strutturazione e una coloritura personale. In particolare, la crescita della sua conoscenza non avviene per settori separati e per concetti e procedure, che trovano la loro ragione d'essere all'interno della materia insegnata, bensì una conoscenza più integrata e adeguatamente collegata ad attività e a compiti che riguardano aspetti fondamentali dell'esperienza formativa, sociale e professionale. Di qui anche una diversa impostazione didattica e una maniera differente di valutazione. Il docente in questo caso ha un ruolo formativo più esteso e per questo la sua preparazione implica competenze di natura psicopedagogica e capacità di applicazione dei concetti e delle procedure che insegna. Gli standard di natura tecnica di conseguenza privilegiano i contenuti da apprendere e la loro strutturazione interna. Mentre quelli della complessità sono più sensibili ai processi e alle disposizioni interne degli studenti. Ad esempio, promuovere la capacità di apprendere in maniera autonoma e significativa è un obiettivo formativo più facilmente considerato nel contesto degli standard della complessità che in quello degli standard di natura tecnica. L'organizzazione del processo didattico nel primo caso è sostanzialmente lineare e progressivo nel senso che le conoscenze e la abilità proprie delle diverse discipline sono prospettate secondo una sequenza ritenuta ottimale o almeno ragionevole e che in gran parte deriva dalla strutturazione dei testi che vengono adottati. Nel secondo caso si privilegia una impostazione ricorsiva o a spirale, legata intimamente sia all'esperienza degli studenti, sia al loro progressivo apprendimento. La valutazione degli apprendimenti nel primo caso è legata agli argomenti successivamente sviluppati e meno diretta a verificare, come nel secondo caso, qual è la mappa concettuale complessiva o la strutturazione progressiva delle abilità, ormai diventate patrimonio significativo, stabile e fruibile da parte di ciascuno.

Tuttavia la differenza più consistente sta nel prendere o meno in considerazione le componenti affettive, motivazionali, sociali e valoriali collegate al processo formativo. Se l'attività educativa è rivolta alla crescita della persona dal punto di vista del suo status di cittadino e di lavoratore, l'attenzione non può essere rivolta solo alla considerazione di singoli pezzi di conoscenze e abilità, soprattutto se fortemente legati all'organizzazione interna delle varie discipline. Si darebbe adito così ad una frammentazione notevole sia degli interventi, sia della valutazione, frammentazione che non favorisce certo né la costruzione personale e sociale del sape-

re, né una sua valorizzazione nel contesto delle attuali e future esperienze. Sulla base di queste diverse concezioni della natura del processo formativo si danno anche diverse formulazioni degli standard formativi. Molte delle critiche rivolte in questi ultimi decenni al concetto stesso di standard derivano da una parte da una concezione molto tecnica e limitata, dall'altra dall'uso del termine standardizzazione sia in senso generico come processo di omogeneizzazione, sia più specifico quando si introducono test standardizzati. Evidentemente l'esperienza concreta, soprattutto nel contesto dell'istruzione e della formazione professionale, evidenzia la grande differenziazione delle caratteristiche dei giovani a cui ci si dedica. Tale diversità tende ad accentuarsi ulteriormente con la presenza sempre più massiccia di soggetti stranieri, di studenti, di culture, lingue, stato di preparazione, storie personali e famigliari assai variegata. Pensare di impostare percorsi altamente strutturati e omogenei, basati su sequenze prestabilite di argomenti e contenuti di natura disciplinare, introdotti in maniera uniforme e poco o per nulla collegati all'esperienza precedente o attuale degli studenti, senza tener conto del significato e valore a essi attribuito, né del grado di preparazione di ciascuno, è del tutto improduttivo. A questo si aggiunge la diversa finalizzazione dei percorsi formativi, più orientati verso l'uso pratico delle conoscenze promosse, che verso una loro costruzione di natura teorica. Da questo stato di cose deriva una prima conclusione evidente: occorre ripensare seriamente la definizione di standard formativi soprattutto nel contesto dell'istruzione e della formazione professionale. Al fine di procedere ulteriormente in questa direzione riprendiamo alcuni elementi di riferimento che hanno dato luogo alla istituzionalizzazione attuale degli standard formativi minimi per l'area culturale. Essi dovrebbero caratterizzare la base culturale della cittadinanza attiva e responsabile e della professionalità posseduta a un livello facilmente adattabile al contesto lavorativo di primo inserimento.

#### **4. Competenze di base e competenze chiave nel processo formativo**

In Italia, a partire dallo studio svolto dall'ISFOL sulle competenze che dovrebbero caratterizzare il cittadino-lavoratore, si è diffusa la tendenza a distinguerle secondo tre categorie fondamentali: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali<sup>11</sup>. Tale studio teneva conto in particolare dei processi di formazione continua. La distinzione è stata utilizzata sistematicamente nelle proposte formative elaborate nel contesto dei percorsi IFTS (Istruzione e

<sup>11</sup> Cfr. ad esempio: ISFOL *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano, F. Angeli, 1994. ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, F. Angeli, 1998.

Formazione Tecnico Superiore) e, più recentemente, nella definizione degli standard formativi minimi relativi alla conclusione del percorso sperimentale triennale di formazione professionale cui consegue l'acquisizione di una qualifica. Le competenze di base, secondo la prospettiva adottata dall'ISFOL, si riferiscono a saperi fondamentali utilizzabili nel contesto della vita quotidiana e lavorativa secondo necessità, trasferibili al variare delle condizioni di contesto e incrementabili secondo i diversi livelli di responsabilità<sup>12</sup>. Nell'accordo raggiunto nella Conferenza Stato-Regioni del 2004 esse sono state considerate come una "base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono [gli standard] concepiti solo in riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base". Gli standard minimi di competenza sono distribuiti secondo un'area linguistica, un'area tecnologica, un'area scientifica e un'area storico-socio-economica. Esaminiamo quanto questa impostazione si collega con l'attuale orientamento europeo e più generalmente del mondo industrializzato.

Nel 1997 i Paesi membri dell'OCSE lanciarono un Progetto internazionale di valutazione delle competenze di tutti gli studenti denominato PISA (*Program for International Student Assessment*), al fine di monitorare fino a che punto gli studenti che stavano per giungere al termine dell'obbligo scolastico avessero acquisito le competenze essenziali per una piena partecipazione alla società<sup>13</sup>. Lo studio iniziale, poi progressivamente approfondito, si poneva la questione preliminare di "definire e selezionare le competenze" da prendere in considerazione, in gergo DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*). La definizione assunta all'avvio delle indagini messe in atto nel 2000 (Pisa 2000) e nel 2003 (Pisa 2003) era

---

<sup>12</sup> Le competenze trasversali hanno carattere generale e si riferiscono a qualità della persona che hanno rilevanza nel contesto di ogni sua attività e relazione. Si citano spesso tre macrocategorie: relazionarsi in modo adeguato con l'ambiente fisico, tecnico e sociale; affrontare e gestire operativamente l'ambiente, il compito e il ruolo sia mentalmente, sia a livello della condotta finale; diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente, del compito e del ruolo assegnato. Quelle tecnico-professionali riguardano un settore specifico dell'attività professionale.

<sup>13</sup> Dalla "Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento" (UNESCO - Conferenza mondiale sull'educazione 1990): Art.1: "Ogni persona - bambino, giovane e adulto - dovrà poter beneficiare di opportunità educative progettate per rispondere ai loro fondamentali bisogni di apprendimento. Questi bisogni comprendono sia gli strumenti essenziali di apprendimento (*literacy, espressione orale, numeracy e problem solving*) sia i contenuti di base (*conoscenze, abilità, valori e attitudini*) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere"

la seguente: “Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l’uso di strategie e di *rou-tines* necessarie per l’applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un’efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti. Costituisce l’integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l’osservazione o l’esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l’esecuzione di compiti semplici”<sup>14</sup>.

Verso la fine del 2005 veniva pubblicato dall’OCSE un rapporto che faceva il punto sulla questione delle competenze essenziali del cittadino rileggendole sotto la dizione di “competenze chiave”<sup>15</sup>. In tale documento si evidenziavano tre fondamentali criteri per selezionarle e definirle: a) importanza dei benefici economici e sociali che ne derivano; b) ampiezza dello spettro di contesti nei quali si manifestano tali benefici; c) universalità di tali benefici, nel senso che non sono limitati a specifiche categorie di persone. L’aggregazione proposta per combinare tra loro le competenze individuate su tale base utilizza concetti di interazione e di riflessività. Le categorie individuate sono le seguenti.

- 1) *Agire in modo autonomo* implica due caratteristiche interconnesse: lo sviluppo dell’identità personale e l’esercizio di un’autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare quest’autonomia, occorre avere un orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire che cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa. Le competenze essenziali di questa categoria sono: la capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni che permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore ecc.; la capacità di definire e realizzare programmi di vita e pro-

<sup>14</sup> Vedi ad esempio: OCDE, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*, Strategic Paper , 07- Oct-2002.

<sup>15</sup> Cfr. OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, Unpublished Paper, 27 - May 2005.

getti personali, che permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori; la capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio che consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.

- 2) ***Servirsi di strumenti in maniera interattiva.*** La parola strumento è qui usata nel suo significato più ampio: strumenti cognitivi (es. la lingua), sociali e fisici (es. i computer). L'aggettivo interattivo è importante, si riferisce all'esigenza non solo di conoscere questi strumenti, ma anche di capire come modificano il nostro modo di interagire con il mondo, consentendoci di raccoglierne le sfide. Le competenze essenziali di questa categoria sono: la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva, che permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente; la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva, che permette di gestire il sapere e le informazioni, servendosene come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, agire e interagire; la capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva: non solo abilità tecniche nell'uso della tecnologia, ma anche conoscenza delle nuove forme di interazione che questa ha reso possibili.
- 3) ***Interagire in gruppi socialmente eterogenei.*** Il punto focale è l'interazione con l'"altro" diverso da sé. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano ha bisogno, per tutta "la vita, di legami con altri esseri umani. Questa categoria di competenze favorisce la costituzione di relazioni sociali e la coesistenza con persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o metaforicamente) né appartengono alla stessa storia. Sono particolarmente importanti per lo sviluppo del capitale sociale. Le competenze essenziali di questa categoria sono: la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri che permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali; la capacità di cooperare, che permette di lavorare insieme e tendere a un fine comune; la capacità di gestire e risolvere i conflitti, che presuppone l'accettazione del conflitto come aspetto intrinseco alle relazioni umane e l'adozione di un modo costruttivo per gestirli.

Quanto alla Commissione europea, in un documento redatto nel 2002 da un gruppo di esperti europei dal titolo "Le competenze chiave in una società fondata sulla conoscenza: un primo passo sulla via della loro selezione, della loro definizione e della loro descrizione" si accennava all'attenzione che il vertice di Lisbona del 2000 aveva dato alla questione delle "competenze di base". Nel rapporto sugli obiettivi comuni elaborato e adottato dal Consiglio a febbraio del 2001, le com-

petenze di base costituivano uno dei tre obiettivi prioritari, sui tredici individuati. Il gruppo ha pensato preferibile parlare di “competenze chiave” essenzialmente per le seguenti ragioni: 1) è difficile esprimere la differenza tra i termini inglesi “skills” (saper fare) e “competencies” (competenze) nelle altre lingue; 2) il termine inglese “competencies” designa generalmente un insieme di saper fare, di conoscenze e di disposizioni, tra tutti i termini possibili è considerato come il più generico e include nozioni meno tangibili come gli atteggiamenti e le disposizioni, contrariamente al termine “skills”; 3) per molte persone il qualificativo “di base” (competenze di base), ricopre un insieme limitato di competenze di lettura, di scrittura e di calcolo, ciò che dà luogo spesso a confusione nei dibattiti, mentre il termine “chiave” è più dinamico e non ha questo connotato; 4) nello stesso ordine di idee, molte persone intendono le competenze “di base” come una serie di “competenze vitali”, mentre il dibattito attuale sulle competenze è lungi dal limitarsi al semplice aspetto vitale.

Per giungere a una scelta il gruppo aveva individuato tre criteri: a) compiutezza personale ed evoluzione durante tutta la vita; b) inclusione nella società; c) capacità di inserimento professionale. Inoltre, si riconosce che il concetto di competenza implica allo stesso tempo conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili, che siano trasferibili e in qualche misura polivalenti. Nel caso delle competenze chiave, queste dovrebbero costituire un bagaglio trasferibile e polivalente necessario al compimento o allo sviluppo personale, come anche all’inclusione e all’impiego di ognuno, che si suppone essere state acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formazione obbligatoria e che costituiscono il fondamento dell’educazione e della formazione lungo tutta la vita. È questa una posizione che può essere rivista considerando come nel corso degli ultimi decenni questo tipo di competenze sia notevolmente evoluto in seguito a importanti cambiamenti dal punto di vista culturale, sociale, personale e professionale. Basti pensare al campo delle scienze e della tecnologia, in particolare di quella dell’informazione e della comunicazione. Alle classiche competenze che costituiscono la lettura, la scrittura e il calcolo, omesse nelle conclusioni di Lisbona, si accostano ora competenze di natura più generale come l’apprendere ad apprendere, cioè le strategie devono permettere all’individuo di costruire le competenze chiave, ma anche di conservarle, di rinnovarle e di aggiornarle, e di acquisire nuove competenze completandole e superandole; competenze culturali generali, che arricchiscano gli individui e contribuiscano alla loro ricerca di felicità. Le competenze chiave rappresentano un insieme di conoscenze, abilità, e atteggiamenti trasferibili e multifunzionali, di cui tutti gli individui hanno bisogno per un completo sviluppo personale, l’inclusione sociale e il lavoro. Queste competenze dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o formazione obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento dell’ulteriore apprendi-

mento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

A partire da queste premesse sono stati identificati otto ambiti o domini delle competenze chiave.

- 1) **Ambito della comunicazione nella lingua madre.** È l'abilità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell'intero spettro dei contesti sociali e culturali (educativi e formativi, lavorativi, famigliari e del tempo libero).
- 2) **Ambito della comunicazione in lingua straniera.** Essa condivide le dimensioni delle principali abilità della comunicazione in lingua madre: è basata sull'abilità di capire, esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell'intero spettro dei contesti sociali e culturali (lavorativi, famigliari, del tempo libero, educativi e formativi) secondo il volere individuale. Si richiedono anche abilità di mediazione e comprensione interculturale. Il livello di profitto varierà nella quattro dimensioni e i differenti linguaggi, tenendo conto dell'ambiente e la tradizione linguistica individuale.
- 3) **Ambito matematico e scientifico di base.** Per la matematica si tratta dell'abilità di usare addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni e rapporti in calcoli mentali e scritti per risolvere un insieme di problemi presenti nelle situazioni quotidiane. L'enfasi è posta sul processo più che sul risultato, sull'attività più che sulla conoscenza. Per le scienze ci si riferisce all'abilità e alla voglia di utilizzare un insieme di conoscenze e metodologie valorizzate per spiegare il mondo naturale. Per la tecnologia si considera la comprensione e l'applicazione di tali conoscenze e metodologie per modificare l'ambiente naturale come risposta a volontà o bisogni percepiti dall'uomo.
- 4) **Ambito delle competenze digitali.** Coinvolge un uso sicuro e critico dei media elettronici per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Sono collegate al pensiero logico e critico, ad abilità di gestione di informazioni di alto livello, ad abilità ben sviluppate di comunicazione.  
Al livello più essenziale le abilità comprendono l'uso di tecnologie multimediali per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni e per comunicare e partecipare in rete via Internet.
- 5) **Ambito dell'apprendere ad apprendere.** Comprende la disponibilità e l'abilità ad organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente, sia in gruppo. Include l'abilità a gestire il proprio tempo produttivamente, a risolvere problemi, ad acquisire, elaborare, valutare e assimilare nuove conoscenze e ad applicare queste e le abilità in una varietà di contesti (a casa, nel lavoro, nella scuola e nella formazione). Più in generale, essa contribuisce fortemente

- alla gestione del proprio percorso di carriera.
- 6) **Ambito delle competenze interpersonali e civiche.** Si tratta di tutte le forme di comportamento che occorre padroneggiare per partecipare in maniera efficiente e costruttiva alla vita sociale e a risolvere i conflitti, quando necessario. Le abilità interpersonali sono essenziali per una effettiva interazione personale e di gruppo e sono da valorizzare sia in pubblico, sia in privato.
  - 7) **Ambito dell'imprenditorialità.** Ha una componente attiva e una passiva in quanto comprende sia la propensione a indurre cambiamenti in prima persona, sia ad accogliere, appoggiare e adattarsi alle innovazioni sollecitate da fattori esterni. L'imprenditorialità coinvolge il prendersi la responsabilità delle proprie azioni, positive e negative, sviluppando una visione strategica, ponendosi degli obiettivi e raggiungendoli ed essendo motivato ad avere successo.
  - 8) **Ambito dell'espressione culturale.** Si tratta di apprezzare l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni secondo uno spettro di forme, che includono musica, espressione corporale, letteratura e arti plastiche. Da questo quadro si evidenzia immediatamente lo spostamento di accento dalla considerazione di competenze base collegate più o meno direttamente ad aree del sapere, alla sottolineatura di competenze di natura più personale e legate non solo alla conquista di conoscenze e abilità definite in ambiti disciplinari, bensì soprattutto alla capacità di interagire validamente e responsabilmente nel contesto della vita civile e sociale e di progredire nella capacità di affrontare situazioni lavorative in forte dinamica innovativa.

## 5. Per una costruzione di standard formativi: prime indicazioni

Partendo dal quadro di riferimento sopra delineato circa la natura delle competenze chiave e dalla necessaria rilettura degli standard formativi minimi nel contesto dei processi di istruzione e formazione professionale, occorre adesso sviluppare alcuni orientamenti operativi che tengano conto più chiaramente delle esigenze educative e psicopedagogiche dei soggetti destinatari di tali processi.

A proposito di competenze di base degli adulti e di standard formativi si può ricordare la ricerca pubblicata nel dicembre 2002 sui «Quaderni degli Annali dell'Istruzione» realizzata a cura dell'Indire nel corso del 2002<sup>16</sup>. Nella premessa metodologica L. Guasti tratta del concetto di standard riferendosi soprattutto alle esperienze in corso nel mondo anglosassone e statunitense in particolare. I cosid-

---

<sup>16</sup> Le competenze di base degli adulti, *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 2001(97), Firenze, Le Monnier, Dicembre 2002.

detti “content standards”, egli ricorda, dovrebbero descrivere “ciò che gli studenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di fare” e pertanto “non si ha un puro contenuto senza una concettualizzazione operativa né un’operazione senza un concetto formale. Così il conoscere qualcosa richiede alcune operazioni intellettuali che possono essere dimostrate solo attraverso alcune «performance». [...] Si ha così il valore degli standard come **certificatori**, che si occupano del rapporto con le competenze dimostrate e certificate, gli standard come **predittori**, che affrontano la relazione tra le performances e la prospettiva di sviluppo del soggetto, gli standard come **descrittori**, che hanno la funzione di evidenziare i risultati e i processi finalizzati all’accertamento e alla valutazione, gli standard come **motivatori**, che hanno lo scopo di mettere il soggetto nella condizione di poter essere costantemente attratto dall’apprendimento del livello successivo o di una conoscenza integrativa o correlata”(in grassetto nell’originale).

Gli standard elaborati dalla ricerca avevano come base contenutistica le indicazioni della direttiva 22, approvata dalla Conferenza Unificata Stato Regioni il 6 febbraio 2001 ed entrata in vigore il 2 aprile dello stesso anno, che individuava in quattro aree la cultura di base che un adulto deve possedere: socio-economica, dei linguaggi, scientifica, tecnologica. Sono di conseguenza stati individuati 5 standard per l’area dei linguaggi, 16 per l’area socio-economica, 11 per l’area scientifica, 5 per l’area tecnologica, in tutto 37. Essi “sono definiti dal rapporto **concetto-azione**, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente operatorie. Va qui ricordato che la dimensione operatoria non è ancora l’attività operativa - questa è propria degli standard di performance - che tanta parte ha nell’immaginario comune teso alla delegittimazione culturale degli standard. Ci sono aspetti dello standard che hanno carattere operativo ma la loro legittimità è data dalla **funzione operatoria** dei dinamismi della mente e della coscienza del soggetto. [...] La presentazione formale degli standard è caratterizzata dalla **descrizione** dello standard e dalla successiva indicazione dei **livelli**”. Vengono anche evidenziate le più rilevanti connessioni fra i diversi standard.

Non è possibile riportare i vari standard e i rispettivi livelli. A titolo di esempio viene presentato uno degli standard dell’area socio-economica (standard E) e i relativi livelli. Comunque è assai utile valorizzare questa indagine nel formulare forme di standard che da una parte si avvicinano al concetto di competenza e, dall’altra, sono riferibili di più ai cosiddetti standard della complessità, rispetto a quelli solo tecnici. I vari livelli si prestano a una loro utilizzazione anche nella redazione delle cosiddette rubriche, spesso valorizzate nel contesto della cosiddetta valutazione “autentica”.

*Standard E: si riconosce come soggetto di diritti e doveri nell'ambito delle norme che regolano il rapporto di lavoro e comprende come opera un sistema di tutela del lavoro in relazione alle trasformazioni della società.*

### **Livello 1**

Riconosce, a partire dall'esperienza personale, i principali diritti connessi al lavoro e li collega alle principali norme costituzionali.

- 1.1 Elenca e spiega i principali diritti costituzionali in materia di lavoro;
- 1.2 descrive modalità secondo le quali opera la tutela costituzionale nei rapporti di lavoro, attraverso riferimenti alle proprie esperienze personali;
- 1.3 esemplifica diritti e doveri con riferimento al vissuto lavorativo.

### **Livello 2**

- 2.1 Distingue le fonti di regolazione del rapporto di lavoro (Costituzione, legge, contratto collettivo, contratto individuale);
- 2.2 descrive, anche con riferimento a situazioni concrete, le relazioni tra le diverse fonti di regolazione del rapporto di lavoro;
- 2.3 identifica e spiega i principali diritti e doveri connessi al rapporto di lavoro;
- 2.4 identifica, nel testo della Costituzione, gli articoli relativi al lavoro;
- 2.5 spiega, attraverso esemplificazioni e a partire dalla propria condizione lavorativa, come opera la legislazione del lavoro.

### **Livello 3**

Legge e interpreta semplici norme che regolano il rapporto di lavoro; utilizza fonti, selezionate dall'insegnante, nella soluzione guidata di semplici casi legati all'esperienza personale.

- 3.1 Identifica, a partire da estratti della Costituzione, di leggi ordinarie, di contratti collettivi, norme significative per la definizione dei propri diritti e doveri come lavoratore;
- 3.2 utilizza le diverse fonti di regolazione come strumento per identificare e spiegare diritti e doveri delle parti nell'ambito del rapporto di lavoro;
- 3.3 utilizza le fonti di regolazione del rapporto di lavoro per comprendere situazioni concrete e risolvere semplici problemi connessi alla propria condizione lavorativa;
- 3.4 interpreta una busta paga e ne identifica le voci fondamentali (retribuzione fissa e variabile, ritenute fiscali e previdenziali).

***Livello 4***

Comprende che la legislazione del lavoro definisce un equilibrio tra esigenze e interessi in funzione di un determinato contesto storico; identifica e utilizza in modo guidato le fonti pertinenti nella soluzione di casi.

- 4.1 Identifica le clausole principali di un contratto individuale di lavoro e le pone in relazione con la contrattazione collettiva e la legislazione sul lavoro;
- 4.2 mette in relazione il sistema di tutela del lavoro adottato dall'ordinamento italiano con il contesto storico che lo ha originato e con le sue successive evoluzioni;
- 4.3 distingue e analizza le esigenze della produzione e le esigenze di tutela del lavoratore;
- 4.4 trova la soluzione di semplici casi attraverso l'uso guidato delle fonti appropriate.

***Livello 5***

Discute criticamente le diverse modalità di regolazione del rapporto di lavoro in contesti storici e sociali differenti; identifica e utilizza in autonomia le fonti appropriate per la soluzione di casi.

- 5.1 Analizza e valuta con giudizi argomentati le modalità secondo le quali le esigenze di tutela del lavoratore si conciliano/non conciliano con il contesto della nuova organizzazione del lavoro;
- 5.2 confronta e valuta diversi sistemi (in Paesi diversi e/o in epoche diverse) di regolazione del rapporto di lavoro;
- 5.3 identifica e utilizza le norme pertinenti per la soluzione di casi problematici relativi al lavoro.

È evidente come sotteso a questa impostazione sta un concetto di competenza inteso come “sapere in azione”. Tuttavia, a mio avviso, occorre includere nel concetto di competenza assai più di un legame tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali. Esso, infatti, può essere così descritto: “Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto (attivare) e a orchestrare (coordinare) su un piano operativo (pratico) le proprie risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva e a valorizzare quelle esterne utili e disponibili in modo valido e produttivo”. Esaminiamo un po' più da vicino gli elementi che caratterizzano questa definizione.

- a) Una competenza è definibile a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente. La complessità e novità del compito o delle attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata.
- b) Una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, valori) al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta. Queste risorse interne debbono essere quindi possedute a un grado di significatività, stabilità e fruibilità adeguato, tali cioè da poter essere individuate e messe in moto quando esse siano necessarie per affrontare il compito richiesto.
- c) Tra le risorse che occorre saper individuare, utilizzare e coordinare molto spesso occorre considerare non solo risorse interne, ma anche risorse esterne. Non si tratta solo di risorse di natura fisica o materiale come libri, strumenti di calcolo, computer, ma anche umana come i compagni di studio o di lavoro, o qualsiasi altra persona che è possibile coinvolgere nella propria attività. Si parla oggi di comunità di pratica per indicare che molte volte è la capacità di coordinare la pluralità delle competenze possedute dai membri del gruppo che consente di portare a termine il compito o i compiti assegnati.
- d) Va sottolineata la sua natura operativa (riferita alla capacità del soggetto di impiegare il proprio sapere), pluridimensionale (riferita alla integrazione di molteplici fattori cognitivi ed extracognitivi) e situata (riferita alla sensibilità al contesto, cioè a un uso funzionale delle variabili contestuali).

Una competenza è dunque definita a partire dal compito, o dall'insieme di compiti, che il soggetto deve saper svolgere positivamente, cioè secondo un modo e un livello validi e produttivi che siano riconoscibili non solo da chi la esplica, ma anche dagli altri. Inoltre, come sottolineato dal documento della Commissione europea, per parlare di competenze occorre che esse rispondano anche al criterio della compiutezza personale e dell'evoluzione durante tutta la vita, mentre si riconosce che le conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili coinvolte debbano essere trasferibili e in qualche misura polivalenti. Queste caratteristiche del patrimonio interiore, che forma come la base di partenza della messa in campo delle competenze, riguardano tutto il sistema che costituisce il sé, e quindi concetto di sé, autostima, interessi, valori, significati, motivazioni, capacità di persistenza e resistenza nel lavoro, ecc., ma ne segnalano anche la complessità e dinamicità. D'altra parte, la crescita delle competenze è certamente legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili, allo

sviluppo di disposizioni interiori valide e produttive in questa direzione, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base<sup>17</sup>.

## **6. Standard formativi di competenza: loro formulazione**

Sulla base delle indicazioni precedenti e tenendo conto degli studi sulle competenze possiamo ora tentare di prospettare alcuni orientamenti operativi, tenendo conto delle indicazioni dell'accordo del 2004 sugli standard minimi di competenza al termine del triennio sperimentale e della natura sperimentale delle loro declinazioni.

Per sviluppare un riflessione critica sugli standard formativi, che porti a un orientamento pratico nella loro definizione, si può partire da un confronto tra quanto è stato indicato nell'accordo del gennaio 2004 circa la lingua italiana e ciò che è proposto dalle altre fonti già segnalate. La prima competenza indicata tra le declinazioni degli standard riferentesi all'area linguistica suona così: "1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa". Tutto il testo riguardante l'area linguistica echeggia in maniera più sintetica quanto sviluppato dalla ricerca guidata da L. Guasti. In questo testo vengono previsti ben 6 livelli progressivi di competenza:

### ***"Parlare per frasi capire"***

Livello 1: comunica su contenuti prevedibili e noti o strettamente riferibili al contesto, con marcata gestualità.

Livello 2: comunica su questioni correnti e usuali, in uno scambio di informazione sia faccia a faccia, sia mediato da mezzi tecnici anche sostenendo brevi monologhi.

Livello 3: comunica, con limitato sostegno dai loro interlocutori, su contenuti non necessariamente legati all'esperienza personale, ma prevalentemente concreti o noti.

Livello 4: affronta situazioni impreviste utilizzando strategicamente le proprie risorse linguistiche su contenuti anche astratti, ma noti o pertinenti all'esperienza diretta, ed esprimendo visioni soggettive.

Livello 5: ottiene, scambia e presenta informazioni, idee ed opinioni per attività professionali, di studio, personali o di cittadinanza attiva.

---

<sup>17</sup> Un approfondimento del ruolo della pratica nello sviluppo delle competenze si può trovare in M.Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004, ca.4.

Livello 6: produce un discorso orale fonologico o in interazione, formale o informale, generale o tecnico nel proprio campo di studio, di lavoro e in ambiti di cittadinanza attiva”.

Questo tipo di competenza è segnalata dal documento dell’OCSE all’interno di un più vasto quadro, come precedentemente riportato: “la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva: permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente”. Mentre gli esperti della Commissione Europea, come già visto, a partire dalla definizione: “È l’abilità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell’intero spettro dei contesti sociali e culturali (educativi e formativi, lavorativi, familiari e del tempo libero)”. In questo caso vengono quindi esplicitate le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che entrano in gioco in questo caso. È interessante la descrizione degli atteggiamenti. “Atteggiamento positivo verso la lingua materna, riconoscendola come una risorsa di arricchimento personale e culturale; disponibilità a conoscere le opinioni e le argomentazioni degli altri con mente aperta e a impegnarsi in un dialogo critico-costruttivo; fiducia nel parlare in pubblico; volontà di impegnarsi per una qualità estetica dell’espressione oltre che per la correttezza tecnica della parole e delle frasi; amore per la letteratura; atteggiamento positivo per la comunicazione interculturale”.

Ben diversa è l’impostazione delle declinazioni per competenze dello standard formativo minimo per la matematica compreso nel testo dell’Accordo del 2004: “Comprendere le procedure che consentono di esprimere e risolvere le situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati”. Ricordiamoli.

- “1.1 Comprende il significato e le proprietà delle operazioni e utilizza strumenti, tecniche e strategie di calcolo (fino all’impostazione e risoluzione di equazioni di 2° grado).
- 1.2 Analizza oggetti nel piano e nello spazio, calcolando perimetri, aree e volumi di semplici figure geometriche e costruisce modelli utilizzando figure.
- 1.3 Individua le strategie matematiche appropriate per la soluzione di problemi inerenti la vita quotidiana e professionale e motiva le risposte prodotte.
- 1.4 Analizza dati e li interpreta sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l’ausilio di strumenti statistici (analisi della frequenza, tassi, probabilità) e di rappresentazioni grafiche”.

In Provincia di Trento si è tentata una differente declinazione:

- “1.1 Utilizzare consapevolmente notazioni e sistemi di rappresentazione vari per generalizzare o per astrarre.
- 1.2 Riconoscere, utilizzare funzioni tipiche del contesto professionale di riferimento e rappresentarle anche utilizzando i principali applicativi informatici.

1.3 Utilizzare il modello di funzione o di equazione per rappresentare e risolvere problemi che si presentano nel contesto professionale di riferimento”.

Gli esperti della Commissione europea invece hanno impostato le competenze in questo modo.

- “a) A un livello di base fondamentale: abilità di usare addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni e rapporti in calcoli mentali e scritti per risolvere un insieme di problemi presenti nelle situazioni quotidiane.
- b) A un livello più sviluppato: la capacità e volontà di usare, in modo appropriato al contesto, le modalità di pensiero matematico (pensiero logico e spaziale) e di descrizione matematica (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) che hanno una applicazione generale nel descrivere e spiegare la realtà”.

Anche in questo caso si esplicitano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che entrano a far parte della competenza matematica.

Più radicale è invece l'impianto degli standard elaborati nel contesto della ricerca guidata da L. Guasti. Si è scelto di partire da una tipologia di compiti da affrontare di natura diversa da quella strettamente matematica per evidenziare più chiaramente il suo valore strumentale per affrontare situazioni di vita e di lavoro. Ad esempio sono stati presi in considerazione: a) compiti di gestione economica quotidiana e di comprensione di fenomeni di macroeconomia; b) compiti di gestione e amministrazione degli spazi domestici e problemi di edilizia urbana; c) compiti di natura fiscale sia personale, sia più generale; ecc.

È abbastanza chiaro come nel caso della matematica solo questi ultimi standard hanno carattere vero e proprio di competenze specifiche. In maniera meno particolare, ma abbastanza vicina a una nozione di competenza, sono le indicazioni della Commissione europea e il tentativo realizzato in Provincia di Trento. Mentre tre delle declinazioni degli standard formativi minimi dell'Accordo sono chiaramente di tipo contenutistico e del tutto interni alla matematica. Uno di essi apre genericamente al problema delle applicazioni della matematica a problemi della vita quotidiana e professionale, ma ciò non è sufficiente.

## **7. Standard minimi di competenza: loro valorizzazione nel processo formativo**

Un volta definiti gli standard di competenza l'azione formativa deve essere imposta in modo coerente con la loro identità. Non mi soffermo sull'influsso che standard di competenza di natura tecnica o contenutistica possono avere su tale impostazione. I primi effetti della riforma statunitense non appaiono molto esaltanti,

anche perché la valutazione condotta a livello degli Stati mediante test standardizzati ha una ricaduta perniciosa sull'attività docente. Molti insegnanti tendono a limitare la propria azione nel preparare gli studenti ad affrontare le prove ufficiali. Si perdono di vista i bisogni educativi propri di ciascuno di loro e l'importanza di un processo educativo multidimensionale. Mi preme delineare qualche suggerimento a partire da una lettura degli standard in termini di complessità o, secondo quanto indicato da molti autori, come sollecitazione a considerarli come indicazione di grandi quadri concettuali e significative competenze procedurali. Questa tipologia di standard è più orientata a tener conto dei processi ed ha una ricaduta di tipo metodologico assai importante. Se, infatti, l'attenzione è rivolta più al processo di apprendimento, che a quello di trasmissione di contenuti, occorre evitare, soprattutto nel caso di attività di formazione professionale iniziale, di rinunciare allo sviluppo di adeguate competenze nei settori chiave della formazione culturale e alla cittadinanza, per concentrarsi soltanto su competenze di natura tecnico-professionale.

La questione pedagogico-didattica implica una particolare attenzione alla progettazione e alla realizzazione delle attività formative. Queste non possono assumere un carattere prettamente disciplinare nel senso di una progressione sistematica di unità didattiche dedicate a singoli argomenti. Occorre prospettare attività che integrino lo sviluppo di una pluralità di conoscenze e di abilità intorno ad esperienze significative. Oggi viene spesso utilizzato il concetto di unità di apprendimento per indicare come le attività proposte cerchino di promuovere un apprendimento che sia situato nel contesto esperienziale degli allievi e che risulti per loro significativo. Tali attività potranno essere centrate più sullo sviluppo di competenze professionali oppure di competenze più culturali, ma in maniera da garantire un lavoro di costruzione delle conoscenze e delle abilità in maniera il più possibile significativa e aperta alla loro valorizzazione operativa e pratica.

Competenze di tipo matematico applicato possono essere agevolmente sviluppate a partire da indagini guidate. Ad esempio si può esplorare il formato della carta, le sue conseguenze sul piano della cartotecnica e della riproduzione mediante macchine fotocopiatrici. È un'attività che permette un notevole sviluppo delle conoscenze e abilità relative all'uso dei concetti di rapporto e proporzione partendo da verifiche anche di tipo empirico. Tali concetti possono poi essere applicati a campi economico-finanziari di vita quotidiana rinforzandone la comprensione e favorendo il loro trasferimento ad altre situazioni.

In questa prospettiva diventa estremamente importante la considerazione della dimensione affettiva e motivazionale. È una dinamica già chiaramente individuata e descritta da Aristotele, quando aveva sottolineato i caratteri energizzanti della percezione di possedere le risorse interne necessarie per conseguire l'obiettivo pro-

spettico individuato: “Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l’azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all’organismo”.

Una versione recente di tale impostazione è data dal modello moltiplicativo della motivazione, cioè dalla formula  $M = P \times V$ , dove M sta per motivazione, P sta per percezione di possedere la competenza necessaria per conseguire un obiettivo o portare a termine positivamente un compito, V sta per valore attribuito all’obiettivo o al portare a termine positivamente il compito. P può essere espresso in maniera più sofisticata come probabilità soggettiva di essere in grado di conseguire l’obiettivo o di portare a termine positivamente il compito. In altri termini, P esprime il grado di fiducia che si ha nel verificarsi dell’evento “raggiungimento dell’obiettivo” o dell’evento “conclusione positiva del compito”. L’aspetto moltiplicativo del modello sta nell’analogia stabilita con la legge di annullamento del prodotto: se uno dei termini è zero, o tende a zero, il prodotto vale zero, o tende a zero. In altre parole se la percezione di competenza o il valore attribuito all’obiettivo (o tutti e due) sono deboli o inesistenti anche la motivazione è fragile o assente.

## **8. Standard minimi di competenza: loro valutazione e certificazione**

Per esaminare brevemente il problema della valutazione e della certificazione del raggiungimento degli standard formativi occorre premettere alcune osservazioni critiche relative all’uso di queste due espressioni.

In primo luogo il termine valutazione va qui utilizzato come interpretazione delle informazioni valide e pertinenti raccolte e rese disponibili alla luce degli standard definiti. L’accento è messo sul processo di interpretazione, ben diverso da quello di misurazione, che implica una qualche forma di traduzione delle informazioni in dati, cioè in numeri o aggettivi da elaborare con procedure più o meno di tipo statistico. L’espressione “valutare”, infatti indica “attribuire valore” a qualcosa o qualcuno sulla base di criteri generali e di informazioni valide e pertinenti. In questo caso i criteri generali sono gli standard, le informazioni sono ricavabili dalla documentazione comunque raccolta circa il raggiungimento delle capacità espresse dalle competenze. È evidente che più gli standard riguardano caratteristiche personali complesse, più l’interpretazione del loro raggiungimento è difficile e segnata da fattori di soggettività e di intersoggettività.

Valutare l’acquisizione di competenze da parte di soggetti in formazione è compito ancora più impegnativo, in quanto le competenze sono capacità personali inter-

ne di cui possiamo cogliere solo le manifestazioni esterne o prestazioni. D'altra parte non basta una singola prestazione ad inferire la loro presenza o assenza. Per questo si parla anche di indicatori di competenza, che se convergenti favoriscono un giudizio positivo a un buon grado di affidabilità; se divergenti o incerti lasciano non pochi dubbi. Va inoltre ricordato come inerente al concetto stesso di competenza sta il fatto che queste possono essere acquisite sia in contesti formali, sia non formali, sia informali. In altre parole le competenze personali derivano dell'intera storia ed esperienza dei soggetti.

Quanto all'espressione "certificazione" occorre usare ancora più cautela. Essa deriva dal latino "certum facere", dare certezza, ma diverso è il caso di certificazioni relative alla città e alla data di nascita o alla nazionalità e la certificazione di competenze. Mentre nel primo caso si può parlare di certezza oggettiva, nel secondo occorre specificare che si tratta di una certezza assai più sfumata e legata a giudizi di plausibilità, di probabilità. In altre parole si esprime un grado di fiducia da parte di una comunità formativa circa il raggiungimento di una o più competenze, o anche di livelli di competenza, sulla base delle informazioni disponibili e del referenziale dato dagli standard. Se questi sono poi generici e le informazioni non adeguatamente affidabili, il grado di fiducia che possiamo dare alla "certificazione" è assai ridotto. Di qui la necessità di elementi di convalida della certificazione al fine di aumentarne la affidabilità sociale.

Una valutazione della competenze è possibile solo sulla base di una molteplicità di fonti informative. La valorizzazione di più fonti informative migliora la fiducia che posso avere circa il giudizio finale. In questo caso si parla spesso di triangolazione dei dati. In genere le fonti utilizzate nel caso delle competenze sono: a) l'osservazione più o meno sistematica del comportamento dei soggetti in formazione mentre portano a termine i compiti caratterizzanti le competenze intese; b) un esame attento dei risultati delle loro prestazioni sulla base di griglie di analisi adeguate; c) la descrizione narrativa dei processi messi in atto da parte dei soggetti in formazione quando impegnati nei compiti propri delle competenze considerate e la loro autovalutazione sia del processo, sia del prodotto finale. Queste fonti permettono di raccogliere una documentazione significativa relativa alle manifestazioni di competenza o prestazioni. Occorre, poi, che questa venga ordinata nel tempo, valutata secondo criteri definiti sia da parte dei formatori, sia dei soggetti in formazione. È in sostanza quanto previsto come modalità fondamentale di utilizzazione del metodo del portfolio di valutazione.

Quanto alla certificazione oggi si insiste sul concetto di trasparenza degli attestati di competenza, come dei titoli e diplomi che vengono rilasciati al termine di percorsi formativi, soprattutto in contesti formali. In ambito europeo, ad esempio, è stato sviluppato il progetto *Europass* che intende facilitare la presentazione di se

stessi nel mondo del lavoro mediante un insieme di documenti che comprendono il portfolio europeo delle lingue, le informazioni relative alla mobilità, il curriculum vitae europeo, i supplementi ai diplomi, i supplementi ai veri certificati. Questo insieme di documenti dovrebbe offrire una presentazione adeguatamente ricca della qualità personale in termini di competenze acquisite. In particolare sono diventati di uso comune i cosiddetti *Supplementi* ai diplomi e ai certificati. Si tratta di una descrizione puntuale dei percorsi formativi, dei contenuti e modalità formative, dei tempi di apprendimento (o cosiddetti crediti ECTS), delle competenze effettivamente acquisite nel contesto di tali pratiche formative.

## 9. Conclusione

L'insieme delle considerazioni precedentemente sviluppate porta a riconsiderare sotto una luce più ricca e impegnativa sia il concetto di standard formativi basati sull'acquisizione di effettive competenze e sia il ruolo del formatore nel promuoverne lo sviluppo nei soggetti verso i quali si rivolge la sua azione educativa, sia la loro valutazione ed eventualmente certificazione. La mia proposta è quella di rileggere il concetto di standard formativo a partire da quello di competenze chiave del cittadino e del lavoratore, soprattutto se essi devono indicare una finalità fondamentale nella crescita personale, culturale, sociale e professionale dei soggetti in formazione. In questo caso la condizione essenziale per una loro definizione è che le competenze da essi segnalate possano progressivamente irrobustirsi ed essere utilizzabili in contesti sempre più complessi e meno famigliari. È questa una concezione delle competenze che possiamo definire dinamica, in contrasto con una possibile interpretazione riduttiva di tipo statico, quasi una piattaforma che può anche essere solida, ma chiusa in se stessa, che costituisce come una condizione indispensabile per poter impostare la costruzione dell'edificio conoscitivo progettato, che però presenta solo una labile continuità con gli elementi che compongono tale piattaforma.

## 2.3 - Processo di costruzione degli standard professionali e formativi nell'attuale contesto italiano

**Anna D'Arcangelo**

*Area Politiche ed offerte per la formazione iniziale e permanente - ISFOL*

Nel corso degli anni si è sviluppato un processo di elaborazione e costruzione di standard minimi delle competenze, ancora in fieri, che ha però molto risentito di una logica improntata a dare una risposta “di filiera”. A titolo esemplificativo possiamo ricordare l'esperienza relativa ai percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, che ha visto Amministrazioni centrali, regionali ed esperti delle Parti Sociali impegnati nella realizzazione degli standard delle competenze di base e tecnico-professionali relativi alle figure del “Tecnico superiore”.

Le riflessioni attuali pongono, invece, maggiore attenzione ad una logica di più ampio respiro, anche grazie ad un quadro di riferimento europeo che suggerisce la costruzione di un sistema di apprendimento permanente caratterizzato dalla visibilità dei percorsi, dal riconoscimento dei crediti formativi maturati nei diversi momenti della vita sociale e lavorativa.

Questo processo di costruzione, che vede l'Italia ancora in ritardo rispetto agli altri Paesi europei, non è stato supportato sufficientemente da un lavoro congiunto tra le istituzioni e il mondo professionale attraverso un lavoro organico di costruzione di un sistema di riferimento condiviso a livello nazionale e regionale, in un'ottica di integrazione dei sistemi formativi e del lavoro.

In sintesi, e con tutta chiarezza, non esiste ancora un repertorio delle professioni e delle qualifiche a livello nazionale, anche se molti lavori sono stati completati e molti altri sono ancora in corso. Esiste un vecchio repertorio delle professioni che risale al 1949 ed è stato aggiornato nel 1960 dal Ministero del Lavoro, le cosiddette Monografie. Si ricordano inoltre le recenti indagini realizzate dagli Organismi Bilaterali attorno al tema dell'analisi dei fabbisogni professionali e contenenti la descrizione delle figure, delle aree professionali, delle attività fondamentali delle figure e delle relative competenze. A livello territoriale sono inoltre stati costruiti repertori regionali, che di per sé non hanno inciso sul processo di costruzione di standard nazionali che comunque, come dimostrato dai recenti provvedimenti che verranno citati a breve, si sta indirizzando sempre più verso una logica di sistema.

Ripercorrendo le tappe istituzionali della costruzione degli standard sia di base che tecnico-professionali, è utile iniziare ricordando l'Accordo Stato-Regioni del 2000, una tappa storica in cui si è convenuto sulla necessità di affrontare la materia delle certificazioni delle competenze professionali, definendo le procedure per la costituzione di un sistema nazionale di certificazione di tali competenze. Questo momento segna il primo accordo tra le parti, in cui al Ministero del Lavoro viene affidato il compito di formulare proposte relative a criteri e modalità di certificazione delle competenze acquisite nella formazione professionale. In questo primo Accordo si formula per la prima volta anche l'ipotesi di elaborazione del libretto formativo del cittadino, che grazie al recente decreto dell'ottobre 2005, è diventata una realtà operativa, al momento in corso di sperimentazione.

Il decreto ministeriale n. 174 del 2001 sulla certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale, all'art. 3 "Individuazione degli standard" afferma che al fine di assicurare basi minime omogenee per il sistema di certificazione su tutto il territorio nazionale, il Ministero del Lavoro, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero dell'Università e le Regioni, previo confronto con le Parti Sociali, definisce con provvedimenti successivi gli standard minimi di competenza.

Tali standard contengono, in relazione ai diversi settori produttivi, i seguenti elementi:

- a) il riferimento alla figura o gruppi di figure professionali e alle attività o aree che le caratterizzano;
- b) la descrizione delle competenze professionali e i criteri per la valutazione del possesso di tali competenze;
- c) l'individuazione della soglia minima riferita al possesso delle competenze di cui al punto b), necessaria per la certificazione.

Un'altra tappa di questo percorso di costruzione degli standard è rappresentata dal decreto interministeriale n. 152 del 2001, "Individuazione dei contenuti delle attività formative degli apprendisti in Obbligo Formativo", in cui si definiscono:

- le finalità e i contenuti dei moduli aggiuntivi di 120 ore della formazione esterna;
- gli standard minimi in uscita formulati sulla base di indicatori internazionali di riferimento, relativamente alle seguenti aree di competenza:

<b>Area delle competenze linguistiche (lingua italiana)</b>	Riferimento al livello 3 della scala nata dalla Indagine IALS-SIALS ( <i>Indagine Internazionale sul letteratismo della popolazione adulta</i> )
<b>Area delle competenze matematiche</b>	Riferimento al livello 3 della scala nata dalla Indagine ALL ( <i>Indagine sul letteratismo e le abilità per la vita della popolazione adulta</i> )
<b>Area delle competenze linguistiche (lingua straniera)</b>	Riferimento al livello 2 della scala ALTE, ovvero al livello B1 del Quadro Comune Europeo delle lingue (L2)
<b>Area delle competenze informatiche</b>	Riferimento alla ECDL ( <i>Patente Europea di Guida del Computer</i> )

I riferimenti alle indagini internazionali non sono casuali: il lavoro è stato realizzato in un'ottica di raffronto europeo, in particolare con i lavori dell'OCSE sulla misurazione delle competenze. Si pensi ad esempio alle indagini IALS-SIALS, ALL e PISA.

Questo lavoro attorno alle scale internazionali è stato anche ripreso successivamente per la definizione delle competenze di base degli IFTS. Tutto ciò è stato realizzato anche nell'ottica di mantenere la possibilità di una verticalizzazione della formazione, ovvero di agevolare i passaggi tra sistemi e segmenti formativi.

Altro passaggio fondamentale per la costruzione di standard è rappresentato dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 2002 che ha portato alla approvazione degli standard minimi delle competenze di base e trasversali per gli IFTS.

Gli standard riguardano le seguenti aree di competenza: linguistica, scientifica e tecnologica, giuridico-economico-aziendale, trasversale.

Due anni dopo, l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni ha sancito anche gli "Standard minimi delle Competenze Tecnico Professionali per gli IFTS". Gli standard di competenza si riferiscono a 37 figure professionali relative ai seguenti settori: Agricoltura, Ambiente, Edilizia, ICT, Industria, Trasporti, Turismo. Le figure professionali di riferimento sono individuate a partire dalle scelte compiute dalle Regioni e dalle Province autonome nella precedente fase sperimentale e in relazione ai risultati delle ricerche sui fabbisogni formativi condotte anche dagli Organismi Bilaterali.

Questa breve rassegna continua poi, in relazione alla formazione professionale di base, con l'Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004, il quale prevede la definizione degli standard minimi delle competenze di base, in attuazione dell'Accordo del 19 giugno 2003. L'Accordo è inerente quindi ai percorsi sperimentali triennali ed ha la finalità di garantire spendibilità nazionale

degli esiti formativi certificati, intermedi e finali.

Gli standard sono così articolati: area dei linguaggi, area scientifica, area tecnologica, area storico-socio-economica e prevedono, per ogni area, la possibilità di una ulteriore declinazione a livello regionale attraverso la loro sperimentazione.

Il lavoro è stato svolto attraverso un partenariato istituzionale, ovvero un gruppo di lavoro congiunto tra Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro, le Regioni e il supporto di vari Enti, tra cui INVALSI, ISFOL e Tecnostruttura.

Strettamente legato al lavoro sulla definizione degli standard minimi delle competenze di base per i percorsi triennali è l'Accordo siglato nell'ottobre del 2004 in Conferenza Unificata che ha sancito la certificazione a validità nazionale finale e intermedia, e il riconoscimento dei crediti maturati nei percorsi formativi.

Gli obiettivi dell'Accordo riguardano la necessità di favorire la spendibilità nazionale delle certificazioni acquisite e il riconoscimento dei crediti formativi nel sistema dell'istruzione e della formazione, e di facilitare la prosecuzione dell'iter formativo anche attraverso passaggi tra i sistemi. Fanno parte integrante dell'Accordo i dispositivi in allegato quali l'attestato di qualifica professionale, il certificato di competenze intermedio con relativa legenda per la sua compilazione e l'attestazione di riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi al sistema della FP, dall'apprendistato e dalla scuola secondaria superiore, e anche ai fini dei passaggi interni alla FP.

Il decreto interministeriale n. 86 del 2004 prevede, in relazione al sopra citato Accordo, l'approvazione dei modelli di certificazione per il riconoscimento dei crediti, ai fini del passaggio dalla FP e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione. Il decreto presenta due modelli allegati: il modello A riguarda il certificato per il riconoscimento dei crediti per il passaggio dal sistema di FP e dall'apprendistato alle classi degli istituti di istruzione secondaria superiori, con esclusione delle quarte e quinte classi degli istituti professionali e d'arte; il modello B riguarda il certificato per il riconoscimento dei crediti per il passaggio dal sistema di FP e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione ai fini dell'ammissione all'esame di qualifica presso gli istituti professionali o all'esame di licenza di maestro d'arte presso gli istituti d'arte. Risulta evidente come questo decreto intervenga dunque sulla possibilità di favorire il dialogo tra sistemi e quindi la percorribilità dei percorsi formativi.

Altro tassello significativo per favorire i passaggi tra sistemi è l'ordinanza ministeriale n. 87 del 2004, la quale si occupa delle norme concernenti il passaggio dal sistema della FP e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione, abolendo l'esame prima previsto e stabilendo che apposite Commissioni valutino le certificazioni introdotte dal su citato decreto interministeriale n. 86 e attestino che il giovane abbia le competenze adeguate per l'ammissione alla frequenza di una determina-

ta classe dell'istituto a cui abbia fatto richiesta.

Come già accennato precedentemente, riguardo al contributo per la costruzione di un sistema di standard riconosciuti a livello nazionale, non si può non citare il decreto interministeriale del 10 ottobre 2005 che, come noto, prevede l'approvazione del modello di Libretto Formativo del Cittadino. Si tratta di uno strumento per documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini nonché le competenze acquisite nella scuola, nella formazione, nel lavoro e nella vita quotidiana. Il Libretto Formativo viene gestito e rilasciato dalle Regioni e Province Autonome e attualmente è in corso la sua sperimentazione in alcune Regioni, con modalità di applicazione differenziate a livello territoriale, secondo un piano di lavoro comune. Al termine di questo anno di sperimentazione si potrà avviare la diffusione e la messa a regime del Libretto per tutti i cittadini che lo richiederanno.

Questi atti ministeriali dimostrano che in materia di condivisione di standard di competenze e certificazioni il Paese è andato molto avanti. Infatti, il 24 novembre 2005 è stato approvato anche l'Accordo delle Regioni, che prevede il riconoscimento reciproco dei titoli in uscita dai percorsi sperimentali triennali ex Accordo del 19 giugno 2003. Le Regioni convengono di utilizzare i dispositivi approvati nell'Accordo del 28 ottobre 2004 per la certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi, come format omogenei a livello interregionale.

Per quanto riguarda il repertorio delle professioni, a cui abbiamo già accennato, è necessario citare il decreto legislativo n. 276/2003. All'art. 52 si afferma che allo scopo di armonizzare le diverse qualifiche professionali è istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali il repertorio delle professioni predisposto da un apposito organismo tecnico di cui fanno parte il Ministero dell'Istruzione, della Università e della Ricerca, le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, e i rappresentanti della Conferenza Stato-Regioni.

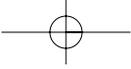
In ultimo va citato lo schema di Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, del Lavoro, le Regioni e Province autonome sugli standard minimi delle competenze tecnico-professionali, lavoro che nasce dal "Progetto interregionale competenze". Riguarda l'adozione di standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali per i percorsi triennali riferite a 14 figure professionali individuate sulla base di quanto comune certificato dalle Regioni. Lo schema di Accordo contiene un documento tecnico che presenta la metodologia adottata per la definizione degli standard; le linee guida per la compilazione dei modelli A e B del già citato Accordo del 28 ottobre 2004; gli standard formativi tecnico professionali per le figure professionali dei percorsi triennali e la presentazione della strutturazione degli standard.

È stato dunque realizzato un lavoro consistente in pressoché tutte le filiere formative: l'apprendistato, gli IFTS, i percorsi di IFP sperimentali triennali, l'educazione degli adulti. Sugli standard professionali e formativi hanno lavorato, come più volte evidenziato, tutti gli attori del sistema: Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro, Regioni, Enti di formazione, tra i quali il CNOS-FAP e il CIOFS-FP, che hanno elaborato un sistema organico di standard della formazione professionale, Parti Sociali, ISFOL e altri organismi di assistenza tecnica.

Come già detto più volte si è lavorato per lo più per filiera formativa. È mancato tuttavia un quadro di riferimento a livello nazionale condiviso ed organico con tutti gli altri attori del sistema dell'istruzione, formazione e lavoro. È per queste ragioni che il Ministero del Lavoro ha promosso l'avvio di un tavolo che a partire dall'esistente promuova le finalità già richiamate.

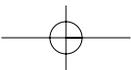
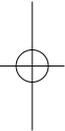
Un lavoro di questo tipo si rende necessario, tra l'altro, per l'attenzione dell'Unione Europea verso un quadro europeo delle qualifiche: l'*European Qualification Framework* (EQF) richiede infatti un *National Qualification Framework* (NQF), ovvero un quadro nazionale delle qualifiche, fondamentale nel contesto di un mercato globalizzato.

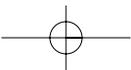
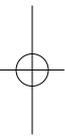
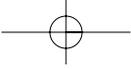
Per questo, l'Italia non può più presentarsi con una leggibilità delle competenze di livello regionale o di livello nazionale non sistemico e quindi non confrontabile con percorsi di mobilità formativa e lavorativa. Pena: perdere in competitività.



### **3. ESPERIENZE E PUNTI DI VISTA SUGLI STANDARD**

---





## 3.1 - Introduzione

**Maurizio Drezadore**

*Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale*

Quello degli standard formativi è uno dei problemi più spinosi del processo di costruzione del sistema formativo italiano, processo ancora aperto dopo oltre 10 anni dal primo avvio di percorsi di riforma che hanno attraversato due legislature e che ancora attendono un definitivo compimento.

La riforma della formazione professionale, avviata dal 1996 e che ha visto il suo dispiegarsi nelle due passate legislature, ha determinato una profonda trasformazione del sistema disegnato dalla legge 845/78, dando vita *ex novo* nel nostro Paese a segmenti d'attività di fatto non ancora strutturati:

1. l'obbligo formativo;
2. la formazione di livello terziario, a partire dall'IFTS;
3. la formazione continua con l'introduzione dei fondi interprofessionali;
4. l'apprendistato e la formazione iniziale per il conseguimento della prima qualifica e l'espletamento del diritto-dovere.

Accanto a ciò, i governi che hanno preceduto l'attuale hanno posto mano - soprattutto grazie all'impiego dei Fondi strutturali riservati alle amministrazioni centrali - alla definizione di quadri di riferimento metodologici e procedurali comuni per i sistemi regionali di formazione:

- a) accreditamento,
- b) analisi di fabbisogno,
- c) relazioni con i servizi all'impiego,
- d) criteri di valutazione, ecc..

È rimasta sostanzialmente sottovalutata la definizione:

- a) degli standard minimi professionali,
- b) degli standard formativi,
- c) la messa a punto di un sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze, tutti ambiti che afferiscono ad una funzione nazionale, decisiva per conferire razionalità e intelligibilità all'insieme e per garantire uniformità di esercizio al diritto individuale alla formazione.

È una questione di grande rilievo, che collega strettamente tra loro tutta una serie di tematiche:

- a) la costruzione di una mappa delle professioni e dei mestieri,
- b) la messa a punto di un sistema nazionale di certificazione delle competenze,
- c) la garanzia di standard di servizio omogenei a livello nazionale per quel che riguarda la tipologia delle competenze acquisibili,
- d) la qualità dei risultati di apprendimento e di professionalità offerti ai fruitori dei servizi formativi,
- e) la trasparenza complessiva del sistema, anche in riferimento alla valutazione dell'efficienza del rapporto tra risultati conseguiti e risorse impiegate.

È una questione che rende necessario mettere mano ad un quadro di riferimento nazionale, un quadro condiviso, a partire dal quale le Regioni possano muovere per la definizione di loro peculiarità, legate a specifiche esigenze dei contesti produttivi locali.

Insomma, abbiamo in Italia un problema di definizione istituzionale che esige di essere tempestivamente affrontato: è urgente definire un quadro condiviso di regole, principi e standard a cui ricondurre le singole iniziative, sia per armonizzare in un insieme organico i risultati dei lavori già svolti sia per garantire una regia unitaria e la rispondenza a criteri comuni dei processi in corso o da avviare.

Singole esperienze, per quanto condivise da tutti, non possono di per sé "fare sistema". Peraltro, in assenza di una comune cornice, le Regioni sono costrette a definire autonomamente propri sistemi di classificazione delle qualifiche e di definizione degli standard formativi: con il rischio che, permanendo la mancanza di un quadro nazionale, si determini così l'allargarsi delle distanze e l'incrementarsi delle differenze tra i vari sistemi regionali, con la conseguenza che diventa a mano a mano più difficile ricomporre un quadro unitario a partire dal quale le specificità regionali possano caratterizzarsi senza lacerare un tessuto comune.

In più c'è da ricordare come il tema abbia ormai urgenti motivi per essere affrontato anche per ragioni che provengono da oltre confine. Negli ultimi mesi infatti gli Stati membri e la Commissione Europea hanno animato un dibattito in vista della costruzione di un quadro europeo delle competenze (EQF) e di un sistema europeo di trasferimento di crediti formativi (ECVET). Si stanno così definendo reti e partenariati tra Stati e tra esperti per la reciproca conoscenza ed il confronto su temi e problemi comuni.

In questo contesto non è mancato l'impegno del Ministero del Lavoro, di quello dell'Istruzione e delle Regioni nella definizione di una omogeneizzazione delle azioni formative - impegno che ha portato all'adozione di provvedimenti normativi e alla sottoscrizione di importanti accordi ed intese -, è mancata invece totalmente l'operatività su tali accordi, che in molti casi si sono limitati a rappresentare l'ambito delle

buone intenzioni. Quello che è mancato quindi è la costruzione di una più forte condivisione politica che sorregga l'avvio e la realizzazione del lavoro e di dispositivi normativi per legittimare e rendere "cogente" il percorso. Ma soprattutto è necessario impegnare reciprocamente e formalmente tutti gli attori all'osservanza dei risultati del lavoro intrapreso.

Solo la più ferma determinazione a conseguire con rapidità la definizione degli standard potrà offrire quel contesto operativo che permetta a tutti i progettisti e i formatori, con chiarezza, di riferirsi a obiettivi comuni che tutti i corsisti debbono conseguire, eventualmente secondo tempi e modalità adeguati alle capacità degli allievi.

Non si tratta di porre limitazioni al processo di personalizzazione nell'apprendimento, ma quest'ultimo può riguardare la scelta da parte di ciascun allievo di quali standard conseguire, non certo il livello di conseguimento degli stessi standard, che, in tal caso, cesserebbero di essere tali.

Dobbiamo avere piena consapevolezza che abbracciando la strada della rapida definizione degli standard formativi avremo come immediata conseguenza che, per la formazione nella qualifica, le tecniche di valutazione dei risultati dovranno essere sostanzialmente uniformi per la formazione professionale e l'istruzione scolastica. Pur rimanendo diversi i parametri di riferimento dell'una e dell'altra, in coerenza con i differenti *curricula* che ciascun percorso disegna.

C'è un filo rosso che unisce in una sequenza logica e stringente la classificazione delle professioni, il quadro delle qualifiche, gli standard di competenze e sistemi di certificazione dei crediti formativi. Mettere mano a uno di questi ambiti significa determinare la necessità di ritoccare gli altri per adeguarli ai cambiamenti apportati al primo. Da qui scaturiscono tre problemi, che potremo definire preminentemente di natura politica, e che voglio rapidamente evidenziare.

Un primo problema - che è insieme politico, istituzionale e tecnico - è quello di trovare i modi per far lavorare assieme in modo rapido ed efficace le varie istituzioni che operano in questo ambito.

È evidente infatti che mentre la Costituzione attribuisce competenza esclusiva alle Regioni per quanto riguarda la formazione professionale - e conseguentemente ne deriva che i titoli di qualifica e gli standard di competenze devono essere elaborati dalle Regioni - nel contempo, quello alla formazione è definito, sempre secondo la Costituzione, un diritto individuale e pertanto esigibile sull'intero territorio nazionale. Il nuovo punto di sintesi è quindi da ricercarsi tra universalità del diritto, degli standard e del titolo e la territorialità delle competenze gestionali, organizzative e programmatiche.

Secondo problema fortemente connesso all'universalità del diritto è quello della sussidiarietà e del ruolo delle istanze nazionali relativamente alle modalità d'esercizio dei poteri sostitutivi dello Stato nel caso di mancato rispetto dei diritti individuali (e

abbiamo detto che quello alla formazione va considerato tale).

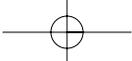
Come si potrà esercitare questa funzione? Chi dovrà prendere l'iniziativa? Così com'è urgentissimo definire gli standard minimi a livello nazionale, per dare sostanza ai diritti individuali e costringere le varie istanze (Regioni, Enti locali, enti e agenzie di formazione) a rimboccarsi le maniche per far meglio il proprio lavoro; altrettanto urgente è dare risposta a queste domande costruendo una definizione legislativa del potere sostitutivo dello Stato, così come previsto dal comma 2 dell'art. 120 della Costituzione.

Terzo ed ultimo tema importantissimo, che intendo segnalare a questa tavola rotonda, è quello della trasparenza. Definire gli standard e costruire dispositivi e strumenti di verifica (per esempio attraverso esami finali) del loro conseguimento al termine delle attività formative costituisce un poderoso strumento per valutare l'efficacia dei sistemi, degli Enti e agenzie, e delle loro singole sedi. Un significativo strumento di governo e di emersione della qualità e dell'inefficienza.

È evidente che chi ha le carte a posto (e gli Enti di Forma le hanno) pretende che questi strumenti, capaci di farci distinguere il grano dal loglio, siano rigorosi, scientificamente costruiti, disponibili al più presto, prima che il *dumping* sociale, ad opera di soggetti non qualificati, scarnifichi il sistema degli Enti di formazione, con il loro patrimonio di saperi e la loro qualificata esperienza, per lasciare il vuoto dell'apparente efficienza, ma in realtà della polverizzazione organizzativa e dell'incompetenza pedagogica, didattica e formativa.

Un'altra conseguenza della gestione trasparente degli standard formativi e dei sistemi di valutazione sarà quella di consentire comparativamente la misurazione dell'efficacia, in termini di apprendimenti, delle varie articolazioni operative che erogano servizi formativi o che svolgono attività d'istruzione. Sarà cioè possibile, su una base oggettiva e condivisa, comparare i risultati di una scuola e metterli a confronto con un'altra, o di un centro di formazione professionale rispetto a un altro. Di più, sarà possibile comparare, in condizioni omogenee, i risultati della formazione professionale e della scuola, nell'area del diritto-dovere, in cui vi è obiettivamente convergenza di utenze e contenuti.

Ed infine una considerazione specifica per gli Enti di formazione. Se proviamo ad incrociare il tema della trasparenza e quello della sussidiarietà ne viene fuori un nuovo ruolo, oltre che per le istituzioni ministeriali dello Stato anche per gli Enti nazionali di formazione professionale. Essi infatti sono chiamati, nei confronti delle proprie strutture territoriali, ad un ruolo analogo a quello dello Stato centrale a difesa della qualità e della uniformità nazionale del servizio formativo erogato. Gli Enti nazionali sono chiamati quindi a intervenire ovunque le situazioni regionali entrino in crisi, o vi siano da correggere cadute di qualità nella prestazione formativa, ma soprattutto quando la qualità dell'offerta, in termini di risultati d'apprendimento,

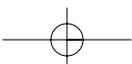


---

**ESPERIENZE E PUNTI DI VISTA SUGLI STANDARD**

---

risultati scadenti e inferiore ai parametri di qualità che l'Ente ritiene irrinunciabili. Una funzione a difesa e a presidio della qualità del sistema, che va dalla formazione del personale alla creazione - in collaborazione con gli altri enti e con le istanze nazionali e regionali - di centri di risorse didattiche; ma passa soprattutto attraverso la conoscenza puntuale delle proprie reti regionali, la capacità di valutarne l'efficacia e l'efficienza e di intervenire prontamente dove necessario per migliorare la qualità dell'offerta formativa delle sedi territoriali.



## 3.2 - Presupposti per la costruzione degli standard

**Luciano Falchini**

*Settore FSE e Sistema della Formazione e dell'Orientamento Regione Toscana*

Il contributo che ritengo di poter dare a questa occasione di confronto sul tema degli standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione Professionale, nasce dall'esperienza di lavoro in corso in Regione Toscana che si sta sviluppando in parallelo a quella che vede coinvolte tutte le Regioni e Province autonome italiane in un confronto divenuto sempre più serrato ed impegnativo sui temi che riguardano i dispositivi tecnici di attuazione, ovvero di messa in opera "sul campo" delle politiche di *lifelong learning*. È pertanto un contributo che inevitabilmente - soprattutto perché tale è la prospettiva all'interno della quale si colloca la tematica proposta - guarda a quanto in via di elaborazione in Toscana, ma in un'ottica di sistema (ancora in via definizione) nazionale.

In Toscana la legge regionale 32/2002 ed il relativo regolamento di attuazione ha ri-disegnato una prospettiva unitaria di attuazione delle politiche di istruzione, formazione e lavoro, ponendo al centro di esse la garanzia per ciascun cittadino di poter fruire in ogni momento del diritto all'apprendimento ed al lavoro, sviluppando quello che anche l'Unione europea riconosce quale risorsa più preziosa per la competitività delle società europee: la conoscenza. Tale prospettiva si realizza attraverso un sistema di servizi erogati da soggetti pubblici e soggetti privati (*welfare* e *workfare*) in un quadro di *governance* complessiva che impegna fortemente e prioritariamente le istituzioni ed in particolare i governi locali. Per rendere attuabile tale sistema e, quindi, erogabili tali servizi, la Regione ha delineato un percorso di lavoro - di tipo tecnico-metodologico, ma anche politico istituzionale - che coinvolge i diversi soggetti (istituzionali e non) che operano nei sistemi del lavoro e dell'istruzione e formazione, per mettere a punto quelle "infrastrutture" necessarie all'attivazione ed al funzionamento di servizi che, pur con dispositivi, attori e contesti diversi, abbiano riferimenti comuni, non soltanto in termini di principi (primo fra tutti la centralità della persona), e permettano anzi lo sviluppo di tali diversità, esaltando e, al contempo governando le istanze di autonomia che stanno dietro ad esse.

Il Progetto competenze della Regione procede pertanto sul duplice piano della diffusione di un *cambiamento culturale complessivo* (tra gli operatori dei sistemi, ma

anche tra gli stessi utenti potenziali, spesso titolari non troppo consapevoli dei diritti di cui si diceva), e della predisposizione dal punto di vista tecnico-metodologico delle *infrastruttura necessarie* a realizzare tale cambiamento, che inevitabilmente richiederà tempo.

A partire dal 2004 ci si è concentrati su alcuni presupposti fondamentali;

- l'adozione di una prospettiva in qualche modo "super partes", ovvero che prescindere dal formativo: pur facendo capo ad un Settore regionale specifico, il lavoro procede attraverso una costante (a volte faticosa, ma sempre indispensabile) condivisione con tutti i Settori dell'Area di coordinamento orientamento, istruzione, formazione e lavoro e, laddove necessario, anche con le altre Direzioni generali;
- la costruzione di un modo condiviso, soprattutto - ma non solo - con le Parti sociali, di descrivere il lavoro, in maniera che in esso si possano riconoscere i lavoratori, ma anche le imprese e si possa quindi consolidare su base comune quel dialogo che è indispensabile per lo sviluppo di servizi di incontro tra domanda ed offerta di lavoro (il *match* tra domanda ed offerta) efficaci ed efficienti;
- l'individuazione delle correlazioni (di sistemi, di attori, di dispositivi) che occorre definire tra questo modo di descrivere il lavoro ed i sistemi educativi e formativi che erogano servizi per supportare le persone nei percorsi di apprendimento ormai necessari ed indispensabili per adeguare costantemente le competenze acquisite in relazione all'evoluzione dei contesti in cui esse vengono esercitate: l'obiettivo è quello, da tempo ormai sollecitato dall'Unione europea, di rendere riconoscibili "erga omnes" e quindi spendibili, tali competenze, attraverso sistemi formalizzati di riconoscimento e certificazione.

Ad oggi, abbiamo raggiunto un primo risultato rispetto alla condivisione di una modalità di descrizione del lavoro (un repertorio di circa 300 figure professionali elaborate da esperti di settore, passando attraverso un processo di analisi di quanto già realizzato e di condivisione dei concetti che costituiscono il riferimento dell'intero sistema in via di definizione, per molti dei quali è necessaria una "rifondazione" di significato rispetto agli usi, molteplici, correnti). A fine anno contiamo di completare il percorso di condivisione con le Parti sociali regionali.

Allo stesso tempo abbiamo avviato la riflessione sui sistemi educativi e formativi al fine di ridefinire gli indirizzi ed i riferimenti standard per la progettazione e l'erogazione dei percorsi nella prospettiva dell'apprendimento come risorsa preziosa di ciascun individuo non soltanto per lo sviluppo della propria professionalità, ma più in generale, per vivere ed esercitare i propri diritti di cittadino. Proprio in considerazione di questi obiettivi finali, intendiamo affrontare questo lavoro tenendo conto delle diverse esigenze espresse dalle persone, ovvero delle diversità esistenti tra le diverse "filieri" formative; si tratta, pertanto, di individuare per ciascuna

tipologia di “filiera” i parametri di programmazione e progettazione che devono essere rispettati da ogni intervento formativo, finalizzato al rilascio dei diversi tipi di attestazione nell’ambito del sistema regionale di formazione professionale come disciplinato dall’art. 17 della L.R. 32/2002. Tale è il significato che attribuiamo al ruolo di indirizzo che la stessa legge regionale assegna alla Regione.

Abbiamo anche avviato un percorso di revisione (che è anche un percorso formativo per gli stessi funzionari regionali e provinciali) dell’architettura dei processi e dei relativi dispositivi per il riconoscimento e la certificazione delle competenze comunque apprese dall’individuo (sino ad oggi in Toscana sono formalmente definiti unicamente i dispositivi per l’attestazione dei risultati conseguiti dalle persone al termine di percorsi di formazione realizzati in contesti di tipo formale). Abbiamo impiegato alcuni mesi per condividere soprattutto con le Province (che in Toscana sono titolari della funzione di programmazione e gestione della FP) un impianto abbastanza innovativo, che vede quale fulcro centrale dei servizi al cittadino per il riconoscimento e la certificazione delle competenze proprio l’ambito provinciale, quale livello di erogazione più vicino ai fabbisogni reali delle persone; è una sfida consistente a rilanciare il ruolo dei servizi per l’impiego come servizi per il *lifelong learning*.

Nel portare avanti quelli che abbiamo definito i *tre filoni* portanti del progetto (standard professionali, standard di processo per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, e standard per la progettazione formativa) abbiamo necessariamente ri-definito convenzionalmente il concetto di “standard” (che a breve aggiungeremo all’insieme dei concetti ri-definiti con gli altri attori del processo in atto, e formalizzati nel glossario regionale) nell’ambito del sistema regionale integrato delle competenze, identificandolo come *un insieme di caratteristiche (di prodotto e di processo; qualitative e quantitative) che costituisce un requisito il cui rispetto è una delle condizioni di approvazione e finanziamento/riconoscimento dell’intervento da parte del soggetto pubblico di programmazione (Regione o Provincia)*. Non si pretende di dare a questa definizione un valore assoluto; riteniamo, però, che mettendo in trasparenza il significato del termine così come condiviso con tutti gli altri soggetti del sistema, manteniamo fede all’istanza di trasparenza e leggibilità del sistema regionale, che costituisce fin dall’inizio una delle prerogative fondamentali del progetto.

Ed è proprio questa prerogativa che, sul versante nazionale, ci ha portato anche a condividere il percorso in atto all’interno della Regioni con le altre Regioni e Province autonome nell’ambito di un progetto Interregionale (ormai noto come “Progetto Interregionale Competenze”), che è diventato il luogo tecnico di sviluppo della riflessione e delle proposte regionali per la definizione di un sistema-paese per il *lifelong learning*. In realtà, la formula del “Progetto Interregionale” (previ-

sta quale strumento per la realizzazione di interventi congiunti attraverso le risorse del FSE da parte di più Regioni e Province autonome) è stata individuata quale occasione per avviare un percorso di confronto ed approfondimento reale, ovvero basato sulle singole realtà regionali/provinciali, per l'individuazione di ciò che ragionevolmente può essere preso quale punto di partenza per delineare il sistema-paese, secondo un approccio che "parte da ciò che c'è", ma guarda avanti. La valenza di questo lavoro è proprio nel metodo di lavoro; avvalendosi anche del contributo dei tecnici e degli esperti che supportano le Regioni e Province autonome nel corredare di solide basi metodologiche l'impostazione delle proprie politiche e dei dispositivi attuativi delle stesse, il tema dello sviluppo e della valorizzazione delle competenze apprese dagli individui in contesti diversi, attraverso il riconoscimento formale e la certificazione, è stato affrontato a partire dalle necessità che il governo locale del sistema dei servizi per il *lifelong learning* pone. Con questa prospettiva sono stati affrontati i primi step attuativi della riforma introdotta dalla legge 53/2003, in particolare quelli riguardanti la sperimentazione di percorsi integrati per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione, avviati a seguito dell'Accordo siglato in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003 dalle Regioni e Province autonome ed i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro, che ha avviato una stagione di notevoli cambiamenti, ancora in atto. Il lavoro di approfondimento tecnico svolto dal Progetto Interregionale ha permesso al Coordinamento delle Regioni e Province autonome di giocare un ruolo primario, propositivo nel dialogo con i Ministeri e con le Parti sociali, e di conseguire, in particolare con gli Accordi del 15 gennaio 2004 sugli standard formativi per le competenze di base, quello del 28 ottobre 2004 sui modelli di attestazione e certificazione, quello del 14 luglio 2005 sul Libretto formativo e quello in via di conclusione sugli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali: tutti risultati "operativi" importanti, immediatamente utilizzabili per il governo dell'attuazione delle sperimentazioni. Ma il risultato maggiore (nella prospettiva del sistema-paese) consiste proprio nell'avvio del processo, tuttora in corso, mediante il quale si sperimentano modalità di lavoro tra le Regioni e Province autonome, e tra queste ed il Governo centrale, che permettono di far emergere le potenzialità effettive del nuovo assetto costituzionale introdotto con la riforma del Titolo V, e, quindi, di definire una nuova *governance* per il Paese. Tale modello di lavoro, che pure ancora deve essere ulteriormente sviluppato, soprattutto attraverso un percorso - che è anche di maturazione della cultura amministrativa delle amministrazioni locali - capace di cooptare tutte le Regioni e Province autonome attraverso un coinvolgimento operativo (che, inevitabilmente, in questi primi anni ha particolarmente impegnato alcune di esse, con un ruolo di "avanscoperta"). La garanzia di tale sviluppo è data dalla misura in cui il lavoro di studio, riflessione

ed elaborazione viene costantemente condiviso con tutte le Regioni e Province autonome (al di là dell'adesione di tutte le Regioni e Province autonome al Progetto Interregionale, è al Coordinamento - tecnico e politico - delle Regioni che di volta in volta il gruppo dell'Interregionale riporta i risultati del lavoro).

Come si può immaginare è un metodo di lavoro molto oneroso e faticoso, che in questi due anni ha contato soprattutto sulla buona volontà individuale e di gruppo, e sul supporto di Tecnostruttura, che pure ha dovuto ri-definire il proprio ruolo di assistenza tecnica al Progetto Interregionale, costituendosi quale *task force* di coordinamento degli apporti tecnici "regionali" (con tutte le difficoltà che sorgono quando si persegue l'istanza della "comprensione" piuttosto che della "selezione" dei diversi approcci tecnico-metodologici, adottati dai sistemi regionali).

Ma la formula sembra funzionare; il percorso avviato ha portato all'elaborazione di proposte per quella che almeno a coloro, come il sottoscritto, che la stanno vivendo, appare come una formidabile ed impedibile opportunità per il Paese di avviare una nuova fase nei rapporti tra Regioni e Province autonome, Parti sociali e Ministeri per la definizione di un quadro nazionale di riferimento per l'attuazione di politiche della *lifelong learning*, che, nel rispetto delle prerogative e dell'autonomia dei singoli soggetti, permetta la realizzazione di interventi e servizi e, al contempo, ne garantisca la fondatezza e la solidità tecnico-scientifica dei dispositivi attuativi e degli strumenti.

La vastità e la molteplicità dei diversi aspetti che compongono tale visione, mi suggerisce, quindi, di procedere in questo mio intervento evidenziando - in maniera molto sintetica - i principali tra tali aspetti e proponendo per ciascuno di essi alcune suggestioni, alcuni spunti di riflessione che possono risultare utili alla "comunità degli operatori", come anche a quella degli "amministratori" (intendendo il termine "comunità" in senso molto ampio); si tratta di tasselli che possono essere utili per un *puzzle* la cui composizione è ancora tutta da realizzare. Del resto stante l'attuale scenario nazionale, che, come dicevo, risulta ancora in via di definizione anche relativamente ad alcune importanti opzioni politiche di fondo, soprattutto in materia di istruzione e formazione professionale, le occasioni quale quella di questo seminario non possono che costituire un contributo allo sviluppo di un dibattito, che sostanzialmente non ricerca verità assolute, ma verità possibili e condivise, che permettano al Paese di "stare" effettivamente in Europa. E per condividere, si sa, è indispensabile conoscere, capire e confrontare le rispettive idee ed esperienze, possibilmente senza arroccarsi ciascuno sulla convinzione di essere depositario dell'unica verità.

## Il “ritorno” dello standard

Accade spesso che i concetti che caratterizzano momenti e fasi di dibattito, in particolare laddove esso deve nutrire la pratica politica e, quindi, l'azione delle istituzioni, abbiano vicende alterne nelle quali a momenti di “oscuramento” (per non dire di oblio) si succedono “ritorni” in auge; accade per il “famigerato” concetto di “competenza”, ma anche per quello di “standard” che, in questo specifico momento sembra avere un ritorno particolarmente significativo, non soltanto nell'ambito del dibattito nazionale sul *lifelong learning*, ma anche a livello europeo, non soltanto in termini di standard di qualità per i servizi, ma anche in termini di standard di risultato dell'apprendimento; si pensi in particolare, all'evoluzione degli ultimi venti anni che ha portato la Commissione europea a lavorare ad un documento come quello sull'*European Qualifications Framework*.

Inevitabile ed anzi necessaria, diventa allora la domanda: quale standard? quale accezione di standard si sta recuperando? e prima ancora: siamo sicuri che stiamo facendo tutti riferimento alla medesima accezione? o forse è opportuno innanzitutto fare chiarezza su essa ed arrivare a dividerne una? Come dicevo sopra, sia nell'ambito del progetto regionale che del lavoro con le altre Regioni e Province autonome, questa operazione ci appare assolutamente preliminare e, quindi, indispensabile.

## Lo standard o il sistema di standard

Lo scenario che abbiamo di fronte, a tutti i livelli di intervento per il *lifelong learning*, da quello locale a quello sopranazionale e comunitario, si caratterizza per un alto livello di complessità: molteplicità e diversità dei fabbisogni, molteplicità degli attori e dei soggetti coinvolti e diversità delle rispettive competenze e ambiti di azione, molteplicità delle connessioni, degli impatti/ripercussioni, anche indiretti, che devono essere tenuti presenti nella gestione degli interventi rispetto ad altri settori (quello delle attività produttive, ma anche ricerca ed innovazione, altri ambiti del welfare etc.), molteplicità e diversità negli approcci culturali.

Siamo sicuri che l'obiettivo sia definire standard per ciascun aspetto di tale scenario (formativi, di descrizione del lavoro, di qualità delle strutture, di erogazione dei servizi) e non, piuttosto, un sistema di standard, nel quale cioè si lavora all'individuazione di riferimenti/standard di natura anche diversa, ma comunque compresi in un quadro la cui garanzia di unitarietà è data dalla visione complessiva del sistema dei sistemi, e, proprio per questo permette l'articolazione e la differenziazione (per livelli di governo, per “ampiezza” del contenuto del riferimento/standard)?

## Quali condizioni necessarie (e sufficienti?) per l'efficacia del sistema degli standard

È evidente che per individuare, delineare e mettere a punto un sistema articolato di standard occorre innanzitutto una notevole "lucidità" di disegno e la piena consapevolezza della diversa natura degli "oggetti" con i quali dobbiamo lavorare. Utilizzando quelle che sono le espressioni maggiormente ricorrenti nel dibattito attuale, anche quello all'interno dello stesso Progetto Interregionale, riteniamo sia sufficientemente acquisita la consapevolezza che lavorare alla individuazione e condivisione di standard professionali (intesi quali riferimenti per una rappresentazione/descrizione condivisa del mondo del lavoro) è altra cosa rispetto al lavoro sugli standard/riferimenti per la progettazione e realizzazione dei percorsi formativi, quelli che vengono definiti sommariamente standard formativi e che il concetto di competenza, sul quale pure, al di là del dibattito teorico, dobbiamo individuare un'intesa convenzionale per renderlo "operazionabile", non è "curvabile" all'uno o all'altro mondo (competenze professionali vs competenze formative), ma semmai costituisce il focus, l'obiettivo, che i due mondi (lavoro ed *education*) guardano da angolazioni - e con finalità - diverse? Ed ancora: concordiamo sul fatto che tale distinzione è indispensabile in quanto netta è la separazione di campo in termini di soggetti, luoghi e livelli coinvolti, metodologie, dispositivi e strumenti di lavoro, tra ciò che riguarda la definizione di standard professionali, ovvero di descrizione del lavoro incentrata sulle competenze dell'individuo che lavora, da quanto attiene l'individuazione degli standard formativi, in quanto attinenti l'apprendimento, lo sviluppo, l'approfondimento/specializzazione e l'aggiornamento di tali competenze, a partire dall'apprendimento in contesti formali di istruzione/formazione?

Appare però altrettanto essenziale avere la consapevolezza della stretta connessione che esiste tra questi due ambiti ed avere la capacità di governare i diversi ambiti di lavoro nell'ambito di un disegno unitario. Questa istanza di unitarietà (che è tecnico-metodologica, ma primariamente politica) come può essere concretizzata? chi o che cosa potrebbe garantire lo sviluppo di un percorso di costruzione del quadro nazionale del sistema complesso ed articolato degli standard per il *lifelong learning*, all'interno di un disegno politico unitario e secondo direttrici tecnico-metodologiche di coerenza complessiva? Forse - anche guardando ad altre realtà europee che hanno percorso o stanno percorrendo una strada analoga - possiamo esaminare la possibilità di prevedere *authorities* o comunque soggetti nazionali che, in quanto "terzi" rispetto agli ambiti sui cui il sistema di standard, garantiscono l'applicazione, la manutenzione e l'aggiornamento del sistema stesso.

## Standard formativo mono e multidimensionale

Relativamente a quelli che dovrebbero costituire i riferimenti standard dei percorsi ed i servizi per l'apprendimento delle competenze, tenendo sullo sfondo il dibattito sulla *standardizzabilità* di un processo così personale quale è l'apprendimento, occorre tuttavia chiedersi quali siano i compiti, le missioni istituzionali di soggetti quali le pubbliche amministrazioni (centrali, regionali, locali), gli operatori dell'*education* (istituzioni scolastiche, formative, di ricerca, agenzie formative) rispetto alla promozione, la facilitazione, lo sviluppo dell'apprendimento dei singoli e quali i raccordi necessari.

Rispetto a tali compiti ed obiettivi i vantaggi del ricorso a standard sono diversi; per ricordarne alcuni: riduzione della complessità e della variabilità delle situazioni locali, razionalizzazione della gamma degli interventi, garanzia di omogeneità e affidabilità dei servizi erogati e dei relativi risultati, controllo di efficacia e di efficienza (anche comparato) dei servizi offerti su territori e da strutture diversificate, coordinamento e integrazione interorganizzativa e interistituzionale (a livello intra e inter regionale), trasparenza dei risultati, facilitazione della cooperazione tra operatori e servizi diversi).

Come si riesce però a conciliare in un sistema di standard il rispetto dei livelli di autonomia dei diversi soggetti e lo sviluppo di un'offerta diversificata, anche nelle soluzioni organizzative ed operative dell'erogazione dei percorsi e dei servizi con la garanzia della "personalizzabilità" di percorsi e servizi, il rispetto di livelli omogenei di qualità dei percorsi e dei servizi, la tutela che deve essere garantita a quelle tipologie di utenza che per età e/o per condizione esprimono fabbisogni specifici in termini di apprendimento, sviluppo della personalità e dei basilari diritti di cittadinanza attiva?

Questo rappresenta il grande nodo che da tempo ci troviamo di fronte e che sembra comportare una contraddizione insanabile, un'alternativa tra una politica dei governi pubblici (centrale, regionale, locale) fortemente prescrittivi e regolatori nei confronti dei processi (che può portare all'illusione di poter definire *ope legis* cosa e come le persone devono apprendere) ed una politica di *laissez faire* che lascia senza vincoli, ma anche senza indirizzi, il mondo dell'*education*, affidandolo alla autoregolazione dettata dall'apprezzamento di qualità espressa dal mercato.

Ma tra i due poli esistono infinite sfumature e soluzioni che possono essere adeguatamente calibrate, attraverso la definizione di standard multidimensionali, capaci di comprendere questa complessità, senza comprimerla.

Come sopra ricordavo, in Toscana ci troviamo proprio ad affrontare il grande sforzo di trovare un equilibrio possibile (nel senso di effettivamente attuabile) all'interno di un sistema formativo regionale tradizionalmente caratterizzato da ampi

spazi di autonomia dei diversi soggetti (non soltanto per il ruolo delle Province, ma anche e soprattutto per l'autonomia progettuale ed organizzativa riconosciuta alle agenzie formative) e la convinzione della necessità di garantire al cittadino un sistema pluralista, di qualità, ma al contempo unitario, ovvero operante in un quadro di indirizzi, riferimenti e vincoli omogenei, nonché trasparente e "leggibile" dagli altri sistemi formativi. Tale convinzione ha già prodotto risultati in termini di predisposizione di dispositivi e strumenti "di sistema" capaci di agevolare i compiti dei diversi soggetti impegnati nel sistema formativo: dal sistema di accreditamento dei soggetti operanti nel sistema, nato, sviluppato ed attualmente in via di revisione, in una logica improntata al miglioramento continuo della qualità dei servizi, alla progettazione e predisposizione - attualmente in via di ultimazione nella loro forma prototipale - di un catalogo dell'offerta formativa, in particolare rivolta ad utenti che fruiscono di finanziamenti pubblici per la formazione, e del database degli operatori della formazione, alla ri-definizione condivisa con gli altri soggetti istituzionali e non operanti nel sistema dei servizi e degli interventi finanziati con risorse FSE, delle regole per la programmazione, la progettazione, la realizzazione e la rendicontazione di tali interventi, al ripensamento del sistema dei servizi di orientamento, inteso come sistema trasversale a quello dell'*education* e dei servizi al lavoro.

A breve potremo contare su un Repertorio di figure professionali che costituirà il riferimento per la descrizione del lavoro in termini di aree di attività e competenze necessarie allo svolgimento delle stesse e, quindi per l'attività di *matching* tra domanda ed offerta, ma anche per il sistema formativo, in quanto quelle competenze dovranno rappresentare uno dei riferimenti per la definizione degli obiettivi di apprendimento nell'ambito dei percorsi formativi.

Adesso si tratta di lavorare su quelli che abbiamo definito come *standard di progettazione* cui si associano le *procedure standard di progettazione* degli interventi finalizzati allo sviluppo di competenze certificabili (e, quindi, spendibili dalle persone). Riteniamo indispensabile articolare l'insieme degli standard formativi, in modo da calibrarli in relazione alle diverse dimensioni di realizzazione dell'intervento ed a seconda dello specifico ambito di applicazione, ovvero della cosiddetta *filiera* formativa, in quanto rispondente a fabbisogno di specifiche tipologie di utenza (per età, per condizione sociale e/o lavorativa). Ci sembra, però, che l'efficacia effettiva di simili standard sia subordinata ad una loro articolazione nelle diverse dimensioni: quella del risultato atteso in termini di *apprendimento-competenze* e quella del *processo di formazione*.

Dal momento che siamo ancora agli inizi del lavoro di sviluppo ed elaborazione condivisa di un simile sistema di standard, non mi è possibile oggi rendere conto degli esiti dello stesso, ma ritengo importante sottolineare quanto uno standard

formativo così configurato sia strettamente connesso agli altri dispositivi e strumenti di sistema sopra ricordati (Repertorio delle figure professionali, accreditamento ecc.); in particolare, riteniamo strategico lavorare nell'ambito della dimensione degli standard di progetto alla dimensione del risultato, definendo i termini della connessione/distinzione tra standard professionali contenuti del Repertorio delle figure professionali (aree di attività e unità di competenze) e definizione degli obiettivi formativi dei percorsi: sta qui tutta la valenza e la potenzialità del disegno complessivo del nostro progetto.

### **C'è lavoro per tutti...**

Che la complessità sia difficile da affrontare non c'è alcun dubbio; che la si possa affrontare con soluzioni assolute appare alquanto improbabile.

La sfida per la costruzione di un "un sistema di sistemi", ovvero di un quadro articolato di standard è notevole, soprattutto per un Paese e per una cultura quale la nostra che, come vediamo spesso nel confronto con altri Paesi/Regioni europee, magari all'interno di progetti di cooperazione, è storicamente fatta di diversità, di specificità che al contempo la rendono a sua volta diversa da quelle di altri Paesi (atteso poi che appare azzardato non riconoscere comunque un'unicità di fondo di ogni Paese). Probabilmente non "gioca a favore" le difficoltà che il Paese da anni sta attraversando in termini di competitività non soltanto di tipo economico-produttivo, ma anche nella produzione di cultura (nel senso più ampio del termine) e di valori da essa veicolati; ma è comunque indubbio che è soltanto valorizzando l'identità storica e culturale che si può pensare ad una effettiva e non effimera "ripartenza". Per l'Italia, più che per altre realtà, quindi governare la complessità è un imperativo, che va declinato in relazione al rispetto delle prerogative e dell'autonomia dei soggetti attori di tale complessità. Ciascuno deve trovare la propria collocazione in relazione al proprio ruolo; le amministrazioni pubbliche, locali e centrali, le Parti sociali, i soggetti pubblici e privati che operano nel mondo dell'*education*, o soggetti che svolgono attività di studio e ricerca, attività di monitoraggio e valutazione di sistema etc.

Riteniamo che sia possibile un orizzonte di lavoro che riesca a garantire a tutti ed a ciascuno lo svolgimento del ruolo che gli è proprio ed al contempo riesca a governare i diversi livelli di azione nel giusto equilibrio tra istanze, che spesso qua e là emergono, di centralismo/dirigismo e decentramento/"monadismo", tra contesa del primato e riconoscimento della co-azione? È possibile realizzare una sorta di "coordinamento aperto" nazionale, così come proposto dall'Unione europea ai Paesi membri per le materie attinenti le politiche di *lifelong learning*?

## In una prospettiva di lungo periodo

Se il punto nodale del ragionamento che ormai da tempo stiamo sviluppando come amministratori pubblici, operatori dei sistemi etc. sulla necessità di costruire un quadro di riferimento comune a tutto il Paese per l'attuazione delle politiche di *lifelong learning*, anche in relazione ad un sistema di standard, è quello della *governance* del sistema (piuttosto che l'invenzione di nuovi "modelli"), ancora forse non appare abbastanza chiara la prospettiva temporale in cui un simile disegno può ragionevolmente collocarsi.

Una prospettiva che è sicuramente di lungo periodo, ma che soprattutto dovrebbe essere caratterizzata da un andamento a geometria variabile rispetto al conseguimento dei diversi obiettivi, senza la pretesa di "fermare il mondo per pensare", ma anzi con la costante consapevolezza che mentre si lavora alla costruzione del sistema, si deve garantire la gestione "del corrente", tenendo d'occhio sempre e contemporaneamente le fughe in avanti di situazioni e pratiche di eccellenza ed i ritardi e gli "stalli" di contesti in difficoltà, mantenendo costante il riferimento allo sviluppo del percorso europeo, in particolare rispetto all'EQF, e valorizzando al meglio le specificità e le diversità dentro il sistema-Paese.

Come possiamo adottare questo "strabismo" come *modus operandi* costante nel tempo? È necessario pensare a strumenti dei quali il Paese possa dotarsi per affrontare questo lavoro? Di quale natura potrebbero essere tali strumenti (legislativi, ordinamentali...)?

Tante domande, ma credo che per ciascuna ci siano potenziali opzioni di risposta (che talvolta ho anche esplicitato) da esplorare attentamente per delineare un percorso condiviso, al quale ciascuno dei soggetti coinvolti - pur con le inevitabili difficoltà ed anche tensioni che il lavorare "a sistema" richiede - possa contribuire con la propria specifica identità. Il tutto - se possibile - tenendo conto che il fattore tempo, in processi di questo genere è particolarmente importante: se è vero che i grandi cambiamenti si misurano in epoche, è altrettanto vero che essi si attuano lavorando molto, ogni giorno: occorre però ... cominciare.

### **3.3 - Il dialogo degli apprendimenti nell'integrazione tra istruzione e formazione professionale**

**Giulia Antonelli**

*Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'Integrazione dei Sistemi Formativi - Regione Emilia Romagna*

La descrizione che segue è la sintesi di un progetto sperimentale che la Regione Emilia-Romagna ha promosso a partire dal 2005, che propone una metodologia didattica innovativa a supporto, rafforzamento e naturale conseguenza della politica dell'integrazione tra sistemi formativi, con la quale si è gestita l'offerta formativa del complesso sistema dell'*education* in questi anni, di cui la legge regionale n°12 del giugno 2003 ne costituisce riferimento e sintesi normativa.

L'intera documentazione dei risultati delle prime fasi del progetto (processo metodologico e materiali prodotti) sono pubblicate sul sito <http://www.csc-er.it> anche sotto forma di ipertesto, per accompagnare con un percorso formativo e non solo informativo i docenti e gli operatori interessati.

#### **Come nasce il progetto**

La Legge regionale n. 12 del 30 giugno 2003 "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro" sancisce, rilanciandolo, il concetto di integrazione tra sistemi e capitalizzando le pregresse esperienze, supera la logica delle buone pratiche favorendone la messa a regime dentro un sistema condiviso di regole e di cultura.

L'integrazione mette al centro la persona anziché l'esercizio settoriale di competenze, per cui i diversi soggetti o livelli istituzionali devono concordare l'esercizio delle loro attività in modo da rendere massimo il beneficio per il cittadino e, nel contempo, ridurre sprechi e duplicazioni.

L'integrazione rappresenta il risultato di un'intesa tra soggetti che hanno precise identità e specifiche missioni istituzionali; la progettazione in comune è motivata dall'unificante obiettivo di assicurare il successo formativo a tutti i soggetti favorendo lo sviluppo personale di ciascuno, valorizzandone le peculiarità, innalzandone i livelli culturali e favorendo l'acquisizione di competenze generali e specifiche, indipendentemente dal canale formativo scelto.

L'offerta formativa integrata si connota attraverso un forte intreccio tra conoscenze teoriche ed applicazioni pratiche; rafforza il valore della cultura tecnico professionale ed introduce metodologie di apprendimento basate su concrete esperienze, sulla conoscenza degli ambienti e dell'organizzazione del lavoro, al fine di rafforzare la formazione alla cittadinanza, la maturazione di scelte consapevoli e le possibilità occupazionali delle persone.

La Legge regionale prevede che la modalità dell'integrazione nel biennio della Scuola secondaria di secondo grado costituisca una metodologia didattica rivolta a tutti gli allievi che al termine della terza media proseguono gli studi nell'istruzione o nella formazione, quale valore aggiunto della loro preparazione.

Si promuove, a partire dai diversi segmenti della scuola e della formazione, un percorso integrato che comprenda elementi culturali e professionali e che consenta, al termine di ogni anno, di proseguire in entrambi i sistemi con il riconoscimento dei crediti maturati.

L'integrazione dei percorsi costituisce un irrobustimento complessivo al sistema formativo, valorizzando metodologie e professionalità che operano secondo modelli logico - sistematici, tipici della scuola e quelli empirico - problematici della formazione professionale. L'una trae origine dall'analisi della tradizione culturale, declinata dalle diverse discipline, cerca di aprirsi alla realtà e di dare significato ai processi formativi, l'altra che parte dai profili tecnico - professionali, in genere più motivante, amplia la dimensione conoscitiva richiesta dalla diffusione delle tecnologie, dalla complessità dell'organizzazione produttiva, ambientale e sociale.

In nessun caso questa seconda opzione si configura di minore potenzialità formativa rispetto alla prima, ma proprio la collaborazione tra le due è per il momento la migliore garanzia di implementazione di un apparato conoscitivo - operativo che deve tendere alla trasformazione dello stesso modello formativo attraverso l'innovazione didattica, la comune progettazione degli interventi, il riconoscimento delle competenze maturate, per la prosecuzione nei due rispettivi ambiti, scuola e formazione professionale, o per un più elevato livello di integrazione.

### **La Ricerca-Azione**

Come già evidenziato, nel quadro dell'attuazione della L.R. 12/2003, particolare rilevanza assume la sperimentazione dei percorsi integrati di istruzione e formazione.

A seguito della realizzazione delle prime due annualità dei percorsi integrati e delle relative azioni di sistema, si è inteso intervenire, attraverso lo stesso impianto, su un passaggio cruciale e particolarmente delicato per il decollo dell'integrazione, che riguarda il tema degli standard relativi alle competenze, i crediti e la certificazione. In particolare, essendo stato siglato a livello nazionale in Conferenza

Unificata l'Accordo sulla certificazione dei percorsi integrati (28 ottobre 2004), si è reputato indispensabile individuare il percorso e le modalità per la composizione ed il rilascio sul territorio regionale di tale certificazione, declinandola con la specificità dell'integrazione, nel rispetto delle norme nazionali per l'istruzione ed in coerenza con quanto previsto in proposito nell'Accordo territoriale fra la Direzione generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e la Direzione generale dell'Area cultura, formazione, lavoro della Regione Emilia-Romagna, del 19 febbraio 2004, integrato da quello del 21 luglio 2005.

Si tratta di uno snodo fondamentale per il consolidamento della strategia dell'integrazione fra istruzione e formazione, perché attraverso la certificazione si persegue uno degli obiettivi principali della L.R. 12/2003 (articoli n. 4 e n. 5): l'ottenimento, per tutti, del riconoscimento formale di quanto acquisito al fine di garantire la possibilità di conseguire un diploma, una qualifica professionale o altro titolo valido a livello nazionale ed europeo, anche attraverso il passaggio da un sistema all'altro per favorire il completamento e l'arricchimento dei percorsi formativi.

## Il Progetto

Si tratta di un percorso applicativo che, a partire da una riflessione a carattere teorico come premessa della nuova certificazione, individua i possibili raccordi fra gli standard delle competenze di base dei percorsi integrati, come definiti dalla Conferenza Unificata nell'Accordo del 15 gennaio 2004, e gli obiettivi formativi degli indirizzi di studio delle istituzioni scolastiche coinvolte nella sperimentazione, tenendo anche conto delle unità di competenza previste nelle qualifiche della formazione professionale iniziale inserite nel SRQ (delibera GR n. 2212 del 10/11/2004 e successive integrazioni), al fine di rendere effettive, certificate ed agibili le possibilità di passaggio fra i due sistemi e di perseguire il principio delle pari opportunità di apprendimento.

Il progetto mira al perseguimento dei seguenti obiettivi:

- confermare e rafforzare gli indirizzi fin qui delineati dalle "Linee Guida" regionali con l'obiettivo primario di ottimizzare e consolidare ulteriormente la strategia dell'integrazione fra istruzione e formazione attraverso la messa in campo di un processo di valutazione dei diversi livelli di apprendimento e di una certificazione dei crediti in sintonia con gli obiettivi prioritari della Legge 12/2004;
- valorizzare la centralità dell'allievo nei processi di apprendimento in un'ottica di effettiva educazione alla libertà e alla responsabilità;
- dare visibilità e trasparenza alle fasi che caratterizzano il percorso di apprendimento dell'allievo al fine di facilitare sia la mobilità tra i diversi indirizzi di studio ed i sistemi formativi sia per gli eventuali rientri in formazione;
- sperimentare, validare ed implementare una metodologia di valutazione dei

livelli di apprendimento e di certificazione dei crediti nel rispetto degli Standard delle Competenze di base dell'Accordo del 15/01/2004, coerente con gli indirizzi di studio delle istituzioni scolastiche ed in sintonia con le Unità di Competenza previste nel Sistema Regionale delle Qualifiche;

- progettare e condividere con i due sistemi un modello di valutazione dei diversi livelli di apprendimento costruito sui concetti di affidabilità e trasparenza, fondato sulle competenze e nel rispetto del rapporto tra valore formale e sostanza dei titoli formativi;
- valorizzare le buone prassi e le significative esperienze fin qui realizzate nei percorsi integrati regionali dalle scuole e dagli enti di formazione professionale in materia di valutazione dei livelli di apprendimento e di certificazione dei crediti.

La proposta progettuale, elaborata in seno al Comitato scientifico regionale (di cui alla determina della Direzione regionale competente n. 16785 del 12/11/2004) e presentata ai team provinciali di supporto per la validazione, è caratterizzata da approccio sperimentale, che impone la scelta di un numero limitato di partecipanti ed ha natura di ricerca-azione svolta da alcuni partenariati (istituzioni scolastiche-enti di formazione professionale), individuati dal Comitato secondo criteri di copertura territoriale, di presenza delle diverse aree di declinazione degli standard, di solida e convinta collaborazione reciproca, di qualità del progetto formativo che stanno conducendo.

### **Descrizione**

Il sistema dei crediti formativi fondato sui livelli di apprendimento deve riuscire a valorizzare tre elementi importanti nel processo di insegnamento-apprendimento:

- la conoscenza, come risorsa per l'arricchimento culturale e professionale della persona;
- il protagonismo degli allievi nell'apprendere, funzionale a sviluppare la libertà e la responsabilità della iniziativa individuale;
- la trasparenza ed il riconoscimento dell'apprendimento comunque acquisito, in modo da favorire i rientri in formazione ed i passaggi da una sistema formativo all'altro e tra i diversi indirizzi di studio.

Si pensa, pertanto, ad un sistema di crediti e di livelli di apprendimenti che non ingabbia e burocratizza il processo di insegnamento-apprendimento, impoverendone la ricchezza, ma lo orienta verso l'educazione alla conoscenza in funzione della crescita personale, consentendo nel contempo il riconoscimento dell'apprendimento al fine di assicurare mobilità orizzontale nella realizzazione dei percorsi individuali di formazione.

Ciò è maggiormente perseguibile se nel definire i livelli di apprendimento, accanto ai contenuti cognitivi in esso rilevabili, si presta una particolare attenzione ai

processi che conducono all'apprendimento.

La conoscenza è indubbiamente la risorsa che consente di incrementare l'apprendimento individuale, ma l'obiettivo progettuale non è l'acquisizione di qualche nuovo segmento di conoscenza, bensì l'educazione alla conoscenza e lo sviluppo della capacità di assumersi ed esprimere responsabilità di iniziativa individuale (intellettuale, corporea, operativa, spirituale ecc.).

Nell'individuare e descrivere i livelli di apprendimento occorre mantenere in evidenza la stretta connessione esistente tra la conoscenza e l'attivazione dei processi mentali che permettono ad essa di diventare apprendimento.

Gli obiettivi del progetto si collocano sia a livello di sistema integrato regionale, sia di processo di insegnamento-apprendimento.

Per il sistema si intende:

- a. declinare gli standard formativi relativi alle competenze di base, approvati in sede di Conferenza Stato-Regioni ed assunti come riferimento per l'attuazione dei percorsi integrati, in *livelli di apprendimento*, in modo che essi (gli standard) possano acquisire trasparenza e valore riconosciuto nell'ambito dei percorsi di studio e della formazione professionale del secondo ciclo;
- b. attribuire a ciascun livello di apprendimento individuato un valore espresso da un determinato monte crediti, prevedendo soglie minime e massime per ogni livello;
- c. individuare prove standard con cui verificare il raggiungimento dei livelli acquisiti in qualunque ambito formativo, in modo da favorire i rientri in formazione e la mobilità all'interno e tra i sistemi di istruzione e formazione professionale. I livelli di apprendimento ed i corrispondenti crediti attribuiti sono unici ed uguali a livello regionale. A variare sarà solo il tempo impiegato per raggiungere ciascun livello, in relazione ai diversi percorsi formativi attuati, o alle differenti esperienze di lavoro accumulate;
- d. fondare la progressione verticale (a scuola e nella formazione professionale), i passaggi tra indirizzi, ordini di studio e sistemi formativi ed i rientri in formazione non sull'età o sul tempo trascorso in formazione, ma su standard formativi effettivamente acquisiti;
- e. distribuire lungo i tre anni del percorso integrato previsto dall'AccordoUSR-Regione i livelli individuati, in modo da assicurarsi che alla fine del biennio (v. Linee guida regionali) si raggiungano, almeno, gli standard minimi previsti per le competenze di base e che alla fine di ogni anno scolastico si creino le condizioni per la promozione a quello successivo.

Per il processo di insegnamento-apprendimento si intende:

1. valorizzare il concorso effettivo delle istituzioni formative autonome nella progettazione ed attuazione dei percorsi integrati attraverso i quali gli allievi possono raggiungere gli standard assegnati;

2. favorire una gestione flessibile delle risorse assegnate ai percorsi integrati, nel senso, per esempio, che uno stesso livello può essere raggiunto in tempi diversi, utilizzando tecniche didattiche e strumenti diversi; oppure, che nello stesso tempo si possono raggiungere più livelli. L'obiettivo è di favorire una didattica realizzata in stretto raccordo con le diverse esigenze degli allievi, creando di volta in volta l'ambiente formativo (relazioni, metodologie, conoscenze, utilizzo dei materiali...) più favorevole affinché ciascuno apprenda e raggiunga gli stessi livelli mediante differenziati percorsi;
3. sostenere il diffondersi di criteri di valutazione e di prove di verifica delle competenze coerenti con il sistema dei livelli di apprendimento e dei crediti.

Per chiarire il senso di tutta la ricerca-azione, si fa riferimento ad alcuni termini che costituiscono il fondamento della possibilità di comunicazione reciproca tra sistemi: *standard, apprendimento e livelli*.

L'esistenza di standard formativi di riferimento è la condizione necessaria per sperimentare un sistema di livelli di apprendimento e connessi crediti formativi che renda effettiva la possibilità di passaggi tra sistemi formativi e indirizzi, di rientri in formazione, di differenziazione dei percorsi progettati per raggiungere le stesse mete.

L'apprendimento - nella sua nuova accezione per i percorsi integrati - è definito nelle Linee guida per la progettazione dei percorsi integrati della Regione Emilia-Romagna: l'apprendimento degli allievi, in tutte le discipline e per l'intero curriculum formativo è *“espresso in competenze (conoscenze/abilità) da acquisire. Nell'ambito delle singole competenze i due elementi che le connotano, le conoscenze e le abilità, rendono osservabile e valutabile cosa/come ogni allievo ha appreso.*

*Tale impostazione tende a favorire un processo di apprendimento che utilizza nuove conoscenze ed esperienze per produrre una nuova e più ricca iniziativa personale. In questa prospettiva di lavoro, l'apprendere una nuova conoscenza non è mai fine a se stesso, ma diventa opportunità per sviluppare le capacità individuali.”*

È un concetto di apprendimento che puntualizza il *risultato* atteso (l'acquisizione di competenze) ed il *processo* per ottenerlo (sviluppo delle capacità individuali di apprendere).

Introducendo l'articolazione degli standard in “livelli” (di apprendimento) si agisce in totale coerenza con questa idea di apprendimento. L'individuazione di livelli significa solo dotarsi di una modalità operativa con la quale rendere trasparente e riconosciuta l'acquisizione delle competenze per favorire la mobilità orizzontale nei percorsi individuali di formazione.

Per conferire effettivo riconoscimento, dentro e fuori i percorsi integrati, ai livelli di apprendimento, devono essere individuati in stretta connessione con le materie di insegnamento coinvolte nei percorsi integrati e previste dai rispettivi ordinamenti, ma evitando che ciò si traduca in un appiattimento sui contenuti (teorici ed

operativi) delle singole materie.

Da una parte occorre tutelare il diritto di chi ha appreso di vedersi riconosciuti da tutti, in maniera semplice e diretta, i risultati (livelli di apprendimento) raggiunti; dall'altra, bisogna evitare che la necessità di arrivare ad un tale riconoscimento riduca la trasparenza dell'apprendimento a sequenza "oggettiva" e graduata di segmenti di conoscenze.

L'equilibrio tra queste due esigenze è possibile realizzarlo se le materie sono concepite come *risorse* per l'apprendimento, ovvero:

- se esse sono messe in campo affinché gli allievi *realizzino conoscenza* e non per trasmettere ad essi solo nozioni consolidate. Le materie, che traducono nella forma dell'insegnamento le varie discipline del sapere, non si devono limitare a trasmettere esclusivamente le conoscenze del sapere, poiché esso non è solo l'esito della ricerca della conoscenza, ma anche la ricerca stessa che chiama in campo tutte le potenzialità cognitive ed operative dell'uomo;
- se insieme alle materie si individuano anche le principali *modalità* con cui esse sono proposte per facilitare/indurre apprendimento.

È qui lo spazio di collaborazione/integrazione tra istruzione e formazione professionale perché si tratta di far interagire il meglio delle esperienze didattiche realizzate dai due sistemi per guidare il maggior numero possibile di allievi ad apprendere. Un'operatività di questo tipo, inoltre, consente all'integrazione di aprirsi verso l'intero sistema formativo fornendo almeno due contributi interessanti per concorrere a migliorarlo:

- evita che la sperimentazione dei livelli e dei crediti rimanga racchiusa all'interno dei percorsi integrati. Infatti, ogni allievo in uscita da questi percorsi porta con sé un patrimonio formativo attestato, oltre che da promozioni, anche da crediti che hanno un valore sostanziale immediatamente riconoscibile, in quanto strettamente connessi alle discipline previste dagli ordinamenti vigenti. In questo modo l'integrazione fornisce un contributo di trasparenza e riconoscibilità di risultati formativi, utilizzabile e trasferibile al di fuori del proprio specifico ambito;
- si confronta con il sistema formativo non integrato proponendo soluzioni tese a coniugare innovazioni didattiche e di sistema. In tal modo concorre a promuovere effettivi processi di cambiamento e di miglioramento.

L'equilibrio sopra richiamato tra riconoscibilità dell'apprendimento e la sua intrinseca qualità, deve trasparire *a vista*, ovvero dalla *titolazione* dei livelli e dalle *prove* individuate per accertarne l'acquisizione.

Esse dovranno evocare (la titolazione) e riguardare (le prove) sia cosa contiene ciascun livello, sia come far emergere il protagonismo degli allievi.

A questo impianto operativo che pone in stretta connessione e coerenza gli standard con il processo di insegnamento-apprendimento e con crediti e livelli occorre ricondurre il senso da attribuire anche ad altri termini e concetti, usati abitual-

mente dall'istruzione e dalla formazione professionale, quali la trasversalità e l'interdisciplinarietà.

Sulla trasversalità sono di immediato aiuto le Linee guida regionali sull'integrazione tra istruzione e formazione professionale: *“Il perseguimento di tale finalità (migliorare la qualità del complessivo sistema formativo sul territorio dell'Emilia-Romagna, n.d.r), fondata sull'arricchimento dell'offerta utilizzando le potenzialità insite nei due sistemi (quello logico - sistematico, più diffuso nella scuola, e quello empirico - problematico, che più caratterizza la formazione professionale), richiede l'attuazione di un impianto pedagogico-didattico nel quale conoscenze, azioni e comportamenti sono intrecciati per promuovere lo sviluppo delle capacità del giovane, che diviene protagonista della costruzione del proprio apprendimento anche mediante la valorizzazione dei caratteri tipici dell'esperienza: empatia, comunicazione, coinvolgimento, operatività.”*

Da queste parole emerge un'idea di trasversalità non riconducibile ad una tipologia di competenze che si aggiungono ad altre (competenze di base, competenze tecnico-professionali), ma ad una modalità con cui si propone di insegnare.

Essa è caratterizzata dall'impegno del docente a sviluppare le capacità individuali dei giovani ed il loro protagonismo nell'apprendere.

Ciò che attraversa (è trasversale a) tutte le discipline è costituito dai processi mentali che consentono di apprendere e che ogni insegnante sa di dover attivare se vuole che le conoscenze che propone divengano reale apprendimento e soddisfino l'esigenza di raggiungere gli standard previsti.<sup>1</sup>

Partendo da questa consapevolezza ogni docente, qualunque sia la materia che insegna, privilegerà l'attenzione sulle “competenze ad apprendere” dei propri allievi che, essendo sempre le stesse, lo porranno “naturalmente” in sintonia con tutti i colleghi che si rivolgono alla medesima classe. Così concepita, la trasversalità richiama direttamente una modalità di lavoro che tende ad essere necessariamente interdisciplinare, almeno nelle fasi della progettazione e valutazione dei percorsi.

In relazione all'impianto dei livelli di apprendimento e dei crediti fin qui delineata, questa idea di trasversalità e connessa interdisciplinarietà non può più essere solo enunciata come opportuna: deve essere concretamente praticata. Se, infatti, insieme ai contenuti cognitivi si intende mettere in trasparenza anche il protagonismo degli allievi nel realizzare l'apprendimento accreditato, non ci si può che

<sup>1</sup> Su questo tema si veda in particolare quanto hanno scritto Rossella D'Alfonso e Mario Pinotti nel libro *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, a cura di A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti, La Nuova Italia, 2001, nei capitoli intitolati, rispettivamente, *Una filosofia per i nuovi curricoli della scuola riformata* (D'Alfonso) e *Per una fondazione culturale di un curricolo delle competenze* (Pinotti).

fondare su un insegnamento che è progettato ed attuato secondo modalità di trasversalità e di collegialità effettivamente praticate dagli insegnanti coinvolti.

### **Le azioni**

A) Per completare un quadro di riferimento unico e condiviso dai due sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, occorre verificare se gli standard comprendono o meno, tutte le competenze di base necessarie per ottenere la promozione secondo gli ordinamenti degli indirizzi di studio coinvolti nei percorsi integrati. L'azione di elaborazione di un quadro unitario e completo di standard costituisce un momento importante nella fondazione di un progetto formativo veramente unificante tra formazione professionale e scuola. Essa permette una rivisitazione e riappropriazione degli stessi che è l'occasione per far incontrare i due sistemi formativi sul terreno delle competenze: il mondo delle professionalità "meccaniche" (nel senso manzoniano del termine) si incontra col sapere "inutile", per trarre da esso ingegnosità, creatività, ideatività; il mondo del sapere astratto della scuola si incontra con l'esecutività, per riuscire a fare i conti con la propria impotenza operativa.

B) Dagli standard ai livelli di apprendimento ed al loro valore espresso in crediti. Gli standard sono definibili e resi certificabili dalle competenze che l'insieme delle materie che compongono un curriculum individuano.

Secondo questa ipotesi operativa, l'insieme delle competenze che conferiscono valore e trasparenza agli standard è da articolare per livelli di apprendimento, a ciascuno dei quali attribuire un valore in crediti.

A completamento di questa breve sintesi, è interessante verificare la premessa della ricerca-azione, attraverso le parole del prof. Mario Pinotti, esperto metodologo.

"Il lavoro di cui si dà conto vuole aprire una prospettiva nuova sul significato dell'integrazione fra istruzione e formazione professionale, cominciando ad illustrarne la filosofia di fondo e a riflettere su di esso.

Il punto di vista della relazione che segue è quella del coordinatore metodologico, ma va precisato che insieme a lui hanno lavorato in qualità di esperti la prof.ssa D'Alfonso per quanto riguarda l'area n° 1 degli standard nazionali minimi, ossia l'area dei linguaggi (italiano, lingua straniera, strumenti espressivi non verbali); il prof. Monari, per quanto riguarda l'area n° 3, matematico-scientifica, e l'area n° 2, tecnologica; il dirigente scolastico Giancarlo Mori per quanto riguarda l'area n° 4, storico-giuridico-economica; insieme ai docenti ed operatori dei nove consigli di classe integrati (uno per provincia) che hanno concorso alla realizzazione di questo lavoro.

Prima di entrare nel merito per illustrarlo sono necessarie alcune considerazioni preliminari.

Da più parti ed in particolare dall'Ufficio Scolastico Regionale, si sono evidenziate le sofferenze del mondo scolastico: difficoltà di riconoscere la cultura del lavoro e difficoltà di riconoscere le intelligenze plurali. Questo misconoscimento non è imputabile alla nostra tradizione culturale.

Nella riflessione filosofica infatti, quella platonica e soprattutto quella aristotelica, è presente una grande attenzione a ciò che noi oggi chiamiamo intelligenza plurale.

Aristotele, attraverso la classificazione dei saperi in scienze teoretiche, etiche e poietiche, aveva voluto definire altrettante intelligenze: l'intelligenza generalizzante e formale della conoscenza astratta propria del sapere teoretico; l'intelligenza valutativa propria della scelta etica che deve comprendere il rapporto tra l'universalità dei principi e la particolarità della situazione empirica; infine, la razionalità creativa dell'intelligenza poietica, che deve imitare la natura carpandone i segreti congegni.

Al sapere tecnico Aristotele, dunque, attribuiva un'accezione di ingegnosità, ben lontana da quel carattere di pura esecutività e meccanica manualità che oggi esso ha, come conseguenza della rivoluzione taylorista e dell'affermazione su grande scala dei sistemi della produzione e dell'organizzazione fordista.

Oggi però il mondo sta rivelando nuovi processi dialettici.

Il lavoro, là dove manifesta tutta la sua potenza creativa, sta configurandosi in forme nuove, condizionate dalla generalizzazione del mercato.

Una transizione così profonda richiede una riflessione condivisa, una nuova stagione culturale che indaghi sulle esperienze di quei paesi europei o extraeuropei che hanno qualcosa da insegnarci a tale proposito, e riscopra la profondità e la ricchezza umanistica del sapere del lavoro, del sapere scientifico-tecnologico.

Oggi, dunque, non possiamo più limitarci semplicemente a percorrere strade già battute: fare appello al corpo docente, alla buona volontà di tutti; invocare maggiori risorse finanziarie per la scuola, pretendere una migliore considerazione sociale di questa professionalità.

Sono tutte richieste irrinunciabili, ma non risolutive.

La radice dell'attuale patologia scolastica sta nella percezione frustrante dell'insegnante di essere portatore di un sapere che socialmente non è più rilevante e che lo studente sembra apprendere in modo sempre più superficiale ed estrinseco.

Lasciato da solo davanti a così grande difficoltà, il docente patisce e patirà sempre di più la propria crisi di identità: invocherà la barbarie dei tempi presenti, denuncerà il decadimento dell'istituto familiare, rimpiangerà i giorni andati e verrà a patti con la realtà del momento accontentandosi di un profitto che gli apparirà sempre più in declino.

In questa solitudine, risentimento, frustrazione, senso di colpa e disistima alimenteranno un circolo vizioso deprimente.

La mobilitazione congiunta della scuola e della formazione professionale per l'in-

novazione didattica è antidoto contro la dispersione. “Non uno di meno”, come è precisato nella Legge regionale n°12/03, rappresenta questa sfida: concorrere nella pluralità di diverse esperienze culturali a migliorare l’offerta formativa.

Se i soggetti che concorrono a questa scommessa sono la formazione professionale e la scuola, bisogna riconoscere la specificità culturale di cui ogni soggetto è portatore e, al contempo, ciò che le accomuna.

Ciò che distingue la scuola e la formazione professionale, essenzializzando al limite il discorso, è che la prima è portatrice della tradizione dei saperi e la seconda della tradizione del saper fare.

Su quale base è possibile realizzare l’incontro e la collaborazione tra queste due tradizioni culturali? Come è possibile definire un sistema di certificazioni di crediti riconosciuti?

A quali condizioni si realizzerà quella sinergia tra i due soggetti formativi da cui dipende la diminuzione della dispersione scolastica?

Sono state queste le riflessioni generali che hanno orientato il progetto della ricerca-azione.”

### **3.4 - Le esperienze e i percorsi integrati nella Regione Lazio**

**Maria Maddalena Novelli - Maria Teresa Sarpi**

*Direzione Scolastica Regionale del Lazio - Ministero della Pubblica Istruzione*

Secondo il testo predisposto nell'Ufficio Scolastico Regionale, si farà riferimento all'esperienza dei percorsi integrati nella regione Lazio, con attenzione particolare al punto di vista dell'istruzione, perché al di là di tutte le difficoltà istituzionali e di regolamentazione che riguardano essenzialmente i livelli istituzionali regionali e statali, esistono anche problemi culturali e di mentalità che, in qualche modo, devono scontrarsi con realtà completamente nuove con le quali ci confrontiamo. È su questo versante che si farà riferimento all'esperienza della regione.

Quando nell'anno scolastico 2002-2003 la Direzione Scolastica Regionale del Lazio, in applicazione dell'intesa con la Regione, avviò la sperimentazione dei percorsi triennali integrati di istruzione e formazione, in relazione al gruppo misto che ne curava la regia a livello territoriale ed interistituzionale, e al gruppo tecnico-scientifico regionale, formato da dirigenti tecnici e scolastici e da esperti della formazione professionale, che era stato incaricato di individuare un modello progettuale e strumenti operativi da offrire come supporto alle autonome e specifiche intese fra istituzioni scolastiche e formative (non un modello cogente, ma materiale di supporto da rielaborare nelle convenzioni), fu necessario affrontare preliminarmente il problema della mancanza di standard condivisi, relativi non solo alle competenze in esito ai percorsi integrati, ma anche a procedure, a modelli organizzativi e didattici.

Anche nel linguaggio fu necessario condividere termini e significati tra mondo della scuola e mondo della formazione professionale.

La sfida primaria era il superamento di una sostanziale "ignoranza" reciproca, in senso etimologico, tra questi due mondi che, solo parzialmente o episodicamente, si erano incontrati e avevano collaborato, alimentata, in alcuni casi, da stereotipi, da diffidenze, da diversi approcci alle questioni della formazione e della didattica, da una diversa lettura dei bisogni formativi degli adolescenti e delle risposte da dare in termini di offerta formativa. Esistono anche altre difficoltà, come conflitti di interesse, più o meno esplicitati, tra scuola e formazione professionale, dovuti alla preoccupazione di perdere utenza e, di conseguenza, anche posti di lavoro. Interlocutori motivati al dialogo e all'integrazione, come le scuole e i centri di for-

mazione professionali partecipanti alla sperimentazione, hanno dovuto confrontarsi con questo tipo di riserve.

Non mancavano, inoltre, tra gli stessi partecipanti alla sperimentazione, opinioni diverse su titolarità, tempi e modi di attuazione del cosiddetto obbligo scolastico e formativo. Non bisogna dimenticare che l'avvio della sperimentazione risale al 2002 e, quindi, in seguito alla legge 53, si è trasformato in diritto-dovere all'istruzione e formazione e attualmente è di nuovo al centro della riflessione e del dibattito politico e culturale con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione scolastica a 16 anni. Si è discusso, inoltre, sul peso da attribuire, nell'organizzazione didattica complessiva, ai tradizionali saperi teorici e a quelli più immediatamente professionalizzanti, con le relative attività laboratoriali.

Le linee guida degli istituendi percorsi integrati, elaborate dai gruppi di regia istituzionale e tecnico-scientifico e condivise dalle Organizzazioni sindacali, sono state ispirate nel quadro normativo a quel tempo esistente e, comunque, in evoluzione. Nel 2002-2003 era ancora in vigore la legge 9/99 sull'obbligo scolastico con il relativo regolamento, e le scuole dovevano, ancora, rilasciare l'assolvimento dell'obbligo. Queste Linee guida sono state ispirate all'obiettivo non solo di superare i nodi problematici derivanti da lacune o contraddizioni normative su molti aspetti dell'integrazione fra i due sistemi dell'istruzione e della formazione, ma anche dalle loro diverse forme organizzative e procedurali. In altre parole, è stato necessario trovare raccordi tra le loro diverse prerogative istituzionali e individuare standard delle competenze, sia complessivi che trasversali, in relazione alle qualifiche in esito, sia specifici per aree e per moduli disciplinari e/o pluri e interdisciplinari.

Primariamente, si trattava di favorire la cultura del confronto e dell'integrazione, come premessa a soluzioni operative, attraverso l'elaborazione delle Linee guida della sperimentazione e attraverso azioni di formazione congiunta e di coprogettazione degli operatori dei due sistemi. Queste due azioni, formazione congiunta e coprogettazione, sono state essenziali nel percorso di lavoro che abbiamo seguito. Per ricordare una metafora che fu usata per rappresentare i principi ispiratori delle Linee guida, si trattava di muoversi all'interno non solo di una "fisica dei solidi" (i rapporti interistituzionali, le norme, le organizzazioni, le procedure, le responsabilità e i compiti dei soggetti implicati), ma anche di una "fisica dei liquidi" e, cioè, le contaminazioni degli approcci, delle visioni, dei linguaggi, delle professionalità tecniche e scientifiche, per esplorare territori di confine e mettere in comune il meglio delle reciproche esperienze, avendo consapevolezza che solo per questa via era possibile individuare degli standard condivisi.

Ovviamente non si partiva da zero. Gli istituti scolastici e gli enti di formazione coinvolti avevano già affrontato separatamente la questione degli standard, ne

avevano individuati alcuni sia alla luce della loro esperienza che della letteratura di riferimento, come quella prodotta dall'ISFOL, ma per la prima volta dovevano condividerli per un percorso integrato e, per tale obiettivo, non bastava una semplice sommatoria. Integrazione è cosa ben diversa da somma.

A tal proposito, è stata ritenuta utile e interessante, a livello professionale, l'occasione offerta dal seminario di formazione congiunta tra gli operatori della scuola e della formazione, svoltosi all'inizio della sperimentazione, nel corso del quale sono state messe a fuoco non solo le soluzioni operative per lo sviluppo dei percorsi integrati, ma soprattutto sono stati affrontati nodi scientifici e culturali: individuazioni delle articolazioni sincroniche e diacroniche dei percorsi didattici, formulazione degli standard di competenze correlati alle qualifiche, ma anche alle aree disciplinari e a blocchi formativi significativi, non necessariamente una certificazione unità formativa per unità formativa, ma anche certificazione di competenze di sintesi di più unità formative. Le competenze individuate sono state quelle della tripartizione competenze di base, nell'area linguistica, scientifica, storico-economica e tecnologica. Sono state, poi, individuate delle competenze comuni a macrosettori professionali e competenze professionali specifiche del profilo.

È stata fatta, inoltre, una riflessione attenta sui metodi e sugli strumenti della valutazione, del sostegno e del recupero, della certificazione congiunta delle competenze, per la spendibilità degli esiti positivi dei vari segmenti formativi, oltre che per il mondo del lavoro, anche per i passaggi infra e intersistemici tra istruzione e formazione, e per l'eventuale proseguimento dei percorsi formativi nelle istituzioni scolastiche, alla fine del triennio integrato, per il conseguimento di un diploma. Per quanto riguarda gli standard individuati successivamente a livello nazionale e normativo, non è risultata alcuna sostanziale difformità tra questi e quelli individuati nelle coprogettazioni dei percorsi integrati, in alcuni casi anche più articolati e specifici.

Il 13 settembre, la Conferenza Stato-Regioni ha esaminato, in sede tecnica, lo schema di accordo sulle competenze tecnico-professionali dei percorsi di istruzione e formazione. Il punto sull'esperienza si è svolto nel mese di aprile 2006 a Fiuggi. Vi hanno partecipato tutti i soggetti dell'istruzione e della formazione che hanno portato avanti i percorsi integrati nel Lazio. Da una parte, si è fatto il punto sull'evoluzione del percorso e vi ha partecipato anche il CIOFS-FP, dall'altra, è stata anche ripensata la certificazione delle competenze alla luce degli standard nazionali emersi. È stata messa a punto, quindi, un'ulteriore certificazione dei crediti.

Per quanto riguarda gli esiti dei percorsi integrati nel Lazio, si registra un numero crescente di iscritti rispetto al 2002-2003 e circa il 90% dei ragazzi che hanno partecipato a questi percorsi è attualmente iscritto al quarto anno degli istituti sco-

lastici coinvolti nella sperimentazione. Ciò, però, non elimina alcuni problemi normativi: infatti, mentre è automatica l'iscrizione al quarto anno degli istituti tecnici, la normativa che riguarda gli istituti professionali, che richiede che i ragazzi abbiano una qualifica triennale conseguita presso il sistema dell'istruzione, rappresenta oggi un problema che solo apparentemente si supera, ovviamente, a livello di intesa, ma richiederebbe, per essere sciolto definitivamente dal punto di vista normativo, un apposito intervento legislativo.

Per questi motivi, è auspicabile che l'esperienza svoltasi in questi anni possa essere ritenuta un utile contributo per ulteriori riflessioni e ipotesi di lavoro, per un proficuo confronto tra istruzione e formazione e per l'individuazione di concrete forme di offerta formativa integrata, in un'ottica sistemico-nazionale e non solo regionale.

Chi fosse interessato a conoscere le proposte emerse dal seminario di Fiuggi, può visitare il sito [www.itismeucci.org](http://www.itismeucci.org). Qui, è possibile trovare documenti, proposte e riflessioni che non sono state elaborate solo dalla formazione professionale, ma anche dagli insegnanti, quegli stessi che, in un primo momento, erano diffidenti e preoccupati e che ora, invece, riconoscono che è stata un'esperienza arricchente delle reciproche professionalità e un'occasione, per i ragazzi, di confrontarsi con una flessibilità dell'offerta formativa di cui abbiamo bisogno.

È il problema di oggi: anche per l'educazione degli adulti ci troviamo di fronte alla stessa difficoltà. Gli adulti sono i giovani adulti espulsi dal sistema scolastico, sono gli adulti inoccupati, quelli, cioè, che non hanno mai avuto lavoro, sono gli adulti disoccupati, con esigenze completamente diverse. Anche in questo ambito il lavoro degli standard è poco noto. C'è un ritardo culturale che deve essere colmato. Potremo trovare tutte le soluzioni che crediamo opportune, potremo dire che il modello individuato non va bene nel percorso integrato, ma non si può fondare sull'ignoranza, sulla mancanza di conoscenza delle norme dei sistemi, una proposta che risulta fragile per la sua stessa inconsistenza culturale e per i pregiudizi che la viziano.

## 3.5 - Punti di vista sugli standard: l'esperienza di ENAIP

**Franca Adele Rizzuni**

*Area Valutazione e Qualità - Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale*

### 1. Definizione dei concetti base

Il termine “standard” ha prodotto, in questi ultimi anni, una proliferazione di definizioni eterogenee con la conseguenza di suscitare incomprensioni ed a volte equivoci.

In questa sede si propone di adottare la definizione utilizzata dall'ISFOL nell'ambito del lavoro *Monitoraggio permanente sui modelli e metodologie di definizione degli standard di competenze e formativi per il riconoscimento e la certificazione* realizzato nel 2005-2006, discusso ed analizzato con gli Organismi di rilievo nazionale.

Viene definito *standard qualsiasi dispositivo/sistema finalizzato - in modo intenzionale (implicito o esplicito) formalizzato e pubblico e quindi riconosciuto/riconoscibile ed accreditato/accreditabile da diverse parti - a “mettere in trasparenza” un fenomeno qualitativo e/o quantitativo, ponendo le basi per la sua misurabilità.*

In questo lavoro vengono individuate quattro macro-tipologie di standard:

- *Standard di competenze.* Hanno per oggetto la definizione delle competenze di base, delle competenze chiave, delle competenze tecnico-professionali.
- *Standard professionali.* Hanno per oggetto la definizione delle caratteristiche della professione (oggettivamente intesa).
- *Standard formativi.* Riguardano l'insieme dei requisiti che devono essere soddisfatti dagli organismi che erogano servizi nei sistemi di istruzione e formazione.
- *Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento* (delle competenze e delle qualifiche). Riguardano le procedure per la certificazione, i crediti, le procedure di riconoscimento, i certificati rilasciabili con riferimento ai livelli europei ecc.

## 2. Standard a confronto

Oggi assistiamo ad una proliferazione di standard nelle diverse tipologie, sia ad opera delle Istituzioni che degli Organismi di formazione. Tale proliferazione da una parte crea confusione nella comunicazione tra i diversi attori ma, dall'altra, testimonia una ricchezza di progettualità e di impegno a coniugare istanze di lavoro locale, regionale e nazionale, istanze di formazione ed istanze identitarie.

Al fine di evidenziare l'eterogeneità territoriale e la ricchezza presente all'interno degli organismi formativi, restringendo tuttavia il campo di applicazione degli standard all'ambito del diritto/dovere all'istruzione e formazione professionale, abbiamo elaborato una matrice di riferimento con alcune chiavi interpretative che consentono di confrontare gli standard rispetto ai livelli territoriali ed alle specificità delle tre regioni considerate (Piemonte, Veneto e Puglia), scelte a titolo esemplificativo, nelle quali ENAIP sta realizzando alcune sperimentazioni dei percorsi triennali.

Una prima chiave interpretativa consiste nell'articolazione dei livelli territoriali. Gli standard si diversificano rispetto ai Soggetti istituzionali e sociali che li elaborano e rispetto ai livelli territoriali, che possono essere identificati dallo Stato Centrale (il livello nazionale), dall'Ente Regione (il livello regionale) e dagli organismi di formazione che operano sul campo (il livello locale).

Un secondo criterio riguarda l'*uniformità*, che traduce l'istanza espressa dagli standard nazionali di dare una medesima impronta di qualità alle attività formative realizzate sul territorio nazionale.

Un terzo criterio considera il *coinvolgimento*, cioè le modalità di lavoro con le quali le istituzioni regionali definiscono i diversi tipi di standard, prevedendo la partecipazione dei diversi attori (nello specifico gli organismi formativi).

Un quarto criterio, la *formalizzazione degli standard*, fa riferimento alla quantità di standard definiti ed esplicitati dalle Regioni, attraverso leggi regionali, accordi e delibere, per "formalizzare" le condizioni di operatività.

Un quinto criterio è rappresentato dagli *ambiti di discrezionalità*, ovvero gli spazi, all'interno della cornice dettata dalle istituzioni, nell'ambito dei quali l'organismo formativo è libero di elaborare (in maniera più o meno formalizzata), arricchire e creare nuovi standard, esprimendo la propria specificità vocazionale.

Infine un ultimo criterio consiste nel leggere tutti gli standard prodotti ai diversi livelli territoriali attraverso la tipologia fornita dal progetto di monitoraggio dell'ISFOL: standard professionali, di competenza, di certificazione/trasparenza/riconoscimento, standard formativi.

## 2.1 Il livello nazionale

Il panorama normativo nazionale appare caratterizzato da una pluralità di provvedimenti (che in questa esposizione non saranno oggetto di approfondimento, anche perché già affrontati in altri interventi), di natura e con forza giuridica diversa, che riguardano principalmente, anche se non esclusivamente, gli *standard formativi* ed i *principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento delle competenze*. Tuttavia sono state adottate delle misure che possono rientrare nella macro tipologia *standard di competenze*.

Fra i provvedimenti afferenti alla tipologia *standard formativi* citiamo quello relativo all'Accreditamento delle sedi formative (*Decreto Ministeriale n. 166/2001*) e quello inerente ai Livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo ai sensi della legge 53/03 (*Decreto legislativo 226 del 17/10/2005*).

Fra le normative appartenenti alla tipologia *Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento delle competenze* citiamo: l'*Accordo firmato in Conferenza Unificata il 28 ottobre 2004*, dedicato interamente alla certificazione delle competenze ed al riconoscimento dei crediti nei passaggi tra sistemi per i percorsi sperimentali triennali e l'*Accordo del 24 novembre 2005* tra Regioni e Province Autonome per il riconoscimento reciproco dei titoli in uscita dai percorsi sperimentali triennali.

Infine, relativamente alla macro tipologia *Standard di competenze* ricordiamo l'*Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 15/01/2004*, dedicato alla definizione degli standard minimi relativi alle competenze di base.

Ovviamente l'intento non è quello di dare un quadro esaustivo dei provvedimenti realizzati relativamente alla tematica degli standard nazionali, bensì di evidenziare sia la pluralità dei provvedimenti stessi - nell'ambito dei quali le diverse Regioni sono libere di articolare le specifiche attraverso una contestualizzazione territoriale - sia la completezza delle misure messe in atto.

## 2.2 Il livello regionale

A partire dal quadro normativo comune, le diverse Regioni si sono attivate con modalità diverse per definire i vari tipi di *standard*.

Dal lucido relativo al quadro sinottico, si può osservare che, nelle tre regioni prese in considerazione, il *coinvolgimento* degli organismi formativi da parte delle istituzioni regionali si modula con diversa intensità e modalità di espressione: è molto alto in Piemonte ed è basso in Puglia, mentre il Veneto si situa nel mezzo.

La **Regione Piemonte** ha costituito sia un Tavolo regionale di progettazione sia diverse Commissioni tecniche come luoghi di ricerca in cui elaborare proposte di standard condivise con i diversi Soggetti formativi e sociali. Le commissioni tecniche afferenti al Settore Standard formativi provvedono principalmente alle istruttorie per la standardizzazione dei profili formativi, alla predisposizione delle prove finali standard, al monitoraggio delle prove non standard predisposte dalle agenzie formative, alla progettazione/realizzazione di tutti quei materiali/strumenti che sono nel tempo reputati strategici per le attività di *governance* e/o supporto alle attività delle Agenzie.

La **Regione Veneto** ha attivato un tavolo regionale, con gli Enti appartenenti a Formaveneto, finalizzato ad elaborare i profili e le relative competenze professionali, condivise con i soggetti formativi più rappresentativi del territorio.

Infine, in **Puglia** non sono previste modalità di lavoro specifiche di coinvolgimento, da parte delle istituzioni, degli organismi formativi nell'elaborazione degli standard, a parte "l'Organismo Regionale di indirizzo, monitoraggio e valutazione", attivato in quasi tutte le regioni.

Passando ad analizzare il criterio *formalizzazione degli standard*, ritroviamo un andamento simile a quello riscontrato per il *coinvolgimento*: un patrimonio ricco e formalizzato di standard è, infatti, presente in Piemonte, decresce in Veneto ed è quasi assente in Puglia.

Il **Piemonte** con la Delibera regionale 152-3672 del 2 agosto 2006 formalizza il "*Sistema Regionale degli Standard Formativi declinato per competenze*".

Rileggendo il Sistema degli Standard del Piemonte<sup>1</sup>, il tentativo fatto (di cui riportiamo una sintesi) è stato quello di far convergere i principali standard nelle 4 macro tipologie indicate da ISFOL.

#### **A. Standard di competenze**

Rientra in questo primo standard il *Repertorio delle Competenze e delle Attività*: le competenze sono a loro volta declinate in capacità, mentre le attività sono declinate in Azioni. Per ogni Attività e Competenza vengono indicati i Focus di valutazione. Una matrice evidenzia i livelli di interazione Competenze/Attività, i cui singoli incroci costituiscono un'Unità di Competenza (UC).

#### **B. Standard professionali**

Vi rientra il *Repertorio delle professioni*, intese come insieme di competenze riferite a specifici processi lavorativi. Relativamente ai profili afferenti all'ambito del Diritto/Dovere, la Regione ha declinato tutti gli standard minimi delle competenze di base; ha inserito alcune competenze trasversali e comuni, acquisendole da

---

<sup>1</sup> c.f.r. Delibera regionale 152-3672, 2-8-2006

una sperimentazione realizzata nel 2002-2003 da un'ATS composta, fra gli altri enti, da ENAIP Piemonte, valorizzando in tal modo il lavoro svolto dagli organismi di formazione professionale.

### **C. Standard formativi**

Rientrano negli standard formativi sia il *Repertorio Profili formativi* (a) che gli *Standard di erogazione* (b).

- a) Il *Repertorio dei Profili Formativi* comprende, da una parte, i *profili* professionali e gli obiettivi formativi e dall'altra, gli *standard formativi*, che descrivono i requisiti, in termini di processo, relativi a percorsi formativi formali.
- b) Gli *Standard di erogazione* riguardano l'insieme di prescrizioni a cui le agenzie formative devono attenersi sia per la presentazione delle domande che per l'erogazione del servizio.

### **D. Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento**

In quest'ultima macro-tipologia rientrano numerosi standard, di cui si riporta un solo esempio relativo alle quattro tipologie di *qualifiche e specializzazioni*.

- **Standard:** hanno carattere prescrittivo; sono, infatti, definite negli obiettivi, nei contenuti, negli strumenti, nei requisiti d'ingresso, nelle ore e nella tipologia di prova finale.
- **Standard validato:** sono qualifiche standard, i cui profili professionali sono stati validati dalle Parti Sociali e/o in rapporti interistituzionali.
- **In osservazione:** sono oggetto di monitoraggio da parte delle commissioni tecniche al fine di garantire omogeneità di contenuti e di obiettivi fra corsi con la medesima denominazione. In genere si tratta di percorsi già svoltisi negli anni precedenti.
- **Nuove:** sono qualifiche non previste dal sistema, ma proposte dalle agenzie formative in risposta ai bandi; successivamente potrebbero rientrare nelle tipologie in osservazione o standard o alla riconduzione a denominazioni già esistenti.

Restando nell'ottica della *formalizzazione degli standard*, il Veneto vive una situazione leggermente diversa, caratterizzata da un quadro normativo attivo, ma non eccessivamente strutturato e prescrittivo. Riprendendo come chiave di riferimento le 4 macro tipologie indicate da ISFOL si evidenziano i principali standard individuati nel sistema veneto.

### **A. Standard professionali**

Il tavolo regionale, attivato dalla Regione Veneto e costituito dagli Enti appartenenti a Formaveneto, ha elaborato circa 30 figure professionali (*indicate nell'allegato E della Dgr n.1563 del 23/05/2006*), articolando una descrizione sintetica del profilo e la relativa descrizione delle competenze tecnico-professionali.

### ***B. Standard di competenze***

Sono state declinate dal tavolo regionale sia le competenze di base (Conferenza Stato-Regioni, 15/01/2004), sia le competenze tecnico-professionali descritte nelle figure professionali elaborate dal tavolo stesso. Tale lavoro svolto sulle competenze rappresenta un quadro di riferimento non vincolante per le agenzie formative venete.

### ***C. Standard formativi***

Rientrano in questa macro-tipologia la *suddivisione oraria di massima* e l'inserimento obbligatorio di alcuni moduli didattici, contenuti nelle *Linee guida per la progettazione dei percorsi triennali*.

### ***D. Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento***

Le *Linee guida per lo svolgimento degli esami nei percorsi triennali in assolvimento del Diritto-Dovere all'Istruzione Formazione*, oltre ad indicare diversi altri standard, stabiliscono che la prova finale deve essere una prova complessa, costituita da diverse fasi, valide per tutte le qualifiche. Un altro aspetto interessante riguarda il giudizio di ammissione, per il quale si richiede una descrizione sintetica che evidenzia il processo formativo dell'alunno, evidenziando alcune capacità esplicitate nel PECUP<sup>2</sup>.

In *Puglia* è presente un quadro molto debole di standard delineato, oltre che dagli avvisi per la presentazione di progetti, da due protocolli di intesa (realizzati, comunque, in quasi tutte le regioni italiane).

Facendo riferimento alle 4 macro tipologie ISFOL citiamo alcuni standard principali.

### ***A. Standard professionali***

Ad oggi a livello regionale *non sono state definite le figure professionali* e per la progettazione dei percorsi triennali la Regione chiede di fare riferimento alla classificazione delle professioni del Ministero del Lavoro e ISFOL.

### ***B. Standard di competenze***

Le competenze, nella descrizione del profilo elaborata nel formulario di presentazione dei progetti, devono essere articolate nella tripartizione *sapere, saper fare, saper essere*.

Non sono state ulteriormente declinate, da parte della Regione, le competenze di base definite nell'accordo Stato-Regioni del 2004.

### ***C. Standard formativi***

Rispetto a questa macro-tipologia è possibile citare alcuni standard, quali la *suddivisione oraria di massima*; l'inserimento obbligatorio di *misure di accompania-*

---

<sup>2</sup> Allegato A del decreto legislativo n. 226/2005.

*mento* previste per i percorsi triennali; le *misure congiunte di sistema* (FP ed istituzione scolastica); l'utilizzo di determinate *risorse professionali* coinvolte nei percorsi triennali.

**D. Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento.**

Sono previste *verifiche intermedie e finali* degli apprendimenti degli allievi, effettuate congiuntamente dai docenti e dai formatori che hanno gestito il percorso. Si richiede agli organismi di adottare una metodologia per il riconoscimento reciproco dei crediti formativi e la certificazione delle competenze, allo scopo di consentire agli allievi la massima flessibilità, in entrata ed in uscita, dai rispettivi sistemi formativi.

### **2.3 Il livello locale (di organismo)**

Gli *ambiti di discrezionalità* concessi all'organismo di formazione all'interno della cornice normativa finora delineata sono evidentemente eterogenei.

In particolare si può ipotizzare che gli ambiti di discrezionalità siano inversamente proporzionali al livello di formalizzazione degli standard; quindi, laddove la formalizzazione è elevata, si riscontrano spazi di iniziativa molto ristretti, al contrario, gli spazi d'azione dell'organismo sono ampi se nella Regione di appartenenza non è presente una formalizzazione elevata. Tuttavia, *ENAIIP Piemonte* afferma di non sentirsi "*ingabbiato*" dal sistema di standard presente in Piemonte, in quanto interpreta gli standard come prodotto sociale condiviso e non solo come prescrizione delle Istituzioni. Da queste affermazioni è possibile comprendere l'importanza che assume il *metodo di lavoro* (in particolare il coinvolgimento delle agenzie formative) che le istituzioni mettono in atto nell'elaborare i diversi tipi di standard, specialmente quelli che hanno un impatto ed un radicamento maggiore nella pratica formativa.

Si mettono in evidenza, sempre utilizzando la ripartizione ISFOL, gli standard elaborati da *ENAIIP Piemonte*.

**A. Standard di competenze**

Le Competenze nell'ambito del Diritto Dovero sono Standard, hanno quindi carattere prescrittivo e non sono modificabili dall'organismo formativo.

**B. Standard professionali**

I Profili professionali, essendo Standard, non possono essere modificati dall'organismo formativo.

**C. Standard formativi**

In questa tipologia, l'unico spazio di discrezionalità riguarda i contenuti e le modalità di interazione nei percorsi formativi; *ENAIIP Piemonte*, nei suoi percorsi formativi, utilizza gli standard validati durante la già citata sperimentazione rea-

lizzata in ATS. Realizza, quindi, le attività formative in base al proprio stile ed al proprio modello pedagogico.

***D. Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento***

Tutti gli standard che rientrano in questa macro-tipologia sono previsti dal sistema regionale e devono essere utilizzati dai vari organismi così come formalizzato. L'ambito di discrezionalità di *ENAIIP Veneto*, rispetto alle quattro macro-tipologie, risulta essere diverso.

***A. Standard professionali***

Relativamente ai profili professionali, ENAIIP Veneto fa riferimento agli standard regionali (cioè ai profili indicati nell'allegato E della Dgr n.1563 del 23/05/2006) ed alla declinazione dei profili realizzata dal gruppo di lavoro regionale.

***B. Standard di competenze***

ENAIIP Veneto ha inserito una quinta area di Standard formativi minimi relativi alle competenze di base. Inoltre, sia rispetto alle 5 aree di competenze di base che rispetto alle competenze tecnico-professionali, ENAIIP Veneto ha declinato ulteriormente gli standard, per ciascun anno di percorso, in competenze ed attività elementari.

***C. Standard formativi***

Nella progettazione dei percorsi formativi triennali, ENAIIP Veneto ha declinato ciascuna competenza in ***Obiettivi di apprendimento, Contenuti e Obiettivi di comportamento***. Un aspetto di particolare interesse riguarda il fatto che ENAIIP ha trasformato in Standard formativi minimi alcuni degli obiettivi previsti dal PECUP ed ha elaborato le relative U.F.

***D. Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento***

Sulla base delle linee guida fornite dalla Regione e a partire dagli standard minimi, ENAIIP ha elaborato gli strumenti di valutazione intermedi e finali utilizzati dalla rete regionale ENAIIP.

Un ultimo aspetto importante è l'elaborazione, da parte di *ENAIIP Veneto*, di un proprio PECUP nel quale si evidenziano i principi educativi e le scelte metodologiche e didattiche finalizzate ad arricchire e dare senso educativo alle competenze di base e tecnico-professionali.

Concludiamo l'analisi intrapresa con *ENAIIP Puglia*, il cui ambito di discrezionalità si situa in un quadro molto debole di standard definiti dalla Regione; si deve mettere in evidenza il ruolo centrale dell'Organismo di formazione nel costruire un sistema di riferimento locale che è stato accettato dalla stessa Regione come sistema di standard minimi.

All'interno di questo quadro, l'ENAIIP Puglia, con il contributo di ENAIIP Nazionale, si è impegnato a delineare per tutte le azioni sperimentali alcune caratteristiche di base comuni a tutte le azioni, che si configurano come "*standard locali*".

### **A. Standard di competenze**

A partire dagli standard minimi delle competenze di base, ENAIP Puglia articola le competenze, all'interno delle UFC, declinandole in sapere, saper fare e saper essere.

### **B. Standard professionali**

ENAIP Puglia individua i profili di riferimento sulla base di studi e di analisi dei bisogni territoriali realizzati da altri organismi presenti sul territorio. I profili, che fanno comunque riferimento alla classificazione di ISFOL o del Ministero del Lavoro, vengono articolati sulla base delle indicazioni regionali.

### **C. Standard formativi**

ENAIP Puglia ha previsto come standard un'area delle competenze trasversali, articolando le singole competenze. Un altro aspetto riguarda il lavoro svolto da ENAIP Nazionale, che ha visto coinvolto ENAIP Puglia, relativo alla costruzione di specifiche di qualità per le azioni di *Progettazione regionale, Progettazione locale, Percorso didattico e Stage*. Tali specifiche sono considerate degli standard minimi, delle linee guida per la realizzazione delle azioni suddette e sono, inoltre, oggetto di valutazione intermedia e finale.

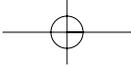
### **D. Principi comuni per la trasparenza, la certificazione e il riconoscimento**

L'elemento rilevante di questa macro-tipologia è il modello valutazione elaborato ENAIP Nazionale; tale modello ha come livelli di valutazione sia i processi che le competenze di base, rilevate tramite strumenti costruiti sulla base degli standard minimi definiti nel 2004.

In tutte le regioni osservate si può sostenere che gli standard minimi costituiscono un *vincolo progettuale* per gli organismi che realizzano percorsi formativi finalizzati al conseguimento della qualifica, ma non esauriscono gli obiettivi di un percorso formale che si propone finalità e obiettivi di apprendimento non limitati allo specifico professionale.

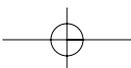
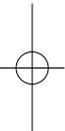
## **3. Conclusioni**

Ogni percorso di formazione professionale, così come viene indicato nella normativa sul Diritto-dovere alla formazione, deve avere come riferimento due tipi precisi di standard formativi: gli standard minimi formativi delle competenze di base e quelli delle competenze tecnico-professionali. Il rispetto di questi da parte degli Organismi erogatori di formazione non sembra costituire una garanzia per il conseguimento dei traguardi di senso tracciati dal PECUP (*“orizzonte di senso educativo e formativo”*), in quanto solo parzialmente sono orientati a caratterizzare le pratiche formative con valenze educative. Possono essere considerati, quindi, come



una risorsa necessaria ma non sufficiente per sviluppare “formazione” ed “educazione”.

Ciò che oggi manca tra PECUP e competenze di base e tecnico-professionali sembra essere il “Progetto Pedagogico” o la “Proposta educativo-formativa” che definisca le coordinate educative, valoriali e metodologico-didattiche dell’Organismo formativo da sviluppare sul campo per integrare, arricchire e dare senso educativo alle competenze di base e tecnico-professionali.



### 3.6 - Punti di vista sugli standard. L'esperienza del CNOS-FAP e del CIOFS-FP

**Mario Tonini**

Associazione CNOS-FAP

#### 1. Premessa

Il prof. Michele Pellerey ha messo in evidenza, nella sua relazione, la stretta connessione che esiste tra la natura di un "processo formativo" e la declinazione di "standard formativi".

*"Molte delle critiche rivolte in questi ultimi decenni al concetto stesso di standard derivano da una parte da una concezione molto tecnica e limitata, dall'altra dall'uso del termine standardizzazione sia in senso generico come processo di omogeneizzazione, sia più specifico quando si introducono test standardizzati. Evidentemente l'esperienza concreta, soprattutto nel contesto dell'istruzione e della formazione professionale, evidenzia la grande differenziazione delle caratteristiche dei giovani a cui ci si dedica. Tale diversità tende ad accentuarsi ulteriormente con la presenza sempre più massiccia di soggetti stranieri, di studenti, di culture, lingue, stato di preparazione, storie personali e familiari assai variegate.*

*Pensare di impostare percorsi altamente strutturati e omogenei, basati su sequenze prestabilite di argomenti e contenuti di natura disciplinare, introdotti in maniera uniforme e poco o per nulla collegati all'esperienza precedente o attuale degli studenti, senza tener conto del significato e valore a essi attribuito, né del grado di preparazione di ciascuno, è del tutto improduttivo.*

*A questo si aggiunge la diversa finalizzazione dei percorsi formativi, più orientati verso l'uso pratico delle conoscenze promosse, che verso una loro costruzione di natura teorica" (Standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione professionale, pag. 31).*

La citazione fotografa alcuni aspetti della situazione della formazione professionale iniziale oggi e il conseguente atteggiamento assunto dagli enti di FP CNOS-FAP e CIOFS-FP nel progettare i percorsi formativi per gli adolescenti.

La FPI, infatti, in Italia si sta confrontando con:

- la complessa condizione dell'adolescente,
- la presenza crescente di giovani stranieri,

- la fatica educativa nell'individuare strategie che motivano all'apprendimento,
- il cantiere sempre aperto della FPI.

Il prof. Dario Nicoli, nella sua relazione fotografa lo stato dell'arte degli standard in Italia: *“Il lavoro sugli standard formativi essenziali* (il professore preferisce ‘essenziali’ a ‘minimi’ perché, in chiave formativa, la parola “minimi” ha una valenza negativa) *è in mezzo al guado: sono stati definiti quelli delle ‘competenze di base’, mentre mancano tutti gli altri”*.

Il *Glossario dell'educazione degli adulti*, un “glossario essenziale” voluto dalla Conferenza Stato - Regioni del 15 gennaio 2004 e messo a disposizione sul sito ISFOL in forma *on-line* dal 2005, contiene una prima definizione condivisa di *“standard”* e di *“standard formativi”*:

- “Standard”:

- (1) criterio di qualità o livello riconosciuto in relazione al funzionamento del servizio scolastico o del suo prodotto;
- (2) livello di prestazione riferito a specifici comportamenti di studio o di lavoro definitivi e condivisi, che ci si aspetta vengano realizzati in condizioni normali.

- “Standard formativi”:

insieme di competenze minime relative alla figura professionale di riferimento, assunto come obiettivo formativo e ritenuto indispensabile per il rilascio di qualifica o di altro titolo.

I pochi cenni sono sufficienti per concludere che la metafora del cantiere applicata alla formazione professionale soprattutto iniziale in questi anni è appropriata; in questo cantiere il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP, nel progettare percorsi formativi, hanno cercato di tenere presente, come punto di riferimento costante, l'adolescente; i medesimi enti hanno cercato di colmare l'assenza di standard formativi essenziali definiti con la promozione e/o la partecipazione a varie sperimentazioni regionali.

Nella presente relazione mi limiterò, pertanto, ad esporre alcuni esempi di standard elaborati dal CNOS-FAP e dal CIOFS-FP in occasione delle sperimentazioni dei percorsi formativi biennali prima e triennali poi, contenenti sia proposte di *standard professionali*, cioè compiti che l'allievo deve saper affrontare e presidiare positivamente al fine di ottenere una validazione circa la possibilità di esercitare una specifica attività lavorativa, sia *standard formativi “minimi” o “essenziali”*, immaginati, già prima dell'Accordo del 2004, come base culturale di cittadinanza attiva e responsabile.

Preciso che la loro formulazione è stata - ed è ancora oggi - considerata sempre migliorabile in virtù della sperimentazione. Preciso anche che quanto descritto rispecchia l'esperienza vissuta dagli Enti in varie Regioni (non in tutte) e non coglie tutte le sfumature che sono patrimonio di ogni singola Regione.

Attenendomi al titolo della tavola rotonda che fa riferimento alle *esperienze*, mi limiterò, nel presente contributo, a “raccontare” quella vissuta dai due Enti.

Volendo fare un bilancio complessivo dell’esperienza vissuta, posso affermare che, dopo anni di sperimentazione, pur in presenza di una normativa regionale e nazionale incompleta, la definizione di mete comuni, di un linguaggio di riferimento e di un sistema di standard essenziali e gestibili, può concorrere alla realizzazione di una FPI che, pur rispettosa delle specificità regionali, appartiene a pieno titolo all’unitario sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano.

Suddivido il contributo, scandendolo in due tappe, legate a due precise normative: quello della legge 144 del 1999 e quello della legge 53 del 2003.

Come le due normative sono distinte ma complementari e all’insegna della continuità, anche la progettazione dei due Enti nelle due fasi è stata distinta ma si è rivelata complementare e all’insegna della continuità.

## **2. Fase della Legge 17 maggio 1999, n. 144 e dell’Accordo in C.U. del 2 marzo 2000**

### **2.1. Stimoli desunti dalla normativa**

La legge, salutata da molti come “vero salto di qualità” per la formazione professionale iniziale, all’articolo 68 dichiarava: “*Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l’adempimento e l’assolvimento dell’obbligo di istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall’anno 1999-2000, l’obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tal obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:*

- a) nel sistema di istruzione scolastica;*
- b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;*
- c) nell’esercizio dell’apprendistato”.*

La peculiarità dei diversi sistemi che concorrevano all’assolvimento dell’obbligo formativo era sancita anche dalla diversità delle soluzioni: nel sistema dell’istruzione scolastica l’obbligo si intendeva assolto col conseguimento del *diploma* di scuola secondaria superiore; nel sistema della formazione professionale iniziale di competenza regionale veniva assolto con il conseguimento di una *qualifica professionale*; nell’esercizio dell’apprendistato l’assolvimento era legato alla frequenza di *ore formative annuali* fino a 18 anni di età.

Le indicazioni della legge 144 e la successiva Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 permettevano di parlare di novità da due punti di vista:

- dal punto di vista della FPI, che viene definita con chiarezza “sistema”,
- dal punto di vista del progetto che si caratterizzava non solo esclusivamente legato al mondo del lavoro ma anche alla crescita culturale della persona.

Le norme, nel loro complesso, prefiguravano un percorso formativo<sup>1</sup> che

- a) apparteneva a pieno titolo ad un *sistema di formazione professionale iniziale* rivolto ai giovani;
- b) era *formativo* e non puramente addestrativo, in quanto favoriva una piena e completa formazione della persona, dotandola di una adeguata base culturale oltre che professionale;
- c) era flessibile (percorso formativo più azioni di supporto) e *articolato* (cicli formativi con certificazioni che costituivano titolo valido per il passaggio al ciclo successivo e credito formativo per passare all’istruzione superiore o all’apprendistato);
- d) era finalizzato alla acquisizione di una *qualifica professionale* spendibile nel mercato del lavoro e quindi aperto alla progettazione per competenze;
- e) privilegiava la *metodologia attiva*, volta a valorizzare e sviluppare esperienze concrete della vita giovanile e del mondo lavorativo;
- f) era strutturato secondo i criteri della qualità nella valutazione dell’offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti da parte degli organismi;
- g) promuoveva una *azione di rete* tra gli attori formativi, scolastici e quelli del mondo del lavoro (coordinamento, progettazione, adozione di standard formativi, dotazione di un sistema informativo, valutazione, gestione dei crediti e dei passaggi tra i diversi sistemi dell’obbligo formativo).

## **2.2. La proposta del CNOS-FAP e del CIOFS-FP per l’obbligo formativo (Anno 2000)**

Presenterò la proposta in forma schematica, rimandando alla lettura della documentazione per gli approfondimenti.

Il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP, interpretando la normativa vigente, hanno agito su tre fronti:

- **il fronte della progettazione:**

hanno proposto un percorso formativo biennale, aperto ad un ulteriore ciclo di specializzazione, articolato su figure professionali;

---

<sup>1</sup> Una descrizione sintetica e schematica del progetto complessivo si può leggere in: NICOLI D., *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto del CNOS-FAP e del CIOFS/FP per l’obbligo formativo. Una proposta per rendere possibile l’attuazione dell’obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale*, in «Rassegna CNOS», anno 16, n. 2, maggio / agosto 2000.

- ***il fronte del successo formativo:***

il percorso, per perseguire il raggiungimento degli obiettivi, si è arricchito di azioni formative di supporto a monte (accoglienza, orientamento e preformazione), in itinere (moduli integrativi, recuperi, approfondimenti) e a valle (azione di accompagnamento);

- ***il fronte degli Enti di FP impegnati nella FPI:***

il progetto mirava, attraverso specifiche proposte, a qualificare l'ente di FP attraverso la prospettiva della qualità e dell'accREDITAMENTO interno per l'esercizio ottimale della propria missione formativa.

### ***2.2.1. Il fronte della progettazione***

Due sono state le azioni messe in campo per il primo fronte: la scrittura di un progetto contenente proposte di standard professionali e formativi; il superamento della logica della corso - qualifica con l'adozione della nuova categoria, la famiglia professionale e delle competenze.

#### ***2.2.1.1. Il progetto complessivo***

Il progetto complessivo conteneva i seguenti documenti:

##### **Linee guida**

Le linee guida presentavano le finalità generali del progetto, proponevano standard professionali e formativi, descrivevano la metodologia adottata e abbozzavano un impianto generale di accREDITAMENTO.

##### **Allegati**

Allegati alle linee guida c'era il progetto vero e proprio.

Il percorso formativo era articolato in aree: *l'area comune, l'area professionalizzante, l'area dello stage.*

##### **Strumenti**

Completavano il progetto alcune proposte di strumenti ulteriori da sperimentare quali quella di un *libretto personale*, quella di una *articolazione oraria* del percorso che ipotizzava un equilibrio tra le esigenze professionalizzanti e quelle culturali del percorso formativo, materiali per la promozione delle *capacità personali*, ecc.

## ESPERIENZE E PUNTI DI VISTA SUGLI STANDARD

Schematicamente, il quadro degli standard di apprendimento erano così riassunti:

<b>A) Saperi di base</b>	<b>Area linguistica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingua italiana</li> <li>• Lingua straniera (inglese)</li> </ul>
	<b>Area delle scienze umane e dell'etica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura storico - sociale</li> <li>• Diritto del lavoro</li> <li>• Organizzazione aziendale</li> <li>• Economia di base</li> <li>• Etica della persona e del lavoro</li> </ul>
	<b>Area scientifica, tecnologica e di supporto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logico-matematica</li> <li>• Scienze della materia</li> <li>• Scienze della natura</li> <li>• Informatica utente</li> </ul>
<b>B) Competenze professionali</b>	<b>Trasversali (o comuni)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborare un budget e gestire gli atti amministrativi fondamentali</li> <li>• Conoscere, rispettare ed applicare le procedure relative alla sicurezza</li> <li>• Conoscere, rispettare ed applicare le procedure relative alla qualità</li> </ul>
	<b>Specifiche</b> (rif. Installatore impianti elettrici civili e industriali)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizzare e sviluppare le informazioni ed i dati ricevuti</li> <li>• Progettare</li> <li>• Eseguire</li> <li>• Controllare e recuperare anomalie</li> <li>• Valutare</li> </ul>
<b>C) Capacità personali</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticare e promuovere la propria realtà personale</li> <li>• Comunicare e gestire relazioni</li> <li>• Apprendere ad apprendere</li> <li>• Organizzare il lavoro e risolvere problemi</li> <li>• Lavorare in modo cooperativo</li> <li>• Progettare il proprio percorso di vita/di lavoro</li> </ul>

Alcune precisazioni.

Il progetto prevedeva, per ogni figura professionale (appartenente ad un macro - settore o ad un settore) la seguente impostazione circa gli standard professionali e formativi:

- la *figura professionale* era descritta attraverso una specificazione, una collocazione organizzativa, delle indicazioni di prerequisiti e delle indicazioni di continuità formativa;
- le *acquisizioni* erano distinte in due categorie, specificate per componenti:
  - risorse: saperi di base e capacità personali,
  - competenze professionali: trasversali (o comuni) e specifiche.

I *saperi* erano definiti come un “insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale. Possono riguardare teorie, modelli, sistemi di azione. Ogni ambito di sapere comprende nozioni, concetti, nessi, regole. I saperi sono - al pari delle abilità e delle capacità - cognizioni che occorre acquisire per porre in atto una competenza (di cui sono uno degli ingredienti)”.

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

Le *capacità personali* rappresentano l'insieme delle caratteristiche (tratti, disposizioni, vocazione, attitudini...) che l'individuo pone in atto in differenti situazioni sia professionali sia di vita quotidiana e che ne connotano la personalità. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami individuali e di gruppo. In un percorso formativo le capacità riflettono la proposta, i valori e la testimonianza della comunità degli educatori - formatori; esse rappresentano, quindi, l'asse del percorso formativo lungo il quale l'allievo progredisce e matura in quanto persona.

Tutte le acquisizioni erano articolate in unità formative specificate per cicli formativi.

Le figure professionali previste per la formazione professionale iniziale si collocavano nel 2° livello della classificazione Ue delle attività professionali.

Al termine del percorso i destinatari della proposta dovevano essere in possesso di requisiti potenziali di programmazione e di coordinamento che potevano diventare effettivi dopo un periodo definito di esperienza lavorativa.

### *2.2.1.2. Il passaggio dalla logica corso/qualifica alla logica della famiglia professionale e delle competenze*

In concomitanza all'avvio della sperimentazione dei percorsi in obbligo formativo, il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP avvertivano l'urgenza di una riflessione approfondita sulle qualifiche professionali.

La loro revisione li ha portati alla adozione di un dispositivo attraverso il quale si sono definiti, per ciascuno dei profili considerati, un percorso di riconoscimento della qualifica mediante il confronto con alcuni sistemi di classificazione delle professioni, sia tra quelli presenti all'interno dell'offerta formativa delle Regioni sia tra quelli elaborati a sostegno dell'attività di incontro domanda-offerta di lavoro, sia infine tra i repertori costruiti per l'analisi delle professioni e a supporto delle politiche formative e del lavoro<sup>2</sup>.

Il lavoro di revisione è stato articolato in tre distinti livelli di analisi:

- la ricerca delle denominazioni equivalenti,
- l'elaborazione di un referenziale professionale,
- l'elaborazione di un referenziale formativo.

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

Assumendo la categoria di “famiglia/comunità professionale”, inoltre, l'ente di FP si dotava di uno strumento interpretativo in grado di delineare le relazioni tra individuo ed organizzazione secondo una prospettiva che non semplifica o “modellizza” i fattori in gioco con il rischio di rinchiudersi in una sorta di autoreferenzialità “s sofisticata”, ma che procede affermando l'importanza culturale e sociale del lavoro, che risulta collocato entro le relazioni che lo conformano.

In senso specifico, con l'espressione “comunità professionale” si intendeva un

---

<sup>2</sup> CNOS-FAP, *Dispositivo di valutazione delle figure professionali (formazione professionale iniziale)*, manoscritto, aprile 2001.

aggregato - coincidente di volta in volta con il settore (es. meccanica), il processo (es. servizi all'impresa) o la tecnologia (es. l'informatica) - di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune:

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

Le fonti utilizzate per questa revisione sono state le seguenti:

- ErOnLine;
- OBNF (anagrafe delle figure professionali);
- ISFOL (Repertorio delle professioni);
- CCNL;
- Regione Piemonte (standard formativi), Regione Toscana (repertorio dei profili professionali), Regione Veneto (Banca dati Ulisse), Regione Lombardia (Direttiva regionale);
- Indicazioni europee (direttiva 89/48/CEE del Consiglio del 21 dicembre 1988; direttiva 92/51/CEE del Consiglio del 18 giugno 1992; 93/569/CEE del 22 ottobre 1993);
- ISCO 88, la classificazione internazionale ufficiale.

Di ogni qualifica il lavoro ha prodotto:

- l'operazione di denominazione, frutto del lavoro di analisi delle denominazioni equivalenti;
- la compilazione del referenziale professionale con la specificazione della figura professionale, le indicazioni delle competenze professionali, il livello, la continuità formativa;
- la compilazione del referenziale formativo con l'indicazione di prerequisiti e tempi.

Si allega - come esempio - il documento di avvio della revisione delle qualifiche presenti all'interno del CNOS-FAP e del CIOFS-FP.

## ESPERIENZE E PUNTI DI VISTA SUGLI STANDARD

La mappa della revisione delle qualifiche all'interno del CNOS-FAP e del CIOFS-FP:

<b>Famiglia prof. Comparto</b>	<b>Figure professionali</b>		<b>Livello di validazione</b>
<b>Metalmeccanico</b>	01	Operatore alle macchine utensili	Codificata
	02	Operatore al banco	Codificata
	03	Saldatore	Codificata
	04	Operatore termoidraulico	Codificata
	05	Operatore meccanico d'auto	Codificata
	06	Operatore di carrozzeria	
<b>Elettrico</b>	01	Installatore/manutentore impianti elettrici civili e industriali	Codificata
	02	Installatore/manutentore impianti elettrici di automazione industriale	Problematica
<b>Grafico</b>	01	Operatore di progettazione grafica	Peculiare
	02	Operatore di pre stampa	Codificata
	03	Operatore di premedia	Peculiare
	04	Operatore di stampa offset	Codificata
<b>Artigianato</b>	01	Operatore dell'abbigliamento - Sarta su misura con supporto CAD	Codificata
	02	Operatore dell'abbigliamento - Modellista confezionista su CAD	Codificata
	03	Addetto alla panificazione e pasticceria	Codificata
<b>Turistico/Alberghiero</b>	01	Addetto di sala-bar	Codificata
	02	Addetto di cucina	Codificata
<b>Ambiente</b>	01	Operatore ambientale	Problematica
<b>Servizi di impresa</b>	01	segreteria	Codificata
	02	turistico	Codificata
	03	contabile	Codificata
	04	supporto gestionale	Problematica
	05	import/export	Problematica
	06	assicurativo	Problematica
	07	Addetto alle vendite	Codificata

<b>Codificata</b>	Indica una coincidenza soddisfacente sia per la denominazione sia per il referenziale professionale e formativo. Ciò non esclude la presenza di aspetti discordanti meritevoli di un eventuale confronto.
<b>Problematica</b>	Indica una coincidenza solo parziale su uno o più aspetti riguardanti sia la denominazione sia il referenziale professionale e formativo. Necessita di un approfondimento.
<b>Peculiare</b>	Indica la presenza di un progetto formativo ad hoc che non trova una sufficiente corrispondenza tra le classificazioni considerate.

### **2.2.2. Il fronte del successo formativo**

Per questo aspetto mi limito a segnalare alcune pubblicazioni prodotte allo scopo. A supporto dei formatori il progetto offriva un manuale guida per le attività formative di accoglienza, orientamento e accompagnamento del giovane e un manuale - guida per la progettazione e la realizzazione dello stage/tirocinio

### **2.2.3. Il fronte degli Enti di FP impegnati nella FPI**

Due le iniziative promosse per la qualificazione dell'Ente di FP impegnato nella FPI iniziale:

- una proposta di indicatori di qualità e di accreditamento interno (manuale e guida all'uso);
- l'adesione al progetto coordinato dal Centro Studi Scuola Cattolica "*Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: verifica e promozione. Sottoprogetto Formazione professionale di ispirazione cristiana*" (marzo 2001), contenente proposte per la valutazione della qualità formativa e la gestione della qualità nella prospettiva di un "marchio di qualità" del Centro di formazione professionale.

La tematica è stata ripresa ed approfondita da un successivo progetto al quale hanno partecipato gli Enti aderenti a FORMA: "*Un servizio di studio e consulenza per la creazione di un modello di qualità della istruzione e formazione professionale di ispirazione cristiana nel quadro della riforma del sistema educativo*" (giugno 2006).

## **3. Fase della legge 53/03 e dell'accordo-quadro (giugno 2003)**

### **3.1. Stimoli desunti dalla legislazione e dalla normativa**

La riforma costituzionale ha ridisegnato le competenze nell'ambito dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale tra Stato ed Enti locali. La legge 53/03, tenendo conto della suddetta riforma e introducendo il "*diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età*" (art. 2, comma 1, lettera c) chiedeva alle Regioni di intervenire direttamente, pur in assenza di decreti attuativi, per dare corso a tale diritto-dovere specie in riferimento alle attività di formazione professionale regionale.

L'Accordo - quadro del giugno 2003 dettava le condizioni minime per l'avvio della sperimentazione del percorso formativo.

L'intenso dibattito sulle riforme ha inciso profondamente anche su una più compiuta definizione di caratteristiche della formazione professionale iniziale che dovrebbero ormai essere considerate acquisite.

Solo in maniera schematica e senza pretesa di completezza provo a richiamarne alcuni.

- ***L'idea di "sistema educativo di istruzione e formazione"***

L'appartenenza della formazione professionale iniziale al sistema educativo di istruzione e formazione in forza delle sue finalità educative.

- ***La natura della FPI***

La FPI è passata da una impostazione basata principalmente su un profilo professionale ad una impostazione dal profilo più ampio, che è educativo, culturale e professionale (PECUP), maggiormente rispondente alle nuove esigenze educative e che ha posto l'allievo, prima del lavoro, al centro dell'azione formativa.

- ***La natura del percorso formativo triennale o quadriennale***

Gli Enti di FP hanno cercato di superare da sempre la tradizionale separazione tra una parte culturale generale e una parte professionale; il nuovo quadro di riferimento permetteva di dare vita ad un progetto di percorso formativo unitario ed organico, centrato sulle competenze da acquisire attraverso la ricerca e il mantenimento di una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, del sapere fare ed essere, al fine di assicurare quella circolarità tra pratica e teoria che è propria della proposta formativa ed una metodologia centrata su compiti reali.

Anche la "flessibilità" e la "personalizzazione" proprie dell'obbligo formativo si perfezionano nella nuova proposta.

- ***Il radicamento della FPI e degli Enti di FP al territorio***

La FPI, avendo come destinatario un adolescente, un minore, coinvolge in sede di programmazione, progettazione, attuazione e valutazione del percorso tutti gli attori sociali (formatori, allievi, famiglie, imprese, enti locali): l'allievo con i suoi centri di interesse e il suo bisogno di vivere l'esperienza formativa da "protagonista"; le famiglie con i suoi desideri di percorsi formativi aperti, che non precludono opportunità ulteriori; le imprese che si attendono allievi formati non solo in competenze professionali, ma anche in virtù proprie della persona quali la curiosità, la responsabilità, il lavoro cooperativo, la creatività, la solidarietà, ecc.

- ***Le caratteristiche del soggetto erogatore (accreditamento)***

L'attenzione posta alla necessità di mettere a disposizione un ambiente educativo e formativo che contribuisca a una nuova cultura dell'apprendimento, in grado di renderlo interessante, attraente, avvincente, ed a favorire nelle persone la capacità e l'interesse per un apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP, arricchiti della esperienza progettuale e sperimentale dell'obbligo formativo hanno collaborato alla scrittura ed alla sperimentazio-

ne del nuovo progetto proposto da FORMA “*Progetto pilota per il sistema di istruzione e formazione*” (un percorso formativo triennale e quadriennale).

Anche di questo complesso progetto, mi limito a richiamare solo alcuni aspetti salienti che riguardano il tema della presente tavola rotonda, accennando a quattro aspetti: (1) le caratteristiche del progetto complessivo, (2) la proposta di organizzazione di un (sotto)sistema di IeFP, (3) la mappa dell’offerta formativa, (4) l’esemplificazione del percorso formativo triennale.

### **3.2. Il progetto del CNOS-FAP e del CIOFS-FP complessivo in sperimentazione**

Il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP hanno elaborato il progetto in più fasi.

#### **3.2.1. Le caratteristiche principali del progetto**

Il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP hanno proceduto, innanzitutto, alla stesura di specifiche Linee Guida per la realizzazione di percorsi formativi di istruzione e formazione professionale triennali e quadriennali.

Il testo, pubblicato, rielaborava il percorso formativo biennale alla luce del nuovo scenario normativo e ordinamentale.

Nella parte generale del testo sono stati analizzati:

- i vincoli derivanti dalla normativa vigente (il nuovo Titolo V della Costituzione e la legge 53/03) con i nuovi compiti dello Stato (l’elaborazione del Profilo educativo, culturale e professionale - PECUP - e la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni - LEP) e i nuovi compiti delle Regioni (le Indicazioni regionali per i Piani formativi personalizzati);
- le scelte proprie della formazione professionale iniziale (la valenza educativa del lavoro nella prospettiva del PECUP, gli obiettivi generali del processo formativo alla luce del PECUP e le azioni per conseguire gli obiettivi generali);
- le nuove caratteristiche del sistema educativo di istruzione e formazione professionale e della progettazione formativa.

Nella seconda parte del volume è stato approfondito il modello di intervento formativo:

- la carta della qualità, riferimento dell’Ente di FP;
- la descrizione delle comunità e delle figure professionali;
- il disegno globale dell’offerta formativa: i titoli rilasciati e le varie tipologie dei percorsi formativi;
- i criteri di qualità degli organismi formativi;
- la gestione delle risorse umane;
- l’organizzazione e la strategia di rete nei vari territori.

La terza parte è stata dedicata alla questione metodologica, descrivendo le fasi della gestione del processo formativo<sup>3</sup>.

Il CNOS-FAP ed il CIOFS-FP, proseguendo nel lavoro di revisione delle qualifiche e dell'adozione del modello di comunità professionale, hanno progettato percorsi formativi triennali e quadriennali di varie comunità professionali, organizzando, per ciascuna area, anche proposte di elaborazione di piani formativi personalizzati con esemplificazioni di Unità di apprendimento.

La proposta dei due Enti nell'anno 2003 era la seguente: Legno e Arredamento; Grafica e Multimediale; Turistica e Alberghiera; Estetica; Commerciale e Vendite; Elettrica ed Elettronica; Meccanica; Alimentare; Aziendale e Amministrativa; Sociale e Sanitaria; Tessile e Moda.

Ogni guida è stata strutturata in due parti:

- a) una parte comune a tutte le comunità, costituita da una introduzione e una impostazione generale (valenza educativa del lavoro nella prospettiva del PECUP, indicazioni circa la valutazione e la gestione del *portfolio*);
- b) una parte specifica per ogni comunità professionale comprendente una presentazione della comunità professionale (natura economica, sociale e culturale della comunità; la comunità professionale in prospettiva formativa; le figure professionali: livelli e continuità; indicazioni su laboratori, stage e alternanza, scheda per il piano formativo e sua prospettiva temporale; proposte di unità di apprendimento dal 1° al 3° anno).

A completamento della documentazione segnalo anche il testo, nato dalla sperimentazione: CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi di istruzione e formazione professionale*, Tipografia PIO XI, 2005.

Le sperimentazioni hanno messo in evidenza che in varie Regioni la proposta ha trovato accoglienza, pur con le dovute attenzioni alle peculiarità regionali.

Si ricordano, a solo titolo esemplificativo, alcuni modelli regionali<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> NICOLI D., *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia PIO XI, marzo 2004.

<sup>4</sup> Per un approfondimento delle politiche delle Regioni Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Provincia Autonoma di Trento in tema di sistema di IeFP, di percorsi formativi, di standard formativi, cfr. anche D'AGOSTINO S., NICOLI D., MASCIO G., MALIZIA G., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di Istruzione e Formazione professionale*, Tipografia PIO XI, 2005.

**LIGURIA**

La proposta della Regione Liguria è articolata in aree e figure professionali (qualifica e diploma). Un esempio:

<i>Area professionale</i>	<i>Qualifica professionale</i>	<i>Diploma professionale</i>
<b>Meccanica</b>	<b>Operatore/trice meccanico/a</b> - Costruttore alle macchine utensili - Montatore-manutentore (aggiustatore) - Saldocarpentiere e serramentista - Termoidraulico - Meccanico d'auto - Motorista	- Tecnico di manutenzione industriale - Tecnico termoidraulico - Tecnico di motoveicoli

**VENETO**

In una pubblicazione della Regione Veneto, a seguito di un progetto di sistema, nel volume *Metodologie e strumento per un nuovo modello regionale di riconoscimento delle qualifiche nel secondario e per un coerente processo di adeguamento delle competenze degli operatori della formazione professionale*, è riportato un elenco di qualifiche professionali nel settore industriale.

<i>Ambito</i>	<i>Figura polivalente</i>	<i>Figura professionale</i>	<i>Figure critiche</i>
Meccanico	Operatore polivalente	- Costruttore di m.u.	- Tornitore alla macchina a c.n. - Operatore macchine lavorazione su lamiera
		- Montatore manutentore	- Manutentore meccanico - Capoturno formatura - Responsabile collaudo finale
		- Saldocarpentiere - Termoidraulico - Manutentore di sistemi meccanici ed elettronici dell'autoveicolo	

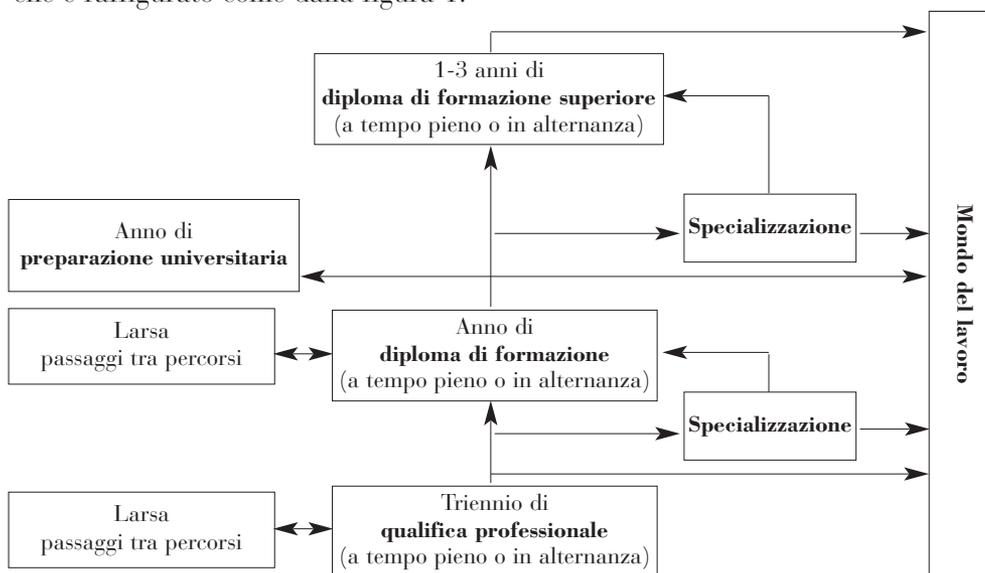
## SARDEGNA

Una pubblicazione recente dal titolo *Repertorio dei profili professionali e dei corrispondenti percorsi formativi in Sardegna*, parte di un progetto di sistema più ampio, descrive la mappa delle comunità professionali e delle relative qualifiche:

<i>Comunità professionale</i>	<i>Qualifica Figura polivalente e di indirizzo</i>	<i>Diploma Figura professionale</i>	<i>Diploma Superiore Figura professionale</i>
Meccanica	Operatore/trice meccanico - costruttore alle m.u. - montatore mantentore - saldocarpentiere - termoidraulico - meccanico d'auto - carrozziere	Tecnico meccanico	- Tecnico superiore di disegno e progettazione industriale - Tecnico superiore di industrializzazione del prodotto - Tecnico superiore di conduzione e manutenzione impianti

### 3.2.2. La proposta di organizzazione di un sotto(sistema) di Istruzione e Formazione Professionale

Già nelle Linee Guida gli Enti hanno assunto - come ipotesi - un modello ordinamentale di (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale di riferimento che è raffigurato come dalla figura 1.



La proposta elaborata appariva agli estensori coerente con quanto sancito dal nuovo Titolo V della Costituzione, dalla legge 53/2003 come pure dalla legge 30/2003 specificata nel Decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003, che concorrono a definire un nuovo scenario per il sistema di istruzione e formazione professionale.

### **3.2.3. La mappa dell'offerta formativa**

L'offerta formativa viene specificata in riferimento alle diverse tipologie di intervento che si propongono nel modo seguente: un servizio di orientamento permanente, percorsi triennali di qualifica professionale, diploma di formazione, diploma di formazione superiore, specializzazione, formazione continua e permanente, alternanza formazione - lavoro, formazione per portatori di handicap, percorsi destrutturati (*seconda chance*).

### **3.2.4. Le caratteristiche generali del percorso formativo triennale**

#### **Finalità**

Sono previsti percorsi di formazione che puntano all'acquisizione di una qualifica mirata, secondo le necessità espresse dal mercato del lavoro locale. La qualifica, riferita ad un numero contenuto di circa 20 comunità professionali e articolata in un massimo di 100 figure professionali, prevede una preparazione ampia e completa che consenta alla persona, in possesso di una solida cultura di base, di sviluppare competenze professionali e sociali, sapendo utilizzare in autonomia le tecniche e le metodologie previste.

**Destinatari:** giovani in possesso di licenza media.

Nel caso in cui ragazzi quindicenni non abbiano tale titolo, è possibile concordare con il Centro territoriale permanente (CTP) un percorso formativo che, nel momento in cui si sviluppa il cammino di qualificazione, si acquisisca anche il diploma di licenza media.

#### **Durata**

Il percorso prevede 3 anni formativi, della durata complessiva di 1.050 ore circa per anno, così distinte:

- **percorso comune** al gruppo-classe nella misura indicativa di 900 ore annue;
- **interventi personalizzati** nell'ambito dei laboratori attivati dalle realtà formative, con frequenza obbligatoria e con contenuti da definire in base alle necessità di ciascuno, nella misura indicativa di 150 ore annue.

#### **Metodologia**

Nell'ambito della prospettiva metodologica propria della istruzione e formazione professionale, centrata su piani formativi personalizzati ed unità di apprendimen-

## ESPERIENZE E PUNTI DI VISTA SUGLI STANDARD

to con al centro compiti reali, si specificano le seguenti tappe.

Il *primo anno* si caratterizza per l'orientamento attivo entro il settore di riferimento; ciò significa familiarizzare con il linguaggio, le tematiche, le tecniche, i processi di base che questo presenta. Durante il primo anno formativo è prevista pertanto una congrua attività di accoglienza, orientamento e 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 in riferimento al ruolo professionale. La qualifica rappresenta il riferimento prioritario del progetto sia in senso professionale sia pedagogico. Essa è concepita non come somma di componenti, bensì in una visione integrale ed unitaria del processo formativo. È previsto uno stage di validazione.

Si propone una distribuzione di orario *indicativa*.

	<b>AREE FORMATIVE</b>	<b>1° ANNO</b>	<b>2° ANNO</b>	<b>3° ANNO</b>	<b>TOTALE</b>
1	<i>Area scienze umane</i>	180	160	150	<b>490</b>
2	<i>Area scientifica</i>	180	160	150	<b>490</b>
3	<i>Area professionale</i>	440	330	330	<b>1.100</b>
4	<i>Stage</i>	non previsto	160	200	<b>360</b>
5	<i>Sviluppo capacità personali</i>	100	90	70	<b>260</b>
6	<i>Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti</i>	150	150	150	<b>450</b>
	<b>TOTALE</b>	<b>1.050</b>	<b>1.050</b>	<b>1.050</b>	<b>3.150</b>

*L'area delle scienze umane* comprende tutte quelle discipline che concorrono alla conoscenza di sé, del mondo circostante, della collocazione della persona nel tempo e nella storia, dei significati attribuiti alla realtà, alle relazioni, ai progetti di vita.

*L'area scientifica* concorre a fornire alla persona gli strumenti che permettono ad essa di cogliere le dimensioni costitutive della realtà naturale e di quella prodotta dall'opera umana, sapendo rintracciare - tramite modelli di tipo matematico ed interpretativo - gli aspetti fisici, le strutture della vita sociale, economica ed istituzionale.

*L'area professionale* attiene al mondo dei saperi, dei significati, delle tecnologie

connessi alla comunità professionale cui si fa riferimento, intesa come un insieme organico a carattere culturale, nel quale si svolge un percorso educativo di istruzione e formazione professionale. Essa comprende anche organizzazione aziendale e gestione dei progetti.

**Lo stage** è l'elemento essenziale al percorso formativo tramite il quale la persona:

- riconosce nel concreto del contesto di lavoro i tratti della cultura e dell'organizzazione in cui si svolge l'attività su cui intende cimentarsi,
- acquisisce conoscenze, capacità e competenze specifiche,
- mette alla prova le acquisizioni a fronte di richieste e di compiti reali,
- si sottopone ad una valutazione e validazione probante circa le proprie competenze.

**Il Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti** è uno strumento di personalizzazione che consente ai formatori di sviluppare - in rapporto alle esigenze di piccoli gruppi omogenei o di singoli individui - interventi via via di recupero, potenziamento, accompagnamento e sostegno nel percorso di apprendimento.

**Il Laboratorio di sviluppo delle capacità personali** è uno strumento didattico tramite il quale si aiuta l'allievo a conoscere i tratti della propria personalità, a sviluppare capacità di relazione e cooperazione, a potenziare il proprio progetto di vita/di lavoro, a sviluppare capacità di autonomia, assunzione delle responsabilità, fronteggiamento e superamento delle difficoltà ed infine di apprendimento continuativo.

Il percorso può essere svolto, a partire dal 15° anno, anche tramite la metodologia della **Alternanza formativa**. Essa consente - in riferimento al singolo allievo - di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa.

#### **Valutazione finale**

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

#### **Valore del titolo**

Il titolo di qualifica professionale consente:

- l'ingresso nel mondo del lavoro,
- l'iscrizione al quarto anno di diploma di formazione,
- il passaggio - tramite Larsa - al percorso liceale.

**Esempio di standard professionali e formativi: Area professionale meccanica**

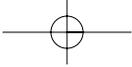
Indice del documento:

1. Natura economica, sociale e culturale dell'area professionale
2. L'area professionale in prospettiva formativa
3. La mappa delle figure per competenze essenziali
4. Gli obiettivi specifici di apprendimento per il percorso di diploma professionale di "tecnico meccanico":
  - a. Area della religione cattolica: conoscenze e abilità
  - b. Area dei linguaggi: conoscenze e abilità in italiano, inglese, seconda lingua comunitaria
  - c. Area socio-storico-economica: conoscenze e abilità in storia, geografia, economia, diritto
  - d. Area scientifica: conoscenze e abilità in matematica (algebra e geometria), analisi matematica, dati e previsioni, matematica finanziaria, scienze (fisica, chimica, biologia, scienze della terra)
  - e. Area tecnologica: conoscenze e abilità in informatica
  - f. Area professionale: conoscenze e abilità in qualità, sicurezza, disegno - progettazione, tecnologia, meccanica, macchine e automazione, lavorazioni
  - g. Area professionale di indirizzo: conoscenze e abilità per il costruttore alle macchine utensili, il montatore manutentore, il saldocarpiere, il termoidraulico, il riparatore d'auto
  - h. Educazione alla convivenza civile: conoscenze e abilità per l'educazione alla cittadinanza, l'educazione stradale, l'educazione ambientale, l'educazione alla salute, l'educazione alimentare, l'educazione all'affettività, l'educazione artistica e musicale e le scienze motorie e sportive.
5. Gestione del percorso formativo di diploma e di qualifica professionale
6. Vincoli e risorse circa i laboratori, lo stage e il project work.

## **TECNICO MECCANICO**

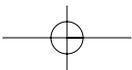
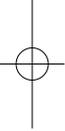
### **Competenze essenziali**

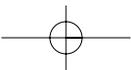
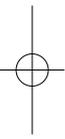
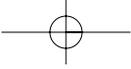
- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa
- Leggere, comprendere, interpretare e produrre testi scritti
- Comprendere e valutare la natura e la portata di affermazioni, giudizi, opinioni
- Cogliere il nesso storico tra il presente ed il passato
- Partecipare alla vita sociale nella consapevolezza dei propri diritti e doveri di cittadino
- Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro
- Gestire gli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana e professionale
- Applicare strumenti matematici e logici alla rappresentazione ed alla soluzione di problemi
- Comprendere la realtà naturale tramite osservazione, studio e applicazione di procedure appropriate
- Riconoscere leggi e principi che spiegano i processi tecnologici
- Gestire informazioni utilizzando strumenti informatici
- Adottare comportamenti preventivi a tutela della salute e della sicurezza propria e altrui
- Diagnosticare le proprie capacità e risorse, elaborare un progetto personale di vita ed impegnarsi attivamente
- Lavorare in modo cooperativo
- Avere cura del proprio corpo e praticare il moto e lo sport
- Coltivare sensibilità estetiche ed espressive di tipo artistico
  
- Redigere e interpretare disegni meccanici, schede tecniche e cicli di lavoro per l'attuazione del processo produttivo
- Riconoscere materiali e scegliere strumenti adeguati al lavoro da eseguire
- Utilizzare appropriate procedure e attrezzature per la realizzazione di lavorazioni di aggiustaggio e assemblaggio al banco.
- Costruire e/o assemblare particolari e complessivi meccanici utilizzando macchine utensili tradizionali (trapano, tornio, fresatrice, rettificatrice)
- Realizzare giunti saldati tramite il processo di saldatura elettrica
- Applicare le tecniche di misura, di controllo e recupero delle anomalie
- Realizzare il processo di manutenzione preventiva delle macchine e delle attrezzature
- Utilizzare pacchetti informatici applicati al processo meccanico
  
- *Collaborare nella fase progettuale, anche utilizzando sistemi CAD, osservando ed applicando le regole della progettazione meccanica*
- *Gestire la fase esecutiva, programmazione, esecuzione, controllo, monitorando la qualità del prodotto*
- *Programmare ed eseguire una corretta manutenzione ordinaria delle varie attrezzature e macchine come previsto dal sistema qualità*
- *Supportare la gestione budget (acquisti dei prelaborati e costi dei prodotti realizzati )*
- *Collaborare con la gestione marketing (supporto tecnico e relazioni con i clienti).*



#### **4. STANDARD E VALUTAZIONE. CONFRONTO CON L'EUROPA**

---





## 4.1 - Considerazioni a margine degli standard professionali e formativi

**Michele Colasanto**

*FORMA*

Ritengo che questi appuntamenti annuali siano momenti utili a fare sintesi ed esperienza su temi e problemi che riguardano i sistemi formativi e, in modo particolare, la formazione professionale.

Vorrei cominciare con un richiamo alla contingenza, perché siamo in presenza, sul piano dei processi di riforma, di un ennesimo tentativo di svolta.

Esiste l'ipotesi di introdurre i bienni di istruzione e formazione, con un obbligo di istruzione, non più scolastico, ai 16 anni e successivo obbligo di formazione dai 16 ai 18 anni, oltre ai percorsi formativi tradizionali, liceali.

Il biennio di istruzione viene interpretato, lo dice il Ministro continuamente, in termini di bienni unitari e non unici, bienni differenziati rispetto agli sbocchi successivi allo stesso biennio (14 - 16 anni), che acquisterà più valore se prima dei 16 anni scatterà il divieto di lavoro.

Quale sarà lo specifico dei bienni di istruzione perché i diversi percorsi possano essere considerati equivalenti tra di loro? In parte saranno differenziati, ma in parte no, altrimenti cade il senso di portare l'obbligo di istruzione dai 14 ai 16 anni.

La risposta è nelle competenze chiave. Naturalmente queste vanno ridefinite, però ci sono delle indicazioni: si scopre, ad esempio, che i trienni sperimentali da questo punto di vista hanno già identificato competenze e standard di riferimento, che sono utili non solo per i trienni stessi ma possono essere utilizzate anche per gli altri percorsi di istruzione che porteranno ai licei, con il paradosso che le competenze chiave sembrerebbero essere più desumibili da percorsi di tipo professionale piuttosto che da altri.

Per quanto riguarda il biennio di istruzione non si può ragionare in termini di discipline, di materie di un tipo piuttosto che un altro; sarebbe un modo di ragionare piuttosto vecchio. Il riferimento alternativo è alle competenze.

Dunque, se si dovesse arrivare ad una ridefinizione del diritto-dovere in termini di obbligo di istruzione e obbligo di formazione, probabilmente le competenze, così come sono state pensate ed elaborate in termini di standard ed obiettivi formativi

vi, quelle codificate in sede di Conferenza Stato-Regione, potrebbero essere riferimenti utili per poter definire la natura e l'identità dei bienni di istruzione.

Ritengo che confrontarsi su questo spazio formativo possa portare alla crescita della qualità della formazione e di tutto il sistema, ma anche alla soluzione di qualche nodo politico, per poter lavorare con più tranquillità e non essere ogni volta messi in discussione.

Con la legge 196/97, la certificazione delle competenze doveva essere in capo all'ISFOL, con un meccanismo che escludeva gli enti, ma metteva in moto gruppi di lavoro con le parti sociali, che avrebbero dovuto portare, attraverso analisi sofisticate, a definire i sistemi di competenze che sarebbero state poi utilizzate dal sistema formativo e produttivo. Questo è sempre stato un punto problematico, fin da quando si introdussero le fasce di qualifica, con la legge 845.

Ci furono esperienze molto interessanti ad esempio in Piemonte, in settori come il grafico.

Ma i risultati poi chi li utilizza? Sicuramente la formazione, ma il sistema delle imprese riprende questi esiti, li rideclina in chiave contrattuale?

In altri Paesi le cose stanno diversamente. In Germania ad esempio per tradizione c'è una corrispondenza biunivoca tra quello che si acquisisce come competenza riconosciuta formalmente e quello che poi si pratica in azienda.

Questo è un problema che non possiamo affrontare in questa sede, ma che è molto importante, è uno dei grandi significati delle competenze.

Non vorrei riproporre un percorso storico, peraltro già presentato in questo contesto, ma vorrei tentare di fare una riflessione critica sul tema delle competenze, con qualche cautela, cercando di chiarirne il significato ed evitando un eccesso di tecnicismi. Infatti, per inseguire le competenze a volte si perde il senso della competenza, ovvero si identifica il processo educativo con le competenze, e questo è qualcosa di esiziale.

Ad esempio, l'università, che non ha nessuna cultura sulle competenze, poiché è il sapere che abilita la funzione della docenza, nel tentativo di rilegittimarsi, dopo essere diventata università di massa, ha cercato di recuperare, accettando il discorso delle competenze e dei crediti.

Ma è stato illusorio ridare senso al valore del processo formativo nell'università, trasformando le conoscenze in competenze perché siano più spendibili sul mercato del lavoro. L'università ha così tradito il suo mandato, dimenticando che deve occuparsi di conoscenza, ricerca ed educazione.

Ma torniamo al tema generale.

Da quello che abbiamo già sentito non ci sono certezze, perché le competenze, gli standard e le stesse certificazioni sono fatti negoziali, in rapporto ad una serie di situazioni.

L'errore che è stato fatto inizialmente è derivato dal fatto di avere avuto una visione interna e non raccordata a quello che avveniva nei contesti esterni. Mi riferisco ad esempio a quanto si è detto in ordine al fatto che le competenze dovessero avere il compito di riuscire a dimostrare che il processo formativo confluisce nell'acquisizione di una serie di *skill*, abilità, motivazioni utili per il mercato del lavoro. La banalizzazione consisteva nel ridurre la competenza ad un nesso funzionale con il mercato del lavoro. Le competenze sono integrate con il lavoro e da questo punto di vista possono giocare un ruolo straordinario, in quanto possono essere una matrice che consente ad un sistema formativo allargato, che comprende anche l'impresa, di avere un linguaggio comune. Il problema dei sistemi e dei sottosistemi è che non dialogano tra di loro, la scuola con la formazione professionale, il liceo con l'istituto tecnico, l'istituto tecnico con l'impresa, l'impresa con la formazione professionale.

Abbiamo bisogno di linguaggi comuni e sotto questo punto di vista le competenze potrebbero essere estremamente utili, per questo bisogna lavorarci.

È nei vari contesti che poi assumono il loro vero significato. Ad esempio non si può immaginare che gli standard possano essere sganciati dal loro significato sociale. Essi non riguardano solo la formazione della persona in rapporto ad una prestazione, ma sono un qualcosa che riguarda quel che, all'interno di un certo sistema sociale, comunemente alcune persone dovrebbero sapere e saper fare. Se si riduce il processo formativo esclusivamente alle competenze, si dimenticano i saperi, le conoscenze e si rischia di impoverire i sistemi professionali.

Bisogna quindi parlare di competenze rispetto ai vari contesti e ai processi educativi, e rispetto alla trasparenza, che è equivalente all'equità. L'equità comprende la capacità di essere inclusivi, ma anche la capacità di valorizzare le eventuali eccellenze; l'equità deve permettere ad una persona di seguire la propria vocazione.

Nel sistema dell'impresa si dà importanza alle famose tre T, il talento, la tecnologia e la *tolerance* (l'apertura culturale). Quindi, mentre da una parte si discute di processi formativi per migliorare il sistema, dall'altra c'è chi non è interessato a tutto questo, ad esempio il singolo imprenditore.

Una riflessione sulle competenze ci aiuta certamente a capire quello che avviene all'interno dei processi anche professionali. C'è un modo di ragionare sulle competenze che utilizza degli assi dicotomici, organizzazione-individuo, soggettività-oggettività.

Molta parte del tema delle competenze si gioca nei tentativi di definire le stesse competenze rispetto a dimensioni di carattere oggettivo oppure a dimensioni di carattere soggettivo. Il dilemma sta proprio nel come mettere insieme le due cose senza penalizzare l'una o l'altra.

Non c'è dubbio che esistono delle competenze che si acquisiscono se una persona

è in rapporto con una organizzazione; peraltro l'atteggiamento individuale e il profilo psicologico è traducibile in competenze rispetto al modo di stare in una organizzazione. Oggi, nella selezione del personale si tenta di evidenziare le qualità che possano garantire *performance* di successo sul lavoro. La valorizzazione della persona in se è un qualcosa che riguarda i processi formativi ma anche le politiche sociali e del lavoro. I *policy maker* ritengono che le persone non debbano essere assistite passivamente, ma debbano essere messe in condizione di reagire da sé rispetto al loro stato di bisogno.

Il concetto di vulnerabilità sociale viene oggi rideclinato in questi termini: una persona è considerata vulnerabile se non riesce ad avere accesso ai propri diritti e se non riesce a mettere in campo le risorse di cui dispone.

Al di là di questi ragionamenti, alla fine ci siamo "aggrappati" ad una definizione di competenze, che comprende quelle di base, trasversali e professionali.

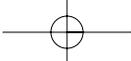
La certificazione rispetto a tutto questo diventa la garanzia che queste competenze esistono, che possono essere via via identificate come un obiettivo formativo, come un risultato, come un modo per gestire le risorse umane in azienda, come un codice, che riesce a far dialogare i sistemi formativi tra di loro, i sistemi formativi con il lavoro, il lavoro con la formazione.

La qualità delle risorse umane è importante per far crescere un territorio. Ci sono territori che sono cresciuti nella loro forza-lavoro attraverso processi di acquisizione di conoscenze e competenze di tipo contestuale; come ad esempio avviene nei distretti, una sorta di laboratorio di piccole imprese in cui le conoscenze vengono trasmesse non tanto a scuola, ma al bar, al circolo delle bocce, nei luoghi informali, e quando questo non basta più interviene la conoscenza, la competenza codificata, il centro di formazione professionale o l'istituto tecnico. Alcune realtà sono state di grande successo perché c'era un intreccio fra la capacità di elaborare conoscenze dal basso con una certa genialità e la capacità delle istituzioni di impadronirsi di queste competenze informali e contestuali, codificarle e consentire un loro trasferimento.

In questo senso l'istruzione diventa fattore di sviluppo, anche attraverso questa contaminazione. Per un Paese è importante che le istituzioni formative siano in grado di operare trasferendo conoscenze codificate da un luogo all'altro, producendo così l'innovazione.

Da questo punto di vista l'idea di poli formativi potrebbe essere interessante, se si riuscirà ad utilizzare un linguaggio comune ed a "passare" le frontiere regionali e nazionali.

Ma è vero anche che il gioco tra individuo e organizzazione, oggettività e soggettività, diventa un gioco tra le competenze come qualità intrinseche e le competenze come risultato. E però esiste anche la competenza come capacità di mobilita-

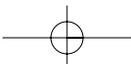


zione delle risorse.

Questa riconcettualizzazione porta a dire che probabilmente c'è una certa utilità nel definire le competenze come risultato e nell'individuare le qualità personali, ma se lasciamo questa polarità corriamo anche un rischio di lasciare il processo educativo di fronte ad una sorta di impotenza, nel senso che da un lato bisogna guardare al mondo produttivo che omologa necessariamente, dall'altro non tutte le persone hanno le stesse capacità.

È sbagliato interpretare il tema delle competenze su questa dicotomia perché si viene a perdere l'importanza dell'educazione, mentre l'educazione rispetto alle competenze dovrebbe essere un modo per costruire una serie di opportunità che consentano alle persone di giocare le proprie qualità, valorizzando le risorse che hanno.

In contesti come i nostri dunque il problema non è solo quello di capire come contrastare le disuguaglianze attraverso la formazione e l'istruzione, ma come distribuire le competenze rispettando e valorizzando le differenze.



## 4.2 - Il sistema di certificazione nazionale ed europeo (EQF ed ECVET)

**Gabriella Di Francesco**

*Area Sistemi e metodologie per l'apprendimento - ISFOL*

EQF ed ECVET sono due proposte dell'Unione europea che diventeranno una raccomandazione nei prossimi mesi e coinvolgeranno il nostro sistema nazionale.

La tematica degli standard è piuttosto complessa; esistono diversi punti di vista, esperienze ed anche esempi istituzionali importanti ma non è ancora pienamente affrontata nel nostro Paese; è certamente un tema in costante evoluzione.

Possiamo far risalire agli anni '90 l'origine della tematica relativa alle competenze, agli standard ed alla certificazione e in particolare citare il Libro Bianco della Cresson *Verso la società cognitiva*; è in quegli anni che si inizia a parlare di portafoglio delle competenze.

La costruzione della società della conoscenza è un aspetto richiamato dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 che ha avviato numerosi processi di cooperazione tra gli Stati. In questi anni la strategia europea più importante che ha portato a primi risultati concreti, riguarda la tematica della trasparenza delle competenze, dei percorsi, delle certificazioni, che è andata progressivamente a sviluppare il tema delle corrispondenze delle qualifiche che non ha prodotto (negli anni '90) risultati significativi; si trattava di materie difficili da trattare a causa delle diversità culturali tra paesi con sistemi diversi e lontani.

Con il forum europeo sulla trasparenza delle qualifiche e delle certificazioni verso la fine degli anni '90, la Commissione europea si è posta l'obiettivo di arrivare a certificazioni trasparenti senza entrare nel merito della standardizzare dei percorsi, impossibile a livello europeo e ancora di più a livello nazionale. L'obiettivo era comunque quello di rendere trasparente l'output dei percorsi, cioè le conoscenze e le competenze che un individuo giovane o adulto deve acquisire al termine di un percorso formativo. L'Europa quindi sosteneva la trasparenza in termini di conoscenze e di percorso, adottando tutti quegli indicatori che sono stati definiti all'interno di due Risoluzioni, quella del '92 e del '96, quest'ultima avviata durante il semestre di presidenza italiana. Il nostro attestato di qualifica, tuttora rilasciato al termine di percorsi di formazione professionale, è stato il primo esempio importante di trasparenza delle certificazioni, anche se forse non adeguatamente valorizzato nello spazio europeo.

La trasparenza non è stato l'unico aspetto importante della nuova strategia europea, che si è evoluta negli anni. Dagli anni '90 in poi sono state condivise a livello europeo nuove raccomandazioni avviate dal Consiglio europeo di Lisbona.

Tutta la progressione di raccomandazioni scaturite dal confronto tra paesi e sviluppate nell'ambito dei lavori del Consiglio europeo (il Consiglio europeo di Barcellona del marzo 2002, la Dichiarazione di Copenaghen di dicembre 2002, il Comunicato di Maastricht di dicembre 2004, l'European Council di marzo 2005 e 2006) hanno prodotto nuove indicazioni per il sistema educativo e formativo; da un'attenzione prevalente sul tema della trasparenza alla prospettiva più complessiva di costruire sistemi di *lifelong learning* e quindi con un'attenzione per le conoscenze e le competenze di cui l'individuo ha oggi bisogno per essere sempre attivo, competitivo e occupabile nel mercato del lavoro.

L'impostazione politica e istituzionale dell'Europa in questi anni è stata quella di riuscire a costruire sistemi di offerta formativa di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita, dalla formazione iniziale a quella continua e permanente, che abbia al centro le competenze delle persone, per costruire opportunità formative più personalizzate e poter rispondere ai nuovi bisogni.

Uno dei risultati concreti di questa strategia è il dispositivo Europass, il portafoglio europeo delle competenze. La decisione del Consiglio europeo relativa ad Europass si colloca in questa prospettiva. Rientra in uno dei cinque obiettivi del processo di Bruges-Copenaghen, ovvero costruire uno strumento unico per la messa in trasparenza delle competenze e delle qualifiche acquisite nell'arco della vita. Europass è un portafoglio delle competenze aggiornabile lungo il percorso di acquisizione delle competenze da parte dei cittadini; può essere definito una sorta di curriculum vitae aggiornabile continuamente. È composto da cinque documenti, il curriculum vitae è certamente il più importante, il passaporto europeo delle lingue, Europass mobilità, che documenta le competenze e le conoscenze nei periodi di mobilità all'estero, il supplemento al diploma e il supplemento al certificato. Sono cinque documenti importanti che hanno caratteristiche specifiche, quali la *dinamicità*, l'*accessibilità*, la *flessibilità*; non occorre avere necessariamente tutti i documenti, questo dipende dall'esperienza formativa e professionale degli individui. Europass è il primo risultato della strategia europea legato alla trasparenza ed è il primo degli obiettivi raggiunti dal processo di Bruges-Copenaghen.

Un ulteriore obiettivo, definito dal Consiglio di Lisbona e ripreso dai documenti di Maastricht del 2004, oggi al centro del dibattito europeo, è quello della costruzione dell'*European Qualification Framework*, un sistema europeo delle qualificazioni leggibili dalle persone, dalle istituzioni, dal mondo del lavoro.

L'EQF non è una sistema che va a sostituire i sistemi nazionali delle qualificazioni, ma è un *framework* di lettura e di traduzione delle diverse qualificazioni. Ogni

Paese è autonomo nel costruire i propri percorsi, l'importante è che li renda trasparenti e collegabili a questo sistema europeo. È un quadro comune di riferimento per facilitare il riconoscimento e la trasferibilità delle qualificazioni nell'ambito sia dell'istruzione (secondaria e post secondaria), sia dell'istruzione e formazione professionale, fondamentale per sviluppare la mobilità.

Scopo principale dell'EQF è di agevolare (agli studenti, ai genitori, ai fornitori dei servizi formativi, ai lavoratori e ai decisori politici) la comprensione del significato e del valore di un titolo.

Un concetto importante dell'EQF è quello della 'progressività', poiché le competenze si acquisiscono progressivamente e continuamente è possibile acquisire nuove conoscenze. Questo concetto di progressività è realizzato attraverso otto livelli ed è quindi un quadro di riferimento di lettura delle competenze confrontabile a livello europeo.

All'interno di questo *framework* ci sono anche altri strumenti, che favoriscono la trasparenza e la spendibilità dei titoli (ad es. il portafoglio Europass). Altro elemento della proposta di EQF è l'insieme di principi e di procedure che forniscono ai diversi Paesi le linee-guida per l'applicazione e la condivisione dell'EQF nel proprio sistema, con particolare riguardo alla qualità, alla validazione dell'esperienza, all'orientamento e alle competenze chiave.

L'Europa va ora verso una formalizzazione attraverso una raccomandazione relativa ai principi dell'EQF, che dovrebbe essere conclusa entro l'anno, sulla base di una condivisione di tutti i Paesi europei.

L'EQF sarà un *framework* volontario per ogni Paese in quanto non c'è l'obbligo di adottare gli otto livelli comunitari, anche se l'Europa chiede ad esempio che entro il 2009 i paesi si organizzino per costruire proprie modalità di definizione del proprio sistema in riferimento.

Un recente lavoro dell'OCSE del 2005 rafforza la necessità di costruire sistemi nazionali ispirati al principio del *lifelong learning*. Sono stati individuati venti fattori che facilitano l'avvio di sistemi orientati al *lifelong learning*: tra questi, ad esempio, comunicare il valore dell'apprendimento, individuare le *skills* per l'occupabilità, individuare un *qualification framework*, riconoscere gli apprendimenti non formali e informali, dare valore alle esperienze delle persone. La ricerca OCSE individua nel sistema dei crediti un fattore che ha un ruolo diretto importante nella prospettiva di un sistema di offerta formativa orientato al *lifelong learning*. Ma è importante esaminare e conoscere quali concetti sono alla base di questa nuova proposta dell'EQF.

L'EQF ruota attorno ad alcuni concetti chiave: in primo luogo i risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*). L'Europa sostiene che ogni sistema di offerta deve puntare a definire i propri risultati dell'apprendimento relativi ai diversi per-

corsi. Fondamentalmente i *learning outcomes* esprimono le competenze che, complessivamente, un individuo ha acquisito nel suo percorso formativo o professionale. I risultati di apprendimento esplicitano ciò che ci si aspetta la persona conosca, comprenda e/o sia in grado di fare, al termine di un periodo di apprendimento.

I risultati di apprendimento possono essere definiti per singoli corsi, unità, moduli e programmi. Essi sono definiti a livello nazionale, locale, settoriale, per coprire tutte le qualificazioni. Possono essere definiti a livello internazionale per favorire la trasparenza, la comparabilità, il trasferimento dei crediti e il riconoscimento, ma anche a livello nazionale.

Un secondo concetto chiave è quello delle unità (*units*), che possono essere riferite all'apprendimento, alle competenze, alla qualifica. Inoltre devono essere collegate ad un sistema di crediti formativi. Lo standard nella prospettiva europea è uno standard che deve essere centrato sui risultati di apprendimento, deve avere una definizione di unità e deve dar luogo a crediti formativi. Una unità (*unit*) è «la parte elementare (o la più piccola) di un curriculum, di una qualificazione o di un percorso di istruzione e formazione ed è orientata ai risultati di apprendimento». Si può definire un modulo formativo che però adotta il linguaggio dei *learning outcomes*, delle competenze, e dà la possibilità di fornire crediti formativi in ingresso o in uscita da un percorso.

Un altro elemento importante del *framework* europeo è quello delle competenze chiave (*key competencies*), che devono rappresentare l'insieme di conoscenze, abilità e comportamenti di cui tutti gli individui hanno bisogno per la propria realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione e l'impiegabilità. Le *key competencies* in primo luogo definiscono il cittadino europeo.

Per quanto riguarda il sistema dei crediti (ECVET), c'è al momento un processo di consultazione avviato sui principi guida del sistema che dovrebbe permettere di accedere da un sistema non formale e informale a un sistema formale. Un elemento importante è il collegamento tra il sistema dei crediti universitari (ECTS), che lavora in una logica di punteggio quantitativo, e un sistema più qualitativo. Risulta inoltre necessario creare una coerenza tra il sistema dei crediti del sistema di istruzione e formazione e quello universitario. Gli otto livelli delle EQF dovrebbero servire a creare questa coerenza che al momento è da costruire in ogni paese. Il sistema dei crediti rappresenta un sistema in grado di attribuire dei crediti alle qualifiche e/o alle sue componenti (definite unità).

L'Europa richiede dunque a tutti i Paesi di: definire i sistemi nazionali e costruire sistemi di standard flessibili e dinamici; richiede inoltre cooperazione e accompagnamento, alle istituzioni, alle persone, alle strutture formative.

In Italia esiste un processo avviato da tempo per arrivare a definire un NQF, *National Qualification Framework*, ovvero standard minimi nazionali; ci sono riforme in atto che dovranno tener conto di queste nuove prospettive europee ed un dibattito consolidato anche all'interno di sedi istituzionali nazionali.

L'Europa chiede che ci sia cooperazione aperta, che nel nostro sistema significa sviluppare accordi tra Stato e Regioni, sviluppare il dialogo con le parti sociali, coinvolgere tutti i soggetti importanti per la definizione del sistema.

### **4.3 - Standard professionali e formativi: confronto con alcune esperienze europee**

**Arduino Salatin**

*ISRE*

La questione degli standard professionali e formativi è oggi all'ordine del giorno in molti paesi dell'Ue. In particolare, per i sistemi di istruzione e formazione iniziale (IVET) una forte accelerazione è stata data da un lato dal processo di integrazione europea e dall'allargamento a molti nuovi paesi dell'Est e del Sud Europa, dall'altro dal processo di globalizzazione.

In questo nuovo contesto infatti, in cui i fenomeni di mobilità geografica e professionale e le spinte competitive sui sistemi di qualificazione sono destinati a crescere, il mondo dell'educazione e della formazione deve fare i conti con *istanze di trasparenza, comparabilità, trasferibilità e riconoscimento di conoscenze, abilità, competenze* a differenti livelli, paesi e sistemi.

#### **1. Il nuovo scenario internazionale del lavoro e le sfide ai sistemi formativi e professionali**

L'evoluzione del mercato del lavoro nella "società della conoscenza" sta cambiando profondamente i modelli culturali e organizzativi dell'accesso e dello sviluppo professionale facendo scoprire un potenziale spesso ignorato, ma rendendo obsolete anche molte delle tradizionali politiche delle risorse umane. In particolare appare come fonte di crescenti contraddizioni il progressivo cedimento o trasformazione dei "mestieri" (intesi come occupazioni basate sul saper fare pratico e facilmente trasmissibile) al "professionalismo" (basato su un corpus sistematico di conoscenze non immediatamente trasmissibili e accessibili in forma controllata con titoli di studio e statuti di rappresentanza)<sup>1</sup>.

La recente Direttiva comunitaria relativa al “Riconoscimento delle qualifiche professionali”, approvata dal Parlamento europeo al fine di favorire la libertà di circolazione dei professionisti nel mercato europeo, prevede un regime generale di riconoscimento dei titoli di formazione, rilasciati da Autorità competenti, indicate dagli Stati membri. Le modalità di conseguimento di tali titoli sono disciplinati in modo autonomo da ciascuno Stato.

L'Ue raccomanda che i sistemi nazionali - in un'ottica di *lifelong learning* - prevedano il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali comunque acquisite, siano esse formali (in contesti di studio), non formali (in contesti di lavoro) o informali (in contesti sociali), al fine di consentire all'individuo la capitalizzazione continua del proprio patrimonio professionale, rendendolo spendibile sia per il conseguimento di ulteriori titoli di studio (riconoscimento di crediti formativi), sia per una migliore occupabilità nel mondo del lavoro. Tale sistema di validazione delle competenze, inoltre, è necessario per poter certificare la rispondenza delle competenze professionali individuali agli standard europei, eventualmente definiti anche tramite “piattaforme comuni”, come previsto dalla direttiva. Analoghi principi sono previsti nel documento della Commissione relativo al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), in sperimentazione dal 2006.

Si tratta di sfide non semplici, data la grande eterogeneità delle situazioni a livello nazionale, come la recente vicenda del progetto ECVET (sul riconoscimento e la trasferibilità dei crediti formativi nei sistemi VET) sta a dimostrare, anche se proprio da tali sfide sembrano derivare anche nuove opportunità di riforma e innovazione dei sistemi IVET in Europa.

## **2. La situazione degli standard formativi e professionali nei sistemi**

<sup>1</sup> Per comprendere le nuove istanze di evoluzione del lavoro nella “seconda modernità”, la “modernità riflessiva”, occorre considerare a fondo l'ascesa di una nuova *classe creativa* (cfr. Florida R., *L'ascesa della nuova classe creativa. Stile di vita, valori e professioni*, Mondadori, Milano, 2003) che costituisce ormai in alcuni paesi avanzati quasi un terzo della forza lavoro, ma che richiede particolari condizioni organizzative, culturali e territoriali per espandersi. La «professionalità» e la creatività costituiscono ormai un vero *marchio* dell'epoca contemporanea che si sposa con le esigenze di libertà e qualità, ed è alla base dei progetti di mobilità professionale e geografica di molti individui (specie dei giovani). In questo quadro non va dimenticato quanto nota il sociologo Richard Sennett sui mutamenti culturali in atto nella società globalizzata (cfr. R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, 2006). Secondo Sennett il nuovo capitalismo pone una grossa sfida alla concezione del lavoro di tipo “artigianale” o professionale.

La tradizionale abilità “artigianale”, che si esprime nel sistema delle qualifiche e delle competenze, non si trova a suo agio nelle istituzioni del capitalismo flessibile in quanto esse pretendono che si sappia fare subito molte cose e in rapida successione: ciò impedisce di dedicare tempo al consolidamento delle competenze, come avviene nei modelli di praticantato caratteristici sia della storia dei mestieri che della realtà delle professioni. “Il nuovo mondo del lavoro è troppo mobile perché il desiderio di far bene una cosa per se stessa possa svilupparsi nel corso degli anni o decenni nell'esperienza del singolo individuo” (Sennett, p.143).

## IVET in Europa: un breve sguardo comparato

Per *standard* si intende generalmente un riferimento condiviso che assume valore di modello o regola. La disponibilità di standard riferiti a determinati ambiti (di tipo professionale o formativo), o di regole di rappresentazione e dispositivi comuni di attestazione, è la condizione per il costituirsi di uno spazio comune della formazione, il riconoscimento reciproco di eventuali crediti, la valorizzazione di certi saperi in contesti diversi.

Lo standard ha dunque:

- una funzione *regolativa o autoregolativa*,
- un valore sociale, storico e contestuale che richiede da una lato legittimazione e consenso, dall'altro una costante revisione e adattamento.

Queste prospettive, raccomandate da molti documenti e direttive comunitarie, non risultano tuttavia di facile traduzione sul piano pratico, producendo esiti molto diversificati a livello nazionale, in quanto devono superare una tensione tipica dei sistemi educativi europei tra:

- un'istanza di *armonizzazione*, esigita dai processi di globalizzazione economica e del mercato del lavoro (e attestata dalla diffusione a livello Ue di un sistema comune di crediti formativi, di strumenti come Europass, supplemento di diploma, ECTS, ECVET, ..),
- un'istanza di *differenziazione*, collegata alla singolarità dei processi di apprendimento delle persone, alle specificità dei contesti culturali e locali, e alla conseguente *flessibilizzazione dei sistemi educativi e delle strutture di qualificazione*.

La questione degli standard si colloca infatti nel quadro di un'evoluzione dei sistemi formativi europei verso un approccio ispirato sempre più ai principi del *lifelong* e del *lifewide learning*, in grado cioè di favorire una maggiore accessibilità ai saperi, di sostenere i processi di libera circolazione delle persone e di mobilità professionale.

I riferimenti chiave sono quelli:

- della trasparenza delle competenze, dei titoli e delle qualifiche, tra sistemi e tra paesi;
- del riconoscimento e della spendibilità delle competenze e delle acquisizioni acquisite in modo formale e non formale.

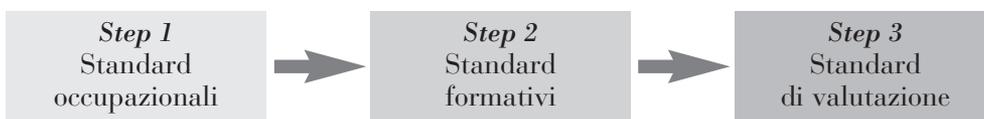
Venendo ora alla situazione specifica dei sistemi IVET dei paesi Ue, si può notare in generale che:

- in quasi tutti i paesi esiste un quadro di riferimento nazionale di "standard" formativi, anche se tale quadro può basarsi su indicazioni vincolanti in termini di conoscenze o competenze minime, o limitarsi a riferimenti molto generici che rinviano a processi di definizione a livello decentrato (di sub sistema o a livello

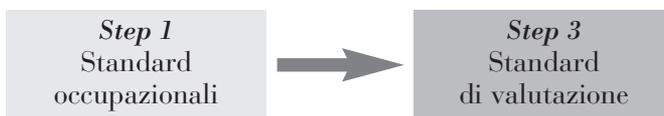
- territoriale ma anche settoriale);
- solo in alcuni paesi esistono dei sistemi nazionali organici di qualifiche (standard professionali), per lo più condivisi con le Parti sociali, che fanno da base anche per la progettazione dei percorsi formativi;
  - tutti i paesi hanno dei sistemi di valutazione, esami e diplomi, ma solo pochi paesi hanno adottato un sistema di certificazione delle competenze capace di garantire una personalizzazione dei riconoscimenti, della trasferibilità e accumulazione a livello formale, e ancor meno sono i paesi che hanno sviluppato dei modelli operativi nel campo del riconoscimento delle acquisizioni ottenute per via non formale (riconoscibilità del patrimonio professionale acquisito nelle molte e diverse esperienze di vita e di lavoro).

Sul piano degli standard in particolare, possiamo trovare la seguente situazione, a seconda dell'oggetto da valicare o regolare, soprattutto per la natura formale o non formale delle acquisizioni:

**Fig. 1 - Tipi di standard necessari per valutare e validare acquisizioni di tipo formale** (cfr. Cedefop, 2005, p. 78)



**Fig. 2 - Tipi di standard necessari per valutare e validare acquisizioni di tipo non formale** (cfr. Cedefop, 2005, p. 78)



Sul piano dei sistemi nazionali di IVET (formazione iniziale) possiamo trovare poi diversi tipi di flessibilità:

- istituzionale (ad esempio per facilitare il passaggio tra diversi percorsi viene istituito un Sistema nazionale di qualifiche e di trasferimento crediti, vengono potenziati i sistemi di orientamento, ...);
- curricolare (ad esempio viene sviluppato un sistema modulare in funzione di specifiche esigenze individuali o locali);

- organizzativa (ad esempio per favorire la mobilità verticale viene favorito il riconoscimento del non formale e dell'informale e/o incoraggiata la cooperazione e gli scambi tra sotto-sistemi educativi).

Alcuni esempi di tale flessibilità possono essere colti confrontando alcuni dispositivi operativi su questi vari piani (fig.3):

*Fig. 3 - Esempi di dispositivi nazionali che possono favorire la flessibilità formativa e la mobilità professionale*

<i>ambiti</i>	<i>paesi</i>
paesi che hanno un sistema/quadro nazionale di qualifiche	UK, Repubblica Ceca, Irlanda, Lituania, Polonia, Olanda, Malta, Slovenia
paesi che adottano modelli di modularizzazione dei percorsi formativi	Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Polonia, Francia, Germania, Slovenia, Svezia, Portogallo, Ungheria
paesi che adottano dispositivi e programmi basati sulle competenze	Repubblica Ceca, Lituania, Polonia, Francia, Italia, Slovacchia, Lettonia, Ungheria
paesi che incoraggiano l'accesso alla formazione superiore	Austria, Finlandia, Germania, Spagna, Svezia, Olanda

I dispositivi di validazione delle acquisizioni o delle competenze risultano invece basati soprattutto su 3 elementi:

- identificazione di acquisizioni osservabili (*learning outcomes*),
- **assessment** in base a standard (referenziali, norme, ...) definiti dal sistema formativo o da attori esterni,
- processi di riconoscimento delle acquisizioni.

Uno studio del Cedefop ha recentemente proposto una classificazione di queste varie opportunità i cui risultati sono sintetizzati nelle figg. 4 e 5.

*Fig. 4 - Tipi di validazioni e natura dell'apprendimento (Cedefop, 2004)*

<i>Apprendimento formale</i>	<i>Apprendimento non formale</i>	<i>Apprendimento informale</i>
Diplomi Certificazioni (incluse quelle relative a crediti esperienziali)	Autovalidazione Validazione autonoma Collegamento con riconoscimenti formali	Autovalidazione Assenza di validazione

*Fig. 5 - Tipi di validazione: esempi in uso nei paesi Ue (da E. Webb, 2005)*

<i>Forme di identificazione</i>	<i>Forme di riconoscimento</i>	<i>Forme di assessment</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osservazione da parte di terzi</li> <li>• Autovalutazione</li> <li>• Definizione di un piano individuale di apprendimento</li> <li>• Portfolio</li> <li>• Bilancio delle competenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esenzione a partecipare a parti di programma sulla base di prerequisiti esistenti</li> <li>• Integrazione di apprendimenti non formali</li> <li>• Promozione sul lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativo (check up competenze, simulazioni, autovalutazione con supporto tutoriale, ...)</li> <li>• Sommativo (test, prove oggettive, con valutatori e giurie, ...)</li> </ul>

### 3. Alcuni esempi a livello nazionale

Per contestualizzare queste varie articolazioni è opportuno ora prendere in esame alcuni casi nazionali che presentano modelli differenti tra loro, sia a livello dei sistemi formativi che di regolazione dei sistemi professionali.

Per fare ciò si è ritenuto opportuno analizzare brevemente gli esempi di:

- 4 grandi paesi (Germania, Regno Unito, Francia, Spagna),
- 5 paesi più piccoli (Austria, Finlanda, Olanda, Irlanda e Danimarca).

Sono state prese in esame le seguenti dimensioni:

- le caratteristiche del sistema VET
- presenza di standard
- il ruolo degli *stakeholder*
- le forme di riconoscimento crediti e/o validazione dei percorsi formativi
- eventuali buone pratiche
- i punti di forza o di criticità.

## STANDARD E VALUTAZIONE. CONFRONTO CON L'EUROPA

## a) FRANCIA

Sistema IFP	Obbligo 6-16 anni - modello centralizzato basato sulla scuola e sui titoli di diploma del Ministero dell'Istruzione
Standard	Occupazionali (referenziali dei mestieri es. ROME, referenziali attività professionali, es. AFPA,...) Formativi (referenziali di diploma per settore, di valutazione)
Stakeholder	Ministeri - CNCP (commissione certificazione) Parti Sociali - Camere (certif. interprofessionali)
Riconoscimento crediti e/o validazione percorsi	Per gli adulti: VAP - VAE con riconoscimento apprendimenti non formali (con supporto bilanci di competenza)
Segnalazione buone pratiche	Progetto " <i>professionalisation durable</i> ": standards comuni a 9 paesi nell'istruzione tecnica secondaria (settore meccanico e alberghiero)
Punti di forza/criticità	Problemi nei passaggi scuola-FP Raccordo formazione continua attraverso la rete GRETA

## b) REGNO UNITO

Sistema IFP	Obbligo fino a 16 anni e modello su 4 <i>key stages</i> verso il college e l'alta formazione (HE) principi di decentramento - autonomia - accountability
Standards	Occupazionali: NVQs framework - repertori su 11 aree professionali e 6 livelli di competenza Formativi: National Curriculum
Stakeholders	Stato (DfEE) - LEAs - categorie professionali Agenzie nazionali: QCA - Awarding Bodies - AVAs
Riconoscimento crediti e/o validazione percorsi	Certificazioni GSCE - titoli scolastici Certificazioni GNVQ - titoli professionali generali Certificati di competenza VQ (competence based), uso dispositivi APL e APEL (per l'ambito non formale)
Segnalazione buone pratiche	Modello di apprendistato (Modern apprenticeship) Standards di qualità per le aziende che gestiscono la formazione: es. <i>investors in people</i>
Punti di forza/criticità	IFP destrutturata - limiti sistema NVQs (Obsolescenza rapida di elementi di competenza - incertezza validazione, accesso scolastico, ...)

## c) GERMANIA

Sistema IFP	Obbligo di 9 o 10 anni - sistema decentralizzato regionale - sistema duale armonizzato su base federale
Standards	Professionali: sistema nazionale qualifiche (requisiti minimi di competenza) Formativi: accordo tra i <i>lander</i> (durata e contenuti)
Stakeholder	Stato - parti sociali
Riconoscimento crediti e/o validazione percorsi	Approccio olistico alla qualifica (occupabilità) <i>Teilqualifikationen</i> - Certificati di formazione delle imprese - Certificati professionali Camere di commercio
Segnalazione buone pratiche	Possibilità di qualificazioni aggiuntive post-diploma/qualifica (lingue, informatica, ...)
Punti di forza/criticità	Forte istituzionalità - Inadeguatezza del sistema qualifiche ai veloci mutamenti del mercato del lavoro e delle tecnologie

## d) SPAGNA

Sistema IFP	Obbligo fino a 16 anni - sistema integrato e decentrato - formazione professionale regolata (di base e specialistica) - formazione occupazionale
Standards	Occupazionali - Catalogo Nazionale qualifiche professionali (23 famiglie e 5 livelli) Formativi - sistema SNCP (validazione competenze) Catalogo integrato modulare della formazione
Stakeholders	Stato (Ministeri) - parti sociali - Regioni Istituto nazionale delle qualifiche (INCUAL)
Riconoscimento crediti e/o validazione percorsi	Certificato di professionalità Moduli professionali capitalizzabili
Segnalazione buone pratiche	Sistema corrispondenza tra moduli professionali dei diversi segmenti di IFP
Punti di forza/criticità	Attenzione alla qualità della formazione - difficoltà passaggi alla formazione superiore

## e) Esempi di altri paesi

Danimarca	Standard di IFP definiti dal Ministero dell'educazione in accordo con le Parti Sociali. Punto di forza: collegamento con la FC (es. il programma GVU).
Finlandia	Standards basati su 3 tipi di qualifiche <i>competence-based</i> , elaborati in dettaglio a livello locale dalle scuole e dalle parti sociali.
Olanda	Standard nazionali di competenza definiti dal COLO, agenzia indipendente partecipata da tutti gli stakeholders.
Irlanda	Standards nazionali di competenza del Quadro nazionale delle qualifiche, gestito dal NQA, raccordati con quelli della formazione superiore (HETAC) e continua (FETAC) (cfr. il progetto <i>Skillnet</i> ).
Austria	Sistema nazionale di qualifiche professionali ( <i>berufprofilen</i> ) concordato con le Parti Sociali.

Guardando ad esempio più in dettaglio al rapporto tra l'ordinamento del sistema IVET e il ruolo degli standard nei 3 paesi più grandi dell'Ue, possiamo ricavare la tabella della fig. 6.

Confrontando questi casi, si può notare come i fattori di evoluzione presentino non solo differenze, ma anche significativi elementi di convergenza; ciò non deve stupire, se si tiene conto sia dei mutamenti del sistema dei saperi e del mercato del lavoro a livello internazionale, sia del ruolo esercitato dalle Istituzioni comunitarie in materia.

*Fig. 6 - Modello di IVET e standard formativi e professionali nei 3 principali paesi Ue*

	<i>Germania</i>	<i>Francia</i>	<i>Regno Unito</i>
Finalità della formazione IVET	Abilità a conseguire una occupazione qualificata	Preparazione tecnica per un'area professionale	Competenza per assumere funzioni specifiche
Standard formativi	Minimi, per la parte fuori azienda e orientamento alle pratiche aziendali	Ideali, basati sulle pratiche delle grandi imprese	Orientati alla valutazione sulla base di buone pratiche
Regolazione delle certificazioni	Stato + Parti sociali + BIBB	Stato + consultazione Parti Sociali	Stato + associazioni imprenditoriali
Organizzazione	Sistema duale	Scuola + tirocinio	Non regolato
Percentuale di contenuti di tipo	Un terzo presso le scuole professionali	Almeno metà presso le scuole professionali	Solo se richiesto dalla filiera professionale
Durata della formazione in azienda	34-46 settimane	4-10 settimane	Non regolata
Regolazione della formazione in azienda	Contenuti minimi con Ordinanze	Contenuti raccomandati	Non regolata
Esami	Camere di commercio	Esami di Stato	Esami interni
Controllo qualità	Associazioni professionali	Ispettori scolastici	Interna + esterna

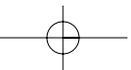
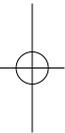
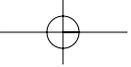
In conclusione, dall'insieme della rassegna proposta, si può notare che:

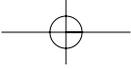
- a) quasi tutti i paesi, anche quelli caratterizzati da una grande tradizione di decentramento ed autonomia, sono impegnati in un *coordinamento ed armonizzazione* di standard professionali e formativi a livello nazionale, soprattutto per garantire condizioni favorevoli alla competitività, alla mobilità, coinvolgendo in questo soprattutto le Parti sociali;
- b) quasi tutti i paesi collegano o accompagnano gli standard con programmi che tendono a favorire la qualità dei servizi, l'equità degli accessi, l'eccellenza delle acquisizioni a livello educativo e/o professionale;
- c) in quasi tutti i paesi il principio del mutuo riconoscimento sta portando ad una crescita della cooperazione transnazionale in materia. Restano tuttavia non poche questioni aperte, tra cui merita segnalare - in rapporto al caso italiano - le seguenti:
  - in molti paesi non esiste una reale possibilità di passare da un ordine di studi ad un altro (indirizzi di tipo secondario generale o professionale) o dalla formazione iniziale alla formazione continua, senza qualche forma di esame<sup>2</sup>;
  - molti paesi con un approccio "olistico" alle qualificazioni trovano difficoltà a sviluppare un sistema di riconoscimento e trasferimento di crediti (basati su singole competenze);
  - in molti paesi i livelli di formazione superiore (soprattutto quello universitario) sono resistenti al riconoscimento di acquisizioni di tipo non formale<sup>3</sup>;
  - in molti paesi molte autorità locali e molte rappresentanze professionali (soprattutto nel campo delle professioni regolamentate) chiedono di mantenere la propria autonomia regolatoria, costituendo di fatto un ostacolo ai processi di liberalizzazione promossi dalla Ue.

---

<sup>2</sup> Cfr. su questo punto ad esempio: G. Di Francesco (a cura di), *Certificazione delle competenze e lifelong learning. Scenari e cambiamenti in Italia e in Europa*, I libri del FSE, ISFOL, Roma, 2004.

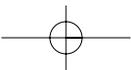
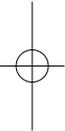
<sup>3</sup> cfr. T. Leaney (ed.), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*, Final report to European Commission, 2005; D. Colardyn - J. Bjornavold, *The learning continuity: european inventory on validating non-formal and informal learning*, Cedefop, 2005.

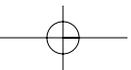
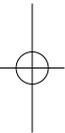
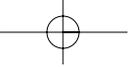




## 5. STANDARD E VALUTAZIONE

---





## 5.1 - Introduzione

**Dario Nicoli**

*Università Cattolica di Brescia*

### Standard formativi

Anche nel nostro Paese, sia pure con notevole fatica, si stanno definendo le condizioni di un vero e proprio sistema educativo di istruzione e formazione, tra cui acquisisce un rilievo particolare la definizione degli standard formativi.

Gli standard formativi rappresentano un insieme di elementi - definiti variamente sotto forma di mete, obiettivi, attività, attitudini, o competenze - che costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti, così da fissare le condizioni per il rilascio di un titolo corrispondente al percorso formativo intrapreso.

Solitamente, tali standard sono associati ai *Livelli essenziali delle prestazioni*, ovvero alcune caratteristiche imprescindibili dei percorsi formativi e dei servizi che le Regioni e lo Stato si impegnano a delineare, affinché vi sia omogeneità e quindi comparabilità e sussistano di conseguenza condizioni di sistema, a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti.

Nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale gli standard formativi sono strettamente connessi agli *standard professionali* che costituiscono le caratteristiche del "lavoro competente" riferito ad un particolare settore/comparto economico e specificato solitamente in una figura professionale articolata per competenze. Ma si tratta di una questione affatto semplice, visto che, nel corso del tempo, si è passati da una definizione "performativa" di tali standard - ovvero centrata sulle attività - ad una definizione che via via ha inglobato altri fattori quali la capacità di comunicazione, la padronanza di tecniche di informazione, l'utilizzo di cifre e numeri ecc., ed inoltre le attitudini che permettono questa esecuzione, al fine di permettere una verifica delle possibilità di trasferire la competenza verificata anche in altri contesti. Ma tale ampliamento conduce a sua volta a dispositivi eccessivamente sofisticati che spesso perdono di vista la visione olistica dell'intera figura professionale e della stessa persona che la presidia. Essi conducono pertanto alla "atomizzazione" della competenza professionale ed una concezione delle professioni in termini di ruoli e capacità "disaggregabili" in particelle attraverso un'analisi di tipo funzionale, secondo una concezione "artificiale" della competenza.

Di conseguenza al modo in cui si intendono gli standard professionali, possiamo avere diverse concezioni degli standard formativi:

- come elenco di prestazioni/attività pratiche secondo una sorta di “mansionario” professionale;
- come elenco di conoscenze/abilità/comportamenti che articolano la prestazione in componenti;
- come “padronanza” della persona nel saper porre in atto, a fronte di compiti-problema, strategie di soluzione pertinenti ed efficaci, sapendo mobilitare a tale scopo le risorse disponibili.

Sottostanti a tali modelli vi sono differenti *visioni antropologiche*:

- a) chi considera l'essere umano come un elemento del processo produttivo sottoposto ad imperativi cui deve sapersi adattare tramite comportamenti conformi (visione neo-addestrativa);
- b) chi ne enfatizza la dimensione cognitiva e mira ad una formazione centrata essenzialmente sulle conoscenze spesso organizzate per materie o discipline (visione scolasticistica);
- c) chi infine concepisce il soggetto umano come soggetto unitario, volitivo e progettuale, e ne sollecita la responsabilità a fronte di compiti-problemi che ne mettono in gioco l'implicazione e la capacità di mobilitazione delle risorse (visione olistica).

Il tema è strettamente connesso al disegno di sistema: solitamente tali standard sono presenti in sistemi evoluti che prospettano una configurazione differenziata così da intercettare meglio la complessità della domanda, assicurando nel contempo omogeneità di mete/obiettivi e quindi pari dignità tra i diversi percorsi. Mentre sono assenti nei sistemi che prevedono generici “obblighi” scolastici e formativi e che si organizzano su programmi o sequenze di obiettivi rigidamente predefiniti.

Un esempio di standard formativi nella normativa italiana è quello riferito alle “competenze di base” inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale, definiti dalla Conferenza Stato-Regioni nella seduta del 15 gennaio 2004. Essi sono articolati in aree formative (dei linguaggi, scientifica, tecnologica, storico-socio-economica) e sono espressi in “obiettivi da raggiungere” e non predeterminano il percorso da compiere, in quanto “la modulazione dei percorsi va costruita sui centri di interesse dei giovani, legati allo sviluppo della persona, al contesto di riferimento, allo sviluppo delle competenze professionali”.

In altri paesi, quando obiettivi/risultati attesi, contenuti, competenze hanno assunto, la caratteristica di “standard” ciò è avvenuto dopo anni di esperienza, anni di ricerca e gli stessi “standard” sono periodicamente aggiornati, in base alle

rilevazioni statistiche sulla media delle prestazioni ed in base al livello di soddisfazione che lo Stato, le Regioni o, comunque, gli organismi accreditati a definire gli standard, esprimono nelle loro scelte politiche.

## Valutazione

Nella letteratura appare sempre più spesso la definizione di valutazione “tradizionale” rispetto alla valutazione “autentica”.

Per “tradizionale” si intende solitamente una modalità di valutazione del profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente ed indicanti “valori di soglia” per determinarne il livello. È in base alla vicinanza o distanza dei risultati che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Tale operazione richiede pertanto una riduzione del fenomeno complesso denominato apprendimento in comportamenti osservabili (*performance*) e trattabili come oggetti tramite l'applicazione di metodi quantitativi. A fronte dell'esigenza di garantire una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate applicabili su popolazioni omogenee. Tali prove hanno visto un'applicazione che in molti casi ha traciato rispetto all'alveo euristico entro cui queste erano state pensate. Di conseguenza, invece che risultare strumenti atti a rilevare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, le prove standardizzate si sono diffuse generalmente come un sistema di giudizio selettivo in base al quale stabilire il contenuto, la validità ed il livello degli apprendimenti degli studenti e degli alunni. Ma tale esito non si giustifica a partire dal metodo adottato. Infatti questo consente piuttosto di registrare ciò che una persona “sa” inteso come ripetizione del contenuto della lezione e del testo scritto, mentre non è in grado di rilevare la capacità di “costruzione” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

Di contro, la valutazione “autentica” rappresenta una metodologia - collocata entro un approccio formativo coerente - che mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il *capolavoro* che l'allievo ese-

gue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e nel linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

In tal senso, muta la prospettiva dell'intera attività formativa: se la prima forma di valutazione è intesa come verifica circa l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante, la valutazione autentica si muove in chiave formativa, ovvero in modo da consentire un incremento del processo di apprendimento e di consapevolezza da parte dell'allievo. In questo modo la valutazione è essa stessa formazione e non un'interruzione del cammino. Da qui la pratica del *Portfolio delle competenze individuali*.

Esso rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico della persona (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

In questo senso, il cuore della valutazione sta il più possibile nei *prodotti* di cui l'allievo va orgoglioso e che segnalano (a se stesso, ai formatori ma anche agli altri attori, compresa la famiglia) le sue acquisizioni ed in particolare il grado di possesso delle competenze.

Accanto alla valutazione degli apprendimenti, abbiamo anche la valutazione di efficacia ed efficienza dei sistemi formativi. Questa è intesa come verifica della capacità - del sistema nel suo insieme e degli organismi che vi fanno parte - di realizzare gli obiettivi per cui sono stati mobilitati (efficienza), e del rapporto tra i risultati conseguiti e le risorse umane e finanziarie utilizzate per il loro raggiungimento.

La valutazione di efficacia dei piani formativi mira a verificare la congruità degli apprendimenti e la loro persistenza oltre che dinamica moltiplicativa. Il problema di tale valutazione risiede nella possibilità di identificare con esattezza il contributo dell'apprendimento in processi - economico, sociali e culturali - cui concorrono molteplici fattori.

La valutazione di efficienza utilizza solitamente l'analisi costi/benefici, avendo come oggetto un set di fenomeni obiettivi che vengono convenzionalmente intesi come risultati diretti ed indiretti delle pratiche formative.

Ma la contrapposizione tra i due modelli di valutazione pare segnata da un eccesso di manicheismo: forse sarebbe più opportuno parlare di "valutazione" senza aggettivazioni, così da contribuire al miglioramento continuo delle pratiche piuttosto che all'affermazione dell'ennesimo modello taumaturgico.

## Questioni aperte

Il momento attuale vede una fase di *surplace* del processo riformatore e quindi il processo di definizione degli standard formativi è piuttosto rallentato. Ciò che risulta oscuro è il disegno generale del nuovo Governo nazionale, che pare intenzionato a modificare in parte le norme appena approvate, ma non è chiaro in quale direzione ciò avvenga e con quali strumenti.

La prima questione aperta riguarda pertanto la prospettiva di riferimento: per ciò che consente il sistema nel suo insieme, si procede verso un triplice modello (licei generalisti, licei di indirizzo, istituti e centri di istruzione e formazione professionale) oppure si delinea una nuova prospettiva? Che valore in particolare viene attribuito alla istruzione e formazione professionale?

La seconda questione riguarda la centralità della competenza: questa è stata più volte dichiarata da molti e dai vari documenti che si sono succeduti nel percorso di riforma, ma sappiamo bene le fortissime resistenze nel nostro Paese verso questa direzione, date dalla dominanza della “epistemologia delle discipline” che condiziona di gran lunga la didattica. In che modo superare queste resistenze e come evitare che il tema delle competenze venga gestito nel senso della banalizzazione della cultura?

La terza questione si riferisce invece al possibile travisamento della natura degli standard che sono in realtà *misure di accettabilità* degli apprendimenti, ma possono essere gestiti come veri e propri obiettivi formativi. In questo modo, si otterrebbe un ulteriore abbassamento delle mete (indotta anche dalla pessima aggettivazione con cui vengono associati: “minimi”) ed una conseguente mancata valorizzazione dei talenti dei destinatari. Come inserire correttamente il tema degli standard entro una vera pedagogia della personalizzazione?

La quarta questione si riferisce alla valutazione: la proposta di modelli sempre più sofisticati e “costruttivi” può ingenerare un rifiuto da parte della classe docente, che in realtà emerge in modo vivace. Tutte le categorie professionali sviluppano valutazioni senza che nessuno metta in dubbio la validità dei loro metodi: per l’istruzione e la formazione vale invece il principio del sospetto e della garanzia di procedure faticose fino all’estenuazione. Ciò finisce per confermare, piuttosto che frenare, il movimento conservatore presente nel nostro sistema, lasciando in tal modo i suoi gravi problemi nella forma irrisolta. Non vi è spazio nell’ambito del sistema educativo per un modello di valutazione più intuitivo e pratico, anche sulla base di supporti veramente facilitanti per gli insegnanti (es.: rubriche)?

## 5.2 - Intervento panel

**Alessandra Tomai**

*Politiche di orientamento e di formazione per l'occupabilità dei giovani - Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale*

Il tema degli standard e della valutazione è molto attuale e si avverte il bisogno di rendere il dibattito vivo e serrato, non soltanto da parte degli addetti ai lavori ma anche da parte di coloro che stanno proprio sul campo e che deve costringere un po' l'amministrazione a non far perdere di importanza il tema.

Ci sono diversi aspetti che ruotano intorno a questo argomento, ovviamente l'aspetto più importante è l'approccio e la prospettiva che l'Amministrazione pubblica si deve dare nel momento in cui affronta una simile questione. Anche se non è un argomento del tutto nuovo non si può dire che ad oggi si è arrivati ad un punto conclusivo.

Ad esempio nel mese di settembre siamo stati impegnati a fornire alla Commissione europea il punto della situazione dell'Italia sul *lifelong learning*, visto che l'Italia come tutti gli altri Paesi europei si è impegnata a costituire un sistema integrato e omogeneo fra istruzione, formazione e lavoro, che sia coerente con una strategia di apprendimento valida per tutto l'arco della vita. Alla richiesta dell'Europa sul punto della nostra situazione, l'Italia può dire che ha molte cose in corso e che sono state avviate, ma un sistema integrato, omogeneo, stabile, difeso, a tutela dei cittadini onestamente non è ancora un dato di fatto.

Il benessere e i diritti dei cittadini rappresentano un bene anche per il mercato del lavoro. L'Amministrazione pubblica è necessario che orienti la propria azione, in accordo con le parti sociali e con gli operatori dell'istruzione e della formazione, in termini di servizi da offrire, di tutele che si devono garantire, solo così si imposta il lavoro correttamente. Questo però implica che innanzitutto sia reso evidente il diritto alla formazione-istruzione che è un diritto vero e proprio e richiama un dovere, in primis delle istituzioni pubbliche.

Questo tipo di approccio evidenzia che il servizio pubblico deve garantire possibilità formative qualitativamente di un certo livello, disponibili su tutto il territorio nazionale e collegabili con l'Europa. Quindi ha bisogno di una serie di dispositivi e di strumenti, perché ciò non rimanga solo a livello verbale. In primis è necessario definire gli standard professionali e formativi e i criteri con cui descrivere e riconoscere le competenze acquisite. Le Regioni si cimentano da diverso tempo su

come costruire un sistema nazionale di standard formativi minimi e un sistema che consenta il riconoscimento di competenze acquisite nei vari contesti formali, non formali e informali, sul come certificare queste competenze, quali sono le procedure e i criteri, quali garanzie di trasparenza e di affidabilità. Si discute soprattutto sul come farlo in un contesto italiano in cui esistono tante diverse filiere formative, che non è una difficoltà da poco, dal momento che ognuna di esse è abituata a percorrere il proprio tracciato più o meno indipendentemente dalle altre. Si tenga conto inoltre, che in Italia ci sono numerose Istituzioni e Amministrazioni chiamate a confronto, principalmente in riferimento alle Amministrazioni centrali, al Ministero dell'Istruzione, del Lavoro, dell'Università e alle Regioni, che sono gli attori principali per la formazione professionale.

Si impone l'esigenza, ormai da tutti condivisa, di arrivare a definire questo sistema di standard minimi, di descrizione delle competenze, di riconoscimento dei crediti. Con la prospettiva che il prodotto finale sia un sistema nazionale, altrimenti si rischia di rimanere sempre segmentati.

Il problema attuale è che esistono vari sistemi territoriali, alcuni molto avanzati altri meno, infatti, non si può ancora affermare che un cittadino italiano di una data regione abbia le stesse opportunità, le stesse condizioni, gli stessi diritti di un altro cittadino italiano di regione diversa, ed è un problema che per prime le regioni avvertono.

Il Ministero del Lavoro intende farsi carico di questa esigenza e sono partiti una serie di incontri con le parti sociali, le Regioni ed i Ministeri competenti, per un dibattito faticoso e non semplice, ma comunque indispensabile, per dare il via ai lavori di un tavolo, riunito per la prima volta il 20 settembre, che ha come obiettivo ambizioso quello di operare per la costruzione di un sistema nazionale di standard professionali e formativi minimi, di certificazione delle competenze.

Ma se il cittadino acquisisce consapevolezza, l'Amministrazione è costretta a procedere per offrire dei servizi di interesse generale, rispetto ai quali i cittadini hanno dei diritti, dei doveri e una propria responsabilità. Quindi l'amministrazione deve essere organizzata per rendere conto del suo operato, attraverso il monitoraggio e la valutazione. Essere consapevole del proprio operato serve a programmare meglio le proprie attività, ma anche ad orientare meglio l'azione delle agenzie formative, che si troverebbero avvantaggiate di fronte ai bandi pubblici e alle richieste da parte delle regioni, verso quegli obiettivi che la regione o che la Amministrazione provinciale si sta dando, che in ogni caso non lede minimamente la libertà dell'agenzia di saper progettare, pianificare e trovare l'innovatività delle proprie proposte.

Alla luce di tutto ciò, risultano necessari questi sistemi di osservazione, di monitoraggio, di valutazione, per sapere che cosa si fa, come lo si fa, ovviamente, per dirlo ai cittadini.

L'informazione serve anche a fornire argomenti un po' sostanziali su quello che si fa, se si rimane nell'indeterminato, nel generale oppure se si ripetono slogan o obiettivi che tutti condividono, alla fine si autorizzano critiche senza contribuire alla riflessione e al dibattito che deve portare a riconoscere come un bene pubblico l'investimento sulle competenze della persona.

Esistono delle risorse pubbliche da impegnare in questo, comunitarie, nazionali, regionali, provinciali, quindi ancora di più è necessario per un'Amministrazione rendere conto di come utilizza i fondi.

Bisogna saper conciliare tutte le varie esigenze prima di tutto con l'obiettivo che se si vuole costruire un'informazione che serva per osservare e valutare bisogna farlo tenendo conto della ricchezza di quello che già esiste, i percorsi formativi, i soggetti che li erogano, i soggetti che li finanziano. Se non si trova un insieme di indicatori, di standard e di questioni da condividere e che accomunano queste cose, non si potrà restituire costruire un'informazione attendibile. Poiché è chiaro che troppe identificazioni e specificazioni alla fine potrebbero portare a risultati poco chiari.

Nell'ambito del tavolo sulle competenze, la riflessione che viene richiesta all'avvio di questa legislatura a noi tecnici, che siamo di supporto e lavoriamo in funzione di obiettivi e indirizzi forniti dai politici, è di ragionare su un possibile disegno di normativa sul *lifelong learning*, tenendo necessariamente conto delle competenze previste dalla legge, dei ruoli dei diversi attori e delle funzioni su questa materia. Non è di poco conto che ci sia una prospettiva per poter arrivare ad una normativa sull'apprendimento permanente, poiché una cornice normativa è quella che garantisce i diritti e le tutele, e spinge il pubblico ad assolvere alle proprie responsabilità, dando concretezza e attuazione. Attuare tale impegno di legislatura richiede del tempo, ma è importante dire che esiste questa prospettiva programmatica.

Questo tavolo è importante perché senza attendere una legge, ma nell'ottica di una legge, intanto verifica, sperimenta e fa uscire allo scoperto i tanti problemi che poi nell'attuazione pratica emergono.

È in fase di completamento la costruzione del futuro quadro europeo dei fondi strutturali, che rappresentano la linfa vitale per tutte le attività, e non è di secondaria importanza, dato il contesto, che il tema della persona e delle competenze sia al primissimo posto. Ma questo comporta la necessità di lavorare su sistemi seri che mettano in evidenza cosa si fa e in che modo, perché l'obiettivo di tutti deve essere la qualità di quanto si realizza, raggiungendo dei buoni livelli di opportunità e rendendo queste opportunità realmente disponibili per tutti.

## 5.3 - Intervento panel

**Vittoria Gallina**

*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Scolastico*

I due quesiti che vengono posti in questo panel, se li interpreto correttamente, tendono, il primo a rispondere alla domanda “a che punto siamo in Italia con la costruzione di un sistema di valutazione e di produzione di standard per l’istruzione”, il secondo a trovare una ragione per la scarsa fiducia che trovano, nell’opinione corrente, le valutazioni che provengono dal sistema scolastico.

I lunghi anni di lavoro da me svolto presso l’INVALSI nello studio delle politiche di *lifelong learning* e la mia posizione attuale di collaboratrice dello stesso istituto sugli stessi temi, mi consente di fare qualche riflessione, che nasce da un punto di osservazione interno all’istituto, ma non da addetta ai lavori, perché i miei compiti passati ed attuali non hanno mai riguardato il sistema di valutazione in senso proprio.

Sicuramente non si può sfuggire, parlando oggi di valutazione in Italia, da un dato di fatto; una voce sicuramente autorevole e responsabilmente preoccupata del futuro del sistema di istruzione del nostro Paese, si tratta del Ministro stesso della Pubblica Istruzione, ha espresso proprio nei giorni di questo seminario, una forte perplessità sulla attendibilità delle valutazioni che l’INVALSI ha prodotto in questi anni attraverso i vari progetti pilota ed ha indicato alcuni “punti di cambiamento”. Forse è utile richiamare brevemente alcuni momenti del percorso della esperienza finora condotta.

La missione dell’istituto di valutazione è stata definita in un momento in cui si era in presenza di una ipotesi “forte” di riforma del sistema, mi riferisco al progetto Berlinguer - De Mauro, appariva quindi coerente con la necessità di seguire e monitorare nel suo evolvere un processo che riguardava non solo l’estensione del diritto allo studio e il rafforzamento dell’autonomia scolastica, ma anche l’adeguamento dei contenuti di studio e dei percorsi verso l’università e il lavoro in un quadro rinnovato di attribuzioni di competenze istituzionali, mi riferisco alla riforma del Titolo Quinto della Costituzione. Da un lato si poneva il problema di offrire alla scuola punti di riferimento sicuri per la definizione di offerte formative adeguate e dall’altro di mettere a disposizione di tutti i soggetti, vecchi e nuovi competenti per le politiche di istruzione e formazione, elementi di conoscenza, di dati trasparenti necessari per la progettazione di nuove opportunità di apprendimento

per l'insieme della popolazione nella prospettiva del *lifelong learning*.

La partecipazione e l'impegno dell'istituto nelle ricerche internazionali, in particolare Ocse Ials, Ocse All e Ocse Pisa<sup>1</sup>, si inserivano in un progetto che si muoveva su diversi piani: individuare alcuni dei blocchi disciplinari sui quali si fondano i curricula di studio, sperimentare modalità di *assessment* di questi, raccogliere in una sorta di archivio tutto il materiale che le scuole producono come strumenti di supporto alla valutazione, diffondere, a partire dall'esame di stato rinnovato, elementi di cultura della valutazione, attivare un Osservatorio sulla cultura della popolazione adulta (ONEDA)<sup>2</sup>, perché la scuola non agisce nel vuoto, ma dentro il "sistema paese" nella complessità di intrecci tra generazioni, tra cultura e lavoro, tra trasformazioni istituzionali e comportamenti individuali e sociali.

La liquidazione della riforma Berlinguer - De Mauro e l'avvio della riforma Moratti hanno determinato un blocco di questo processo e di tutto il complesso lavoro, appena iniziato, di messa a punto del quadro teorico del sistema e dell'avvio del "dialogo con la scuola", finalizzato a produrre modelli di osservazione, strumenti di valutazione e di procedure volte a definire standard e indicatori, coerenti con la scuola reale, condivisi con coloro che nella scuola operano.

Il problema della ricerca è stato accantonato e si è privilegiato un lavoro volto a produrre una organizzazione capace di raggiungere, in tempi abbastanza celeri, coerenti con quelli della delega al Ministro, tutte le scuole; di qui i progetti pilota, tre se non sbaglio, che in fasi successive hanno prodotto una "macchina valutativa" che avrebbe dovuto censire tutte le scuole.

Si è privilegiata la volontà di "coprire" il maggior numero di scuole con i test INVALSI a scapito di una riflessione, uno studio e una verifica preventiva dei criteri di costruzione di questi test di valutazione degli apprendimenti e della loro attendibilità; gli stessi test "scuola" [strumenti descrittivi del funzionamento della scuola, compilati dai dirigenti scolastici] sono stati elaborati e analizzati separatamente, risultando quindi poco utili a produrre quadri interpretativi delle situazioni socio-ambientali in cui i processi di apprendimento si realizzano. A questo si è aggiunta l'ambiguità con cui la valutazione è stata di volta in volta presentata:

- strumento per stimolare e valorizzare l'eccellenza,
- strumento puramente conoscitivo per l'amministrazione scolastica,
- indicatore per l'allocazione di risorse,
- indicatore di criteri per premiare il lavoro dei docenti e dei dirigenti ecc.

<sup>1</sup> International Adult Literacy Survey e Project for International Student Assessment

<sup>2</sup> ONEDA Osservatorio Nazionale sull'Educazione degli Adulti

La scuola ha recepito quindi l'operazione "Progetti Pilota" come un intervento esterno ed estraneo, sostanzialmente inutile, che non ha fatto progredire la costruzione di strumenti di "controllo democratico" sul funzionamento della scuola, strumenti che dovrebbero rendere trasparenti le attività e presidiare i luoghi in cui si garantisce ai cittadini il diritto all'apprendimento.

Le ragioni tuttavia che hanno bloccato il processo di costruzione di standard e di indicatori sono un po' più complesse e risiedono nella stessa filosofia della riforma Moratti.

La scuola dell'autonomia era nata con finalità precise: tradurre le indicazioni nazionali e le finalità relative a curricoli e piani di studio nella offerta formativa concreta della singola scuola, questo per garantire, nella situazione reale del singolo istituto, a tutti e a ciascuno un percorso adeguato a bisogni, capacità e caratteristiche personali; questo processo si è sempre chiamato *individualizzazione* dei percorsi ed indica il "passaggio" didattico - pedagogico necessario perché tutti e tutte raggiungano gli stessi obiettivi.

La filosofia inaugurata dalla riforma Moratti, introducendo il concetto di *personalizzazione* dei percorsi, è intervenuta proprio su questo punto: i percorsi devono corrispondere a diverse vocazioni delle persone, cui dovranno corrispondere obiettivi diversificati, l'offerta formativa della scuola costruisce quindi diverse opzioni, in accordo con la richiesta della utenza, la scelta della famiglia al primo posto, ne consegue l'opzionalità degli insegnamenti entro lo stesso quadro orario scolastico e la vanificazione di qualsiasi interesse a definire standard e obiettivi comuni.

La nuova direttiva sul funzionamento dell'INVALSI, appena licenziata dal Ministro Fioroni, contiene alcuni elementi di novità che precisano alcuni elementi importanti; mi sembra se ne possano citare almeno due.

In primo luogo si abbandona l'idea del censimento di tutte le scuole e si richiede all'INVALSI di operare su un campione *rappresentativo* di tutte le scuole, che permetta di leggere i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti e soprattutto le variabili che si correlano con i risultati.

Non puntare al censimento ma operare a campione è un punto molto importante, perché in questo modo si sviluppa lo studio preventivo di variabili relative a condizioni socio-demografiche e socio-economiche, caratteristiche ambientali ecc. sulla base delle quali interpretare i risultati delle prove e produrre profili di studente che apprende/ha appreso nelle diverse tipologie di situazione formativa. Queste procedure nel tempo dovrebbero permettere anche di sostenere processi di autovalutazione delle singole scuole, che in questo modo potranno avvalersi di punti di riferimento attendibili.

Il secondo punto è rappresentato dall'intervento sull'esame di stato; ritorna alla

scuola il compito di formulare una valutazione sommativa, per utilizzare un termine di gergo, che raccolga sinteticamente, nel giudizio di ammissione alla prova finale, la valutazione dei risultati conseguiti dal singolo studente in tutto il percorso secondario, in vista di ulteriori impegni di studio o dell'ingresso nel mercato del lavoro. L'Italia è il Paese in cui il valore legale del titolo di studio assegna su questo specifico punto un ruolo importante alla scuola. La raccolta e lo studio, da parte dell'INVALSI, dei giudizi di ammissione alle prove finali e dei risultati conseguiti nelle prove finali stesse rappresenteranno quindi un ulteriore elemento per lo studio degli *outcomes* del sistema istruttivo/formativo nel suo complesso.

La scelta di attuare finalmente l'allungamento dell'obbligo della istruzione fino a 10 anni complessivi di studio, per tutti e tutte, trasforma il quadro della scolarizzazione italiana, che finora ha collocato il nostro Paese agli ultimi posti dei sistemi di istruzione del mondo.

Sicuramente un forte impulso alla definizione di standard di apprendimento e di strumenti per la valutazione di questi verrà proprio dalla attuazione di questo provvedimento; attualmente un grosso sforzo in questo senso è stato fatto soprattutto in sede di Conferenza Unificata (Accordo quadro definito in CU il 19 giugno 2003; Conferenza Stato - Regioni del 15 gennaio 2004; CU 28 ottobre 2004) e nel lavoro che molte regioni hanno sostenuto nella declinazione dei livelli essenziali di acquisizione di competenze e nella declinazione di questi. Le esperienze realizzate in questi anni, penso al Piemonte, alla Emilia Romagna, alla Lombardia per citare solo alcune regioni, hanno messo bene in luce il rapporto tra conoscenze e competenze necessarie ai giovani e alle giovani per accedere ai saperi, alle professioni, alla vita relazionale, ed anche la valenza che le dimensioni cognitive acquisiscono in relazione alle dimensioni e capacità operative dei soggetti. Un rinnovato sistema di valutazione non potrà limitare la valutazione agli aspetti cognitivi dell'apprendimento, ma dovrà costruire una osservazione capace di cogliere la complessità di comportamenti autonomi, razionalmente e culturalmente fondati.

Oggi si abusa molto della formula far dialogare i sistemi (scuola, università, formazione professionale, orientamento ecc.), ma il problema è che spesso si dimentica che dentro questi sistemi gli individui passano, nel corso della vita, ed hanno bisogno di essere aiutati *a leggersi* dentro i vari percorsi per capire come collocarsi e come operare le proprie scelte. I sistemi di valutazione sono, nei paesi che ne hanno consolidata esperienza, delle bussole di orientamento per chi si muove in realtà complesse.

Concludo raccogliendo la seconda sollecitazione: "perché la valutazione della scuola non viene presa sul serio dalla opinione pubblica". Cerco di dare una risposta semplicistica: il valore legale del titolo di studio sposta l'interesse sul possesso del titolo di per sé, ovvero l'interesse più per il titolo che per il sapere che, da que-

sto, dovrebbe essere indicato. La scuola avrebbe quindi una funzione solo strumentale nel garantire l'acquisizione di titoli.

Accenno solo a una risposta più complicata che viene dalla mia esperienza di insegnamento.

In un processo formativo la valutazione è uno strumento dell'apprendimento, strumento delicatissimo, che in gergo si chiama valutazione formativa. Si tratta di un passaggio necessario, essenziale per sostenere lo studio, ma anche un aspetto di un processo relazionale complesso in cui si gioca nello stesso tempo la fiducia di chi apprende verso chi insegna, ma anche la misura della autonomia di chi, imparando, sta diventando adulto.

Non sempre chi insegna è capace di far capire che si sta valutando una prestazione, non si sta dando un giudizio su una persona.

Di qui una sorta di meccanismo di autodifesa, che porta ad interiorizzare una svalutazione complessiva di un processo "giudicante", che, giustamente, si ritiene arbitrario.

Mi fermo qui perché non vorrei sconfinare in elucubrazioni di tipo psicologico che sarebbero fuori luogo.

## 5.4 - Intervento panel

**Bruno Scazzocchio**

*Area Formazione Professionale Confindustria*

Tra le caratteristiche strutturali più importanti dei sistemi socio - economici dei paesi industrializzati rientrano senza dubbio, oltre all'elevata complessità, la progressiva tendenza alla dematerializzazione delle attività produttive e il conseguente crescente peso assunto, nell'ambito di queste ultime, dal "fattore produttivo" conoscenza. Conoscenza che sempre più rappresenta il fattore critico di successo nella competizione internazionale tra imprese e, più in generale, tra sistemi paese. Ma, per limitarci all'impresa, la conoscenza è anche la risorsa alla base della crescita personale e professionale di tutte le categorie di lavoratori (e degli imprenditori), la fonte di sicurezza più importante per affrontare un mercato del lavoro sempre più esigente e flessibile.

A fronte della rilevanza della conoscenza, è di vitale importanza poter disporre di sistemi idonei a promuovere e garantire la qualità delle strutture, dei processi e dei prodotti delle istituzioni formative pubbliche e private che la creano e la diffondono. Sistemi utili a tutti gli attori del sistema formativo: alla domanda (imprese, enti non profit, amministrazioni pubbliche e lavoratori), che intende la qualità come la capacità del processo formativo di soddisfare in modo efficiente ed efficace i propri fabbisogni formativi e che chiede al sistema di qualità un ausilio nell'effettuare le proprie scelte formative in un mercato complesso e, a volte, caotico; ma utili anche all'offerta (istituti di formazione), che cerca nei sistemi di qualità stimoli al miglioramento continuo dei propri processi e prodotti, e fonti di vantaggio e regolamentazione nella competizione.

L'esigenza e l'utilità di disporre di sistemi di qualità è molto viva nel nostro Paese, nel quale il sistema formativo si trova oggi ad affrontare una serie di sfide di enorme portata. Sfide che, sul versante pubblico del sistema di istruzione e formazione, sono originate dalla riforma del sistema con l'introduzione di innovazioni importanti e sfidanti in termini di implementazione; dalla presenza vincolante del dialogo sociale e della concertazione nell'innovazione e nello sviluppo della formazione continua, secondo una logica di *lifelong learning*; dall'esigenza di migliorare la qualità e la quantità dell'accesso e utilizzo dei finanziamenti comunitari, che sempre più richiedono competenze precise per accedervi; dalla complessità del sistema di programmazione e gestione degli interventi formativi, allo stesso tempo

orientato verso l'autonomia e il decentramento ma anche correlato con il sistema comunitario.

Queste sfide coinvolgono il sistema formativo istituzionale (locale e nazionale), il sistema delle azioni e degli interventi formativi a livello territoriale e le relazioni tra i due sistemi. Il primo sistema, che espleta l'azione di normazione e controllo su attori e processi, si sta innovando nella direzione di una maggiore attenzione alla rispondenza ai fabbisogni dell'utenza e di una pianificazione per grandi progetti di sviluppo locale, in luogo della tradizionale programmazione globale. Il sistema delle azioni e degli interventi, nell'ambito del quale si vanno diffondendo iniziative di valutazione e certificazione, presenta una vasta casistica di sistemi organici di applicazione di criteri di qualità alle attività formative. Da ultimo, a livello di relazioni tra i due sistemi, è da registrare la nascita di sedi, strumenti e procedure di valutazione, accreditamento e certificazione della qualità della formazione.

In ambito privato, il livello di complessità è sicuramente meno elevato rispetto al comparto pubblico, e questo sia per le ridotte dimensioni del sistema (in termini di domanda e offerta), sia per l'assenza delle normative nazionali e comunitarie che impongono mutamenti continui ai diversi attori. Nonostante queste caratteristiche, per motivazioni connesse all'interazione con istituti pubblici nazionali e comunitari e, soprattutto, per le sopra citate motivazioni competitive, gli istituti di formazione hanno sempre più adottato sistemi volti alla verifica, valutazione, accreditamento o certificazione della qualità. Sistemi elaborati dalle stesse istituzioni, da enti espressione della domanda o anche dell'offerta, bilaterali o, ancora, mutuati da sistemi originariamente utilizzati per la valutazione della qualità nella produzione industriale, e quindi che differiscono notevolmente tra di loro per obiettivi, contenuti e metodologie.

Il moltiplicarsi di istituzioni, di sistemi e di modelli che si propongono di promuovere, valutare, accreditare e certificare la formazione e l'inevitabile complessità che ne deriva, hanno fatto emergere, nell'ambito del dibattito tra studiosi ed operatori del settore, l'esigenza di inventariare e sistematizzare le principali esperienze di valutazione, accreditamento e certificazione della formazione realizzate in Italia.

Da anni Confindustria opera concretamente per il miglioramento del sistema formativo:

- ha promosso e sostiene il Progetto Qualità nelle Scuole, dal momento che è interesse prioritario delle imprese che le qualificazioni fornite dalla scuola siano valide e congruenti con i bisogni della domanda, oltre che con le legittime aspirazioni delle famiglie e dei ragazzi;
- ha collaborato con il Ministero del Lavoro e l'ISFOL alla costruzione di un sistema di "crediti formativi e certificazione";

- ha promosso e partecipa con le Organizzazioni sindacali a Fondimpresa e Fondirigenti;
- ha avviato, nell'ambito del proprio consorzio SFC, iniziative rivolte all'applicazione delle norme ISO 9000 alla formazione da parte dei propri associati.

Alla radice dell'impegno di Confindustria sul tema della valutazione, si possono indicare quattro precisi obiettivi:

1. consentire un dialogo fra le diverse componenti dell'offerta formativa (scuola, formazione professionale, università, *management education*) con le rappresentanze istituzionali della domanda, le cosiddette Parti Sociali, sul tema della valutazione;
2. fare emergere con chiarezza la distinzione tra valutazione di prodotto e di processo (che in ambito pedagogico è definita valutazione degli esiti formativi e del servizio) e più in generale trovare un lessico comune sui diversi ambiti in cui può esercitarsi la valutazione;
3. dando per scontata la valutazione degli esiti formativi e degli apprendimenti, su cui esistono esperienze valide, concentrarsi sui soggetti pubblici e privati nonché sui tempi e le modalità concrete per assicurare al nostro Paese forme di valutazione di processo (*audit, rating*, ecc.);
4. raccogliere esperienze, suggerimenti e proposte per mettere a punto in Italia un sistema di valutazione di processo anche in *partnership* tra soggetti pubblici e privati.

Gli obiettivi che si pongono ad un sistema di valutazione sono fondamentalmente tre (stimolo al miglioramento, informazione degli utenti, assunzione di responsabilità da parte del sistema di controllo), e li troviamo rispettati in ogni sistema.

In particolare, in Italia possiamo indicare come obiettivi:

- il desiderio di disporre di dati oggettivi che, indicando i punti di forza e di debolezza delle istituzioni, consentano di migliorare la qualità complessiva del sistema, stimolando l'autovalutazione, intervenendo sulle criticità, conciliando il raggiungimento dell'eccellenza con la lotta dell'insuccesso, e intervenendo in modo mirato in situazioni prioritarie;
- l'esigenza di mettere a disposizione degli utenti le informazioni per quanto possibile oggettive e comparabili sul tipo e la qualità del servizio offerto, informazioni che oggi sono disponibili solo per un numero limitato di utenti, spesso i più privilegiati. Un'adeguata diffusione delle informazioni potrebbe anche avere l'esito positivo di stimolare le istituzioni a migliorare la loro offerta, confrontandosi tra loro;
- l'esigenza di fornire indicazioni utili alla certificazione di segmenti di percorso formativo capitalizzabili, base indispensabile per la costruzione del sistema di crediti prevista nel sistema formativo integrato.

La realizzazione di questi obiettivi incontra non poche difficoltà, scontrandosi innanzitutto con una scarsa diffusione di una “cultura della valutazione” nelle strutture educative e nel Paese, aggravata anche dall’abitudine alla rendicontazione per i progetti del Fondo Sociale Europeo, che è basata su dati formali piuttosto che sulla rilevazione della qualità progettuale e di processo, e dal timore che la presenza di agenzie private, o anche delle Parti Sociali, possa portare ad esprimere un giudizio di “mercificazione” o a rischi di intrusione in cui la formazione verrebbe subordinata a criteri esclusivamente economicistici o corporativi.

Per la loro realizzazione, oltre al superamento di resistenze e stereotipi, saranno necessari da un lato il massimo rigore scientifico, dall’altro il coinvolgimento sistematico degli operatori, secondo procedure già sperimentate. La presenza dei sindacati e delle associazioni imprenditoriali nelle iniziative è un elemento che sottolinea il legame della valutazione di qualità con la capacità di rispondere ai bisogni concreti della comunità locale.

Per concludere vorrei riportare, condividendole, alcune raccomandazioni al sistema formativo italiano contenute nelle conclusioni di un recente Rapporto OCSE sugli “esami delle politiche nazionali dell’istruzione” per la transizione alla vita attiva.

In esse si legge, a proposito di favorire la qualità della formazione tecnica e professionale:

*“Raccomandiamo l’istituzione di un sistema nazionale per valutare la qualità della formazione tecnica e professionale, definire standard nazionali appropriati e controllare i miglioramenti istituzionali sulla base di questi standard. In tale sistema devono essere rappresentate parti sociali a livello locale, regionale e nazionale.*

*La funzione primaria di questo sistema sarà di assicurare la qualità dei programmi di formazione all’interno del sistema scolastico e nel sistema di formazione regionale, in particolare con lo scopo di facilitare gli scambi e i trasferimenti fra i due sistemi, mantenendo la loro integrazione e la flessibilità dei percorsi individuali.*

*Un’altra funzione sarebbe quella di accreditare e di approvare i programmi di formazione creati dalle iniziative locali, dalle associazioni, dalle imprese e dall’industria, in collegamento, per esempio, con lo sviluppo di sistemi di apprendistato.*

*Siamo anche convinti della necessità di un sistema nazionale di certificazione, sì che una qualifica conseguita in una data località abbia lo stesso valore e significato di quella ottenuta in qualsiasi altro luogo. Il sistema delle qualifiche dovrebbe essere trasparente e coerente con i sistemi analoghi esistenti negli altri paesi europei”.*

## 5.5 - Intervento panel<sup>1</sup>

**Sergio Viglierchio**

*Regione Piemonte*

Il dibattito sul tema delle competenze e degli standard è sentito e presente da lungo tempo all'interno della formazione professionale e delle Regioni.

Nel mio intervento mi soffermerò su alcuni aspetti che riguardano la parte generale del processo con cui le Regioni stanno tentando di costruire uno standard, anche rispetto ai profili professionali, riferiti, in questo caso, alla filiera del diritto-dovere.

Vorrei, inoltre, intrecciare questo discorso anche con l'esperienza che vivo quotidianamente all'interno della mia regione, di confronto complessivo su questi temi. Il 2 agosto scorso è stata varata una nuova Delibera di Giunta regionale complessiva degli standard, sul sistema e sulla certificazione degli standard. Questa nuova legge mette a sistema tutto il processo di sperimentazione che si è sviluppato in questi anni nella Regione Piemonte, al quale hanno preso parte tutte le componenti che operano sul sistema della formazione professionale. Abbiamo trasformato completamente il sistema regionale in profili descritti per competenze, grazie anche alla partecipazione diretta e attiva degli operatori della formazione professionale, le parti istituzionali e le province con il confronto delle parti sociali.

Dunque, una parte di Regioni e di Province si sta confrontando da lungo tempo sulla questione della costruzione di un sistema nazionale di competenze. Per fare questo, da qualche anno, si ha a disposizione uno strumento tecnico che favorisce l'aumento della possibilità di trasformare questo dibattito in azioni concrete e, cioè, di fare sistema come Regioni. Questo strumento è il progetto interregionale di descrizione e certificazione delle competenze delle famiglie professionali, a cui tutte le Regioni hanno aderito e a cui partecipano attivamente. Tutto ciò grazie alla preziosa collaborazione, a livello nazionale, della nostra assistenza tecnica, senza la quale sarebbe molto difficile, da questo punto di vista, lavorare.

Su alcuni aspetti metodologici è bene che intervenga il tavolo interregionale, che è un tavolo di confronto tecnico mentre il confronto politico avviene nel Coordinamento delle Regioni. Attualmente il dibattito su questi temi avviene in sede di Commissione "Istruzione, lavoro, ricerca e innovazione", il confronto in

<sup>1</sup> Intervento non rivisto dall'autore

sede di Conferenza Unificata.

Grazie al lavoro prodotto dall'interregionale, sono stati fatti, in questi ultimi anni, una serie di passi in avanti nel mettere a sistema il ricco lavoro realizzato sui vari territori regionali, con una serie di accordi più volte citati in questa sede. Il prodotto del lavoro dell'interregionale si è concretizzato in questi accordi, che permettono di iniziare a fare sistema. Uno degli ultimi è quello che riguarda la definizione di standard professionali, rispetto ad una serie di percorsi svolti nella direttiva diritto-dovere.

Una delle componenti più importanti per costruire il sistema degli standard formativi professionali è la partecipazione di tutte le componenti. Il progetto interregionale ha iniziato questo percorso, aprendo un confronto serrato con il Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro, Province, Comuni, anche se rimane da approfondire la collaborazione delle parti sociali, che risulta una componente fondamentale del processo di costruzione degli standard.

Vorrei soffermarmi sui principi sui quali abbiamo lavorato, derivanti dalla piattaforma tecnica del 26 luglio 2005, varata dal coordinamento degli assessori dell'istruzione e della formazione professionale.

Questa piattaforma stabilisce alcuni principi. Il primo è quello del "primato dell'apprendimento come acquisizione individuale", indipendente dai luoghi in cui è prodotto. Questo è un principio non indifferente, perché se immaginiamo di proiettarci su quello che è definito da tutti il futuro, cioè, una prospettiva di crescita e formazione lungo tutto l'arco della vita, questo diventa uno dei principi essenziali. Non c'è un luogo deputato all'apprendimento; l'apprendimento come acquisizione individuale può avvenire indipendentemente dal luogo in cui è prodotto.

Il secondo principio su cui abbiamo concordato e su cui fondiamo la costruzione degli standard formativi è la "competenza come categoria formativa". Le competenze, come anche le certificazioni, non essendo un oggetto "fisico" rappresentano un oggetto "negoziabile". Quindi, il problema delle competenze è un problema di negoziazione di un sistema di linguaggio che sia comprensibile a tutti, che sia utilizzabile da tutti i sistemi, sia della formazione che dell'istruzione e del lavoro. Questo è lo sbocco fondamentale del nostro lavoro. Nella formazione professionale lavoriamo per l'occupabilità dei nostri ragazzi.

Il terzo ed ultimo principio è la necessità di individuare, in modo univoco e su base condivisa, i soggetti socio-istituzionali responsabili delle attività di riconoscimento e le loro relative competenze.

Riteniamo che sia urgente individuare un tavolo unico, la sede in cui tutti noi attori coinvolti nell'attuazione delle politiche di *lifelong learning* possiamo confrontarci.

Un concetto di cui vorrei chiarire il significato è quello di "standard minimo". Non possiamo pensare allo standard o allo standard minimo come l'obiettivo da rag-

giungere. Certo, da un punto di vista di certificazione, questo è un obiettivo. Lo standard, o lo standard minimo, è inteso come la parte necessaria, sufficiente e condivisa per procedere alla certificazione di una qualifica, di un profilo professionale. Questo, però, non vuol dire che sia l'obiettivo.

La competenza può essere agita a livelli diversi, quindi, non possiamo pensare che gli standard definiscano dei punti di arrivo, semmai sono dei punti di partenza. A seguito della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, nella seduta del 5 ottobre 2006, sono stati adottati gli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali di 14 figure professionali<sup>2</sup>. Esse stabiliscono una figura a banda larga, definita come attività lavorativa professionale, svolta normalmente nei processi lavorativi e, poi, declinata con dei descrittori centrati su attività e compiti che vanno a connotare questo tipo di professionalità. Questa è la figura professionale. A questo corrisponde lo standard professionale, che ha come dimensione generale quella di consentire ai professionisti che operano nella formazione di poter erogare servizi formativi, di permettere di effettuare bilanci di competenza e di lavorare rispetto all'occupabilità delle persone. Questa riguarda la dimensione nazionale.

Se lo standard professionale corrisponde alla dimensione nazionale della proposta, il profilo professionale è articolato all'interno delle varie Regioni, nel senso che queste figure professionali vengono declinate in più profili professionali, molto più aderenti alle varie realtà regionali. Questi profili professionali possono essere arricchiti o adattati alle varie realtà socio-economiche produttive regionali, evidentemente diverse da regione a regione. Quindi, noi possiamo e dobbiamo permettere l'articolazione di queste figure professionali in profili professionali.

La figura professionale non è una figura di filiera, ma è una figura che può essere adottata da diverse filiere. Ad esempio, la qualifica di operatore di un percorso triennale, fatto nella direzione diritto-dovere, è una qualifica che può essere di riferimento anche per i percorsi di apprendistato in diritto-dovere. La parte professionalizzante può costituire un riferimento anche per una serie di altri percorsi che vengono effettuati in altri ambiti e può essere di riferimento a diverse filiere.

Lo standard formativo è, invece, legato alla filiera. Esso definisce le caratteristiche dei sistemi dell'istruzione e della formazione (la durata, le componenti,...). Nel percorso del diritto-dovere, oltre alle competenze professionalizzanti, devono entrare anche le competenze di base e trasversali, e il percorso deve essere triennale. Questi sono gli standard formativi. È necessario dunque, distinguere netta-

---

<sup>2</sup> Gli standard a cui si riferisce sono stati definiti a seguito del seminario.

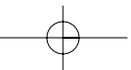
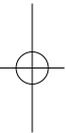
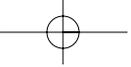
mente il discorso degli standard da quello della figura professionale e dello standard professionale che, invece, è una dimensione nazionale.

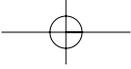
Esiste una ricchezza profonda nelle varie realtà regionali, non estesa a tutto il territorio nazionale, probabilmente, ma una realtà molto ricca di provvedimenti sull'aspetto dell'adozione degli standard. Credo, quindi, che i tempi siano maturi per quanto riguarda questo discorso.

Concludo dicendo che bisogna distinguere due aspetti.

Uno riguarda la certificazione delle competenze: il diritto-dovere comprende il diritto del cittadino che sta al centro dei sistemi e il dovere delle istituzioni di garantire le competenze che il cittadino acquisisce.

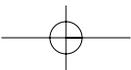
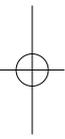
L'altro aspetto riguarda la valutazione. Per fare sistema, anche la formazione professionale ha bisogno di munirsi di un sistema di valutazione. Oltre ad un sistema di certificazione delle competenze, occorre avere un sistema di valutazione. Sappiamo che valutare una competenza significa valutare il possesso verificato delle abilità, delle conoscenze, dei comportamenti, dei saperi agiti insieme, che permettono alla persona di raggiungere il risultato attraverso l'efficacia e il presidio di un compito o di un'attività complessa. Tutto ciò sta scritto nella legenda del modello B dell'accordo in Conferenza Unificata il 28 ottobre 2005 a cui le Regioni hanno concorso. Si evince da ciò che valutare una competenza significa pensare alla valutazione come processo. La valutazione non può essere pensata semplicemente come la parte accertativa di un percorso che sta finendo, ma è, piuttosto, un processo che deve essere sviluppato. Essa porta, al suo interno, una forte componente formativo-orientativa. Da questo punto di vista, occorre lavorare nel sistema di formazione professionale per definire, in modo più preciso, un sistema di valutazione per tutta la formazione.

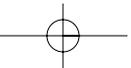
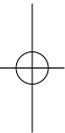
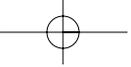




## **6. PROGRAMMAZIONE DEI FONDI STRUTTURALI 2007-2013**

---





## 6.1 - La Programmazione dei Fondi strutturali 2007-2013: stato dell'arte

**Olga Turrini**

*Area Interventi Comunitari - ISFOL*

A livello comunitario si sta chiudendo, dal punto di vista formale, la cornice di riferimento per poter procedere con gli atti programmatori a livello nazionale. Con gli Orientamenti strategici comunitari, pubblicati nella Gazzetta Ufficiale, si delineano le linee guida per le programmazioni dei vari Stati membri. Le risorse sono state definite, perché a dicembre 2005 è stato approvato il bilancio dell'Unione europea e con questo il pacchetto di risorse per i Fondi strutturali. Sono state definite le ripartizioni delle risorse dei Fondi strutturali per gli Stati membri e, in particolare, tra Obiettivo 1 e Obiettivo 2. Quindi, la Commissione ha fatto il suo compito, ora devono farlo anche gli Stati membri.

Questo presuppone, prima di tutto, la ripartizione interna delle risorse. Il nuovo Obiettivo 2 comprende tutte le regioni ad eccezione delle quattro regioni del nuovo Obiettivo 1 (Sicilia, Puglia, Calabria e Campania), a cui si aggiungono le due regioni, cioè che escono dal vecchio Obiettivo 1 ma hanno ancora le risorse per il periodo di transizione (Sardegna e Basilicata). Quindi, il Mezzogiorno diventa un aggregato che al suo interno non è più omogeneo come prima, mentre prima si era abituati a parlare di Mezzogiorno e Obiettivo 1 come se fossero sinonimi. Ora il Mezzogiorno comprende otto regioni, di cui quattro sono nell'Obiettivo 1, due sono in regime transitorio e le altre due sono dell'Obiettivo 2, ovvero l'Abruzzo e il Molise.

Per le regioni dell'Obiettivo 2 è stato stabilito un pacchetto di risorse e sono le regioni a doversi mettere d'accordo su come ripartirlo tra di loro. Infatti, l'accordo è il presupposto per chiudere il primo atto programmatico previsto a livello nazionale, cioè il Quadro strategico di riferimento nazionale, che sostituisce il vecchio Quadro comunitario di sostegno (QCS). Tuttavia non sono la stessa cosa perché, e questo è uno dei cambiamenti rilevanti della riforma, prima esisteva un QCS sia in Obiettivo 1 che in Obiettivo 2. Si trattava di una cornice normativa abbastanza vincolante per i programmi operativi delle diverse regioni, perché conteneva delle regole comuni piuttosto stringenti a partire anche dalla definizione degli assi prioritari e delle misure. Ora non è più così. I regolamenti nuovi distinguono tra l'aspetto programmatico in senso stretto, che riguarda i soli programmi ope-

rativi, e l'aspetto strategico, elemento di novità della nuova programmazione, rispetto al quale lo Stato membro non deve più fare dei Quadri comunitari di sostegno ma un documento, il Quadro strategico di riferimento nazionale, che ha una valenza più politica che procedurale e normativa, perché contiene la strategia dello Stato nel suo complesso, quindi tutti gli Obiettivi, 1 e 2, e tutti i Fondi strutturali.

I Fondi strutturali adesso sono tre: il Fondo sociale europeo (FSE), il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR) e il Fondo di coesione, che però non opera in Italia. Manca il FEOGA che prima era uno dei Fondi strutturali, adesso è un fondo a se stante che si chiama FEASR. È il Fondo che si occupa dell'agricoltura che però, a differenza del passato, opera con lo stesso meccanismo dei Fondi strutturali, quindi ha un Quadro di riferimento nazionale, predisposto dal Ministero dell'Agricoltura, e dei programmi operativi, uno per ciascuna regione. Il regolamento definisce, a differenza dei Fondi strutturali, già gli assi, quindi la struttura di questi programmi operativi, che tra l'altro inglobano quella che una volta era l'Iniziativa comunitaria *Leader*, con i suoi gruppi di azione locale sul territorio. Questo programma ora non esiste più ed invece è diventato un asse del nuovo Fondo per l'agricoltura.

Il Quadro strategico di riferimento deve comprendere la strategia generale per i due fondi e per gli Obiettivi 1 e 2 e, preferibilmente, anche per l'Obiettivo 3, che riguarda però la sola cooperazione transnazionale ed è finanziato solo dal Fondo di sviluppo regionale. Il Quadro strategico di riferimento deve sostanzialmente descrivere dove l'Italia, come obiettivi generali di Paese, vuole arrivare con queste risorse di fonte comunitaria, individuare la strategia globale e gli obiettivi macro, le macro priorità di riferimento.

Quindi il primo passo è definire il Quadro strategico nazionale di riferimento ed inviarlo a Bruxelles. Nel frattempo dare corso alla predisposizione dei programmi operativi, che sono un programma per fondo e per regione, sia dell'Obiettivo 1 che dell'Obiettivo 2. Per l'Obiettivo 1 è diverso dal passato perché prima esisteva un programma plurifondo, adesso esistono tutti programmi monofondo. Quindi anche in Sicilia, in Sardegna o in Puglia ci saranno due programmi operativi, uno solo per il FESR e uno solo per il Fondo sociale europeo. Questo è un altro cambiamento rilevante.

Un'altra novità riguarda la ripartizione delle risorse. Ora il pacchetto finanziario viene diviso direttamente dalle Regioni tra loro e, quando ogni Regione avrà il suo pacchetto finanziario, dovrà decidere quante risorse assegnare al Fondo di sviluppo regionale e quante al Fondo sociale europeo. Nella vecchia riforma invece, le risorse del Fondo sociale europeo così come le risorse del FESR erano date da Bruxelles e la ripartizione e l'accordo tra le Regioni riguardava soltanto il fondo

singolo. Adesso invece Bruxelles assegna all'Italia le risorse complessive e poi sta a ciascuna Regione, al suo interno, decidere quante risorse assegnare al Fondo di sviluppo regionale e quante al Fondo sociale europeo. Con un'altra differenza rispetto al passato. Mentre prima il Fondo di sviluppo regionale nelle regioni Obiettivo 2, nel centro-nord, era zonizzato, cioè la possibilità di utilizzare i finanziamenti del fondo era legata ad un elenco di comuni prestabilito, stabilito dal regolamento, adesso questa zonizzazione non esiste più. La Regione decide indipendentemente dalle aree, non ha più un vincolo esterno.

Chiaramente questo, dal punto di vista del Fondo sociale, è un problema in più perché rende molto più appetibile l'utilizzo del Fondo di sviluppo regionale che, essendo un fondo che finanzia soprattutto investimenti e infrastrutture, paga molto di più in termini di visibilità, resa politica, rispetto alla formazione. Questo potrà creare anche qualche problema in più causerà un dibattito interno alle Regioni, in quanto gli Assessori tradizionali referenti del Fondo sociale europeo, cioè gli Assessori al lavoro o alla formazione, non sceglieranno più da soli ma saranno i Presidenti ad avere la scelta complessiva nell'ambito di ciascuna Regione.

Quindi, il quadro programmatico è più complesso da questo punto di vista rispetto a prima. È il problema della sussidiarietà, con le responsabilità, gli onori e gli oneri. In Italia la scelta della competenza esclusiva delle Regioni in questa partita fa sì che il ruolo dello Stato sia minimo, tant'è che mentre in passato c'era anche un ruolo mediatore del Ministero del Lavoro nei momenti di trattativa insieme alla Commissione con le Regioni, adesso le Regioni devono decidere assolutamente da sole nella ripartizione delle risorse.

Il Quadro strategico, da regolamento, viene inviato alla Commissione e solo dopo, o in contemporanea, possono essere inoltrati anche i Programmi operativi. Chiaramente sono tutti interessati a farlo il prima possibile perché il 1° gennaio 2007 è vicino, e solo nel momento dell'approvazione da parte della Commissione i programmi diventano operativi.

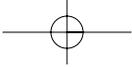
In pratica sta succedendo che, per guadagnare tempo, tutte queste elaborazioni stanno verificandosi in parallelo, con qualche elemento di difficoltà ed incertezza. In piano parallelo si è cominciato a lavorare al Quadro strategico di riferimento, a regolamenti non chiusi e a risorse non definite. Mentre si definiva il Quadro strategico, le Regioni cominciavano a lavorare ai programmi operativi, anche loro a risorse non definite e a Quadro strategico non definito (mentre i programmi operativi dovrebbero derivare dal Quadro strategico). Più va avanti questo processo e più diventa impegnativo per la Regione che ha cominciato ad elaborare il suo schema di programma operativo fare marcia indietro per renderlo coerente con il Quadro strategico, perché il regolamento dice anche che nel momento in cui si

fa il programma operativo bisogna concertarlo e verificarlo localmente con le parti sociali.

Il limite più grande, a mio modo di vedere, di questi nuovi regolamenti è che, per essere il frutto di una mediazione che è durata lunghi mesi tra tutti gli Stati membri, vi è da una parte una spinta forte ad un approccio più di tipo strategico, in cui è venuto meno il Quadro comunitario di sostegno e le regole predefinite, mentre il Quadro strategico nazionale e i programmi operativi, non definiscono assolutamente le procedure stesse. Il rischio è che, se manca il coordinamento di tutto questo processo da parte della Commissione e dello Stato, ognuno possa andare per conto suo. E lo stesso vale anche nell'ambito regionale. Secondo la logica del regolamento le politiche di coesione dovrebbero contribuire oltre che alla coesione stessa, a raggiungere gli obiettivi di Lisbona, che sono quelli di crescita e occupazione.

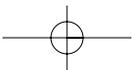
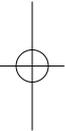
Inoltre, ed è un altro aspetto di novità, il fatto che ci sia un quadro di riferimento unico vuol dire che il Fondo di sviluppo regionale e il Fondo sociale europeo dovrebbero teoricamente essere degli strumenti finanziari che, ciascuno per il proprio campo di intervento, convergono verso una comune strategia, che è quella dello sviluppo. Portato a livello di una Regione questo vorrebbe dire che si dovrebbe assumere come riferimento il suo piano di sviluppo e ognuno dovrebbe dire come vi converge con i suoi strumenti. Ma rimane un'affermazione di tipo filosofico scritta nei regolamenti, perché non c'è uno strumento che dica anche come il programma operativo del FESR e del FSE si devono in qualche modo raccordare e convergere verso questo sviluppo, e non c'è uno strumento per farli coordinare tra di loro.

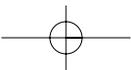
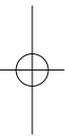
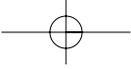
Ritengo che l'idea sottesa a questa programmazione sia buona, riprende gli obiettivi di Lisbona, rimettere insieme quello che prima era in ordine sparso per farlo convergere e quindi accrescere l'impatto complessivo sull'occupazione e sulle risorse umane. Ma se all'idea non corrispondono gli strumenti, siamo consapevoli che non possiamo contare sulla buona volontà dei soggetti interessati. La mia opinione è che si tratta di un'altra opportunità che non si dovrebbe perdere.



## **7. PROSPETTIVE ISTITUZIONALI IN RAPPORTO ALLA PREDISPOSIZIONE DEGLI STANDARD**

---





## 7.1 - Introduzione

**Michele Pellerey**

*Università Pontificia Salesiana*

È già stato accennato che la parola “standard” all’interno della formazione professionale può essere interpretata in vari modi, come “standard di apprendimento”, sviluppati soprattutto negli Stati Uniti e recentemente contestati, “standard di percorso”, come qualità procedurali, “standard professionali”, come descrizione di competenze nel lavoro, standard come “livelli essenziali di prestazione” nella nostra legislazione. Esiste dunque il pericolo di utilizzare termini che si presentano equivoci, come d’altronde molte volte avviene con la parola competenze. A noi interessa molto la definizione degli standard tecnico-professionali, in quanto tendono a qualificare il lavoro che viene fatto nell’ambito della formazione tecnico-professionale, e dal momento che ciò è di competenza regionale va messa in luce una contraddizione nel contesto europeo.

A livello europeo, il quadro delle competenze tecnico-professionali che caratterizzano le varie professioni è di norma di competenza nazionale. Persino in Svizzera c’è stata una modifica costituzionale per riportare a livello nazionale le competenze nel definire i quadri o referenziali professionali che caratterizzano i diversi ambiti di qualifiche professionali e i relativi diplomi professionali. In Italia esiste una frammentazione che porta ad una situazione assai frammentata: le Regioni, le Province autonome, gli enti hanno sviluppato a questo proposito loro programmi, e mettere insieme tutto questo pone problemi di coordinamento. In Toscana stanno tentando di realizzare una iniziativa interregionale con molte difficoltà.

Per quel che riguarda la componente di base e culturale è emerso un accordo Stato-Regioni che tuttavia implica una sperimentazione a livello regionale. L’invocazione che è venuta da uno dei gruppi di lavoro è di mettere a disposizione delle politiche nazionali quello che è stato fatto da parte delle sperimentazioni in questi anni, che non sono solo quelle di questi ultimi tre anni ma sono di decine di anni. Ricordo, ad esempio, che in Veneto trienni di formazione professionale sono presenti sin dagli anni ottanta. In provincia di Trento dal ‘94 è ordinaria la sperimentazione del triennio di formazione iniziale per il 25% dei ragazzi della provincia. Per cui c’è già questa base conoscitiva che andrebbe valorizzata sempre più.

La questione interessante, che è stata oggetto di un duro dibattito, è la definizio-

ne di standard di apprendimento nazionali, perché con la legge 53 sembrava attenuarsi tale prospettiva per valorizzare di più competenze individuali. Diventava meno urgente identificare livelli culturali comuni da raggiungere, aspirazioni collettive per una piattaforma culturale diffusa per tutti. La definizione degli obiettivi formativi era rimandata alle singole autonomie scolastiche.

L'idea, che volevo sottoporre all'attenzione del Ministro, è che quando si parla di obbligo di istruzione è necessario certamente porsi degli obiettivi da raggiungere al termine di questo obbligo e avere qualche riferimento circa gli elementi fondanti di questo obbligo. Ma per raggiungerli, valorizzare, laddove è possibile, istituzioni, che non siano quelle tradizionali scolastiche, come è il caso delle istituzioni formative. Il problema, più volte sottolineato, circa la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione può essere risolto mediante l'accreditamento a livello nazionale, o anche solo regionale delle istituzioni che sono in grado di offrire percorsi formativi che garantiscano il raggiungimento degli obiettivi fondamentali di cittadinanza per tutti fino all'età di 16 anni.

È questa una piccola provocazione, che pongo perché si tratta di un problema molto sentito anche in questa assemblea. Esiste la paura di trovarsi con situazioni precarie analoghe a quelle sperimentate con l'applicazione della legge 9, legge che ha provocato non indifferenti problemi nelle attività di formazione professionale.

## 7.2 - Intervento tavola rotonda

**Giuseppe Fioroni**

*Ministro della Pubblica Istruzione*

Non intendo affrontare il dibattito sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione - che dovrà riguardare il Ministero, le Regioni e le parti interessate - prima di aver fatto con molta serenità e con un tendenziale ottimismo una valutazione: l'urgenza in Italia è l'innalzamento dell'accesso al lavoro a 16 anni. Dobbiamo farlo per una serie di motivi che riscopriamo puntualmente solo quando qualche nostro bambino o ragazzo muore sul lavoro. Negli ultimi anni ne sono morti un numero significativo e ce ne sono più di 150mila che lavorano per meno di due euro al giorno, non in Thailandia ma qui in Italia: non possiamo far finta di nulla e non possiamo non tenere in considerazione questa situazione drammatica e preoccupante. Va da sé che, cogliendo il primo strumento legislativo in grado di consentirci l'innalzamento della soglia di età al lavoro, possiamo operare sul meccanismo che riguarda l'istruzione.

Infatti se l'innalzamento dell'obbligo scolastico significasse solamente mandare a scuola negli attuali istituti superiori tutti i nostri ragazzi fino a 16 anni, il rischio sarebbe di raddoppiare il numero dei dispersi, che già raggiunge il 30%. È necessario approfondire i modi e le forme, perché è fondamentale consentire al ragazzo di essere protagonista delle scelte che vuole compiere, arrivando a scegliere definitivamente uno degli indirizzi a 16 anni. Questo permetterebbe alla scuola di aiutare i ragazzi a prendere coscienza delle proprie inclinazioni, e alla famiglia di sostenerli. Credo invece che possa nascere in loro un sentimento di demotivazione se la scuola non riesce a stimolarli in modo adeguato. La scelta, quindi, rischia in molti casi di essere dettata dal bisogno e dai desideri di altri, compresa la famiglia. Dobbiamo innalzare l'età dell'obbligo di istruzione per consentire al ragazzo una scelta che, prima di diventare irreversibile, gli permetta di avere un tempo maggiore di maturazione. In questi due anni in più è necessario definire che cosa dare al ragazzo, come qualità e quantità del sapere generalista e, stabilito questo, vedere insieme alle Regioni qual è il meccanismo migliore ma uniforme sul territorio nazionale per individuare chi è in grado di fornire questo sapere in modo plurale rispetto ai diversi stili cognitivi e alle diverse volontà dei ragazzi. Lavoreremo su questo.

### 7.3 - Intervento tavola rotonda

**Pietro Gelardi**

*CISL*

La costruzione di un sistema nazionale di standard minimi professionali, di standard per il riconoscimento e la certificazione di competenze, e di standard formativi è urgenza non rinviabile. Senza di esso la piena integrazione nelle politiche europee per il lavoro e la formazione, e il raggiungimento dei parametri di Lisbona diventano per noi traguardi lontani. Tanto più incerti quanto più basse sono le posizioni da cui partiamo. I nostri livelli di istruzione e formazione iniziali e superiori, di possesso di titoli di studio e qualifiche, di educazione permanente degli adulti, di formazione continua fra gli occupati corrispondono a tassi di partecipazione al lavoro al di sotto della media comunitaria e crescono a un ritmo che ci distanzia dalle aree economiche più avanzate. Sono un vincolo alla crescita equilibrata e duratura del Paese; un peso rispetto alle sfide del mercato globale e dell'economia della conoscenza con cui l'Europa invita a misurarci, pena il nostro declino.

Su quest'urgenza sembrano ormai convenire tutti gli attori in campo: soggetti istituzionali (nazionali, regionali, locali) e forze sociali (rappresentanze associative delle imprese e dei lavoratori). È da oltre un decennio che si insiste sulla necessità di riformare dalle basi il sistema di formazione professionale e di inserirlo con pari dignità nel generale sistema di istruzione ed educazione; di dare regole certe e strumenti operativi alla formazione continua, di unificare linguaggi, termini e procedure per la identificazione delle figure professionali, di uniformare i criteri per il riconoscimento e la certificazione delle competenze in esito ai percorsi formativi. Alla radice c'era il problema (avvertito come cruciale negli Accordi di concertazione dei primi anni Novanta) di superare il divario tra domanda e offerta di formazione; tra i fabbisogni del mondo della produzione e del lavoro e le risposte della scuola, dell'università, delle agenzie formative; tra le rapide trasformazioni indotte dai processi di sviluppo e la condizione professionale, la capacità di adattamento della forza lavoro. Tanto tempo da allora è passato e qualcosa è avvenuto. Non partiamo dal nulla. Molte tessere di un ideale mosaico sono state composte, sia pure in ordine sparso e senza un preciso disegno. Alcuni risultati ottenuti sono importanti e da essi occorre ricominciare. Ci sarebbe adesso da fare uno sforzo più convinto e compiuto per mettere insieme i vari pezzi e portarli a sintesi. Le

iniziative sin qui condotte rimangono inefficaci e rischiano di generare confusione ulteriore se non vengono riprese, coordinate da una regia unica, completate.

Malgrado gli sbandamenti e le battute d'arresto, il pericolo che corriamo non è quello di stare fermi ma di muoverci troppo, e ciascuno per conto proprio. È quello di una malintesa interpretazione del federalismo - rivendicato, la cosa è paradossale, nel nome dell'unità europea -, di una concorrenza infruttuosa tra Regioni e Stato, di una separazione più larga tra istruzione scolastica e formazione professionale, della incomunicabilità tra istituzioni formative e sedi di formazione sul lavoro e nel contesto sociale. Con effetti deleteri sull'agibilità e trasparenza del mercato del lavoro e sul valore stesso dell'apprendimento lungo il corso della vita come leva di occupabilità e di esercizio dei diritti di cittadinanza. Il pericolo è di ignorare che non si tratta tanto di fissare un apparato concluso di norme e di protocolli, di emanare nuovi decreti, di stabilire nuovi codici ma di avviare un processo, una sequenza dinamica e aperta di azioni da aggiustare e migliorare secondo criteri condivisi, attraverso patti e convenzioni. Ciò che è importante è concordare la strada, avere chiari la prospettiva e la meta, i modi, le regole e i partecipanti del viaggio.

Se di un processo parliamo, è evidente che non può essere calato dall'alto, a dispetto dei beneficiari. Non può essere un soliloquio o un dialogo esclusivo tra pubblici poteri, ma un confronto senza remore che coinvolga alla stessa stregua tutte le parti in causa.

Non c'è distinzione netta fra titolari e destinatari degli standard. Alla loro definizione, al loro riconoscimento e alla loro certificazione concorrono in eguale misura lavoratori, imprese, parti sociali, amministratori. Salva l'autonomia di ciascun soggetto contrattuale, salve le prerogative costituzionali sancite per le Regioni, salvo il ruolo di spinta, di guida e di garanzia del governo statale, va ricercato un terreno comune in cui operare, avendo presente che ciò di cui abbiamo bisogno è un sistema valido in ambito nazionale ed esigibile in tutto il territorio italiano. Forte di una marcata, inequivoca sanzione governativa ma anche flessibile quel tanto che consenta di adeguarlo a livello locale. Un sistema non astratto, ideato a tavolino, ma in grado di fare i conti con la realtà e di coglierne, se non anticiparne, i cambiamenti.

Il catalogo delle figure professionali e delle caratteristiche che le sostanziano non può essere affidato a un comitato di esperti. Non è il prodotto di un'indagine sociologica ma nasce dall'analisi sul campo dell'organizzazione dell'impresa e del lavoro, dei fabbisogni professionali e formativi degli addetti. Deve pertanto vederli protagonisti, aventi voce in capitolo.

Stesso discorso, con le opportune cautele, dovrebbe valere per il riconoscimento e la certificazione delle competenze comunque acquisite e dei crediti che ne deriva-

no. C'è un ampio spazio inesplorato, quello relativo alla formazione "informale" e "non formale"; con l'entrata a regime dei Fondi paritetici interprofessionali dello 0,30% assumerà dimensioni primarie la formazione continua sul lavoro gestita dai diretti interessati e dalle loro rappresentanze. Come intervenire per rendere certificabili le attività formative erogate ai lavoratori (o ai cittadini, fuori dal luogo di lavoro) senza che, da un lato, siano fissati requisiti validi per tutti e che, dall'altro, sia assegnata alle stesse parti sociali (o a soggetti organizzati e accreditati) una qualche responsabilità di controllo e di attestazione? Vogliamo con ciò dire che il "sistema nazionale" degli standard - come il più complesso edificio del sistema della formazione - non sarà né statale né regionale, né pubblico né privato. Né solo sociale né solo istituzionale. Sarà tutte queste cose insieme e la vera scommessa è favorirne la combinazione ottimale.

Non sarà semplice. Sui temi che affrontiamo si sta ricostituendo un tavolo nazionale - era il caso dopo una moratoria interminabile e dannosa. Le premesse sono buone, vanno nel senso che ho cercato di indicare. È auspicabile che la ripresa del dialogo fra Governo, Regioni e Parti sociali sia più stringente e feconda delle altre volte e dia l'avvio a un cammino meno tortuoso e altalenante. Sarebbe sbagliato sperare in risultati immediati e risolutivi. Ripetiamo: si tratta di aprire una strada, avendo chiari il punto d'arrivo e i riferimenti fondamentali. A questo scopo è decisivo che si esprimano volontà comune e fiducia reciproca. Allo Stato spetta l'onere di non venire meno alla sua funzione di orientamento, coordinamento e regia, in quanto titolare dell'interesse nazionale; alle Regioni il compito di non tentare fughe in avanti e soluzioni parziali ma di perseguire ogni forma di leale collaborazione; alle forze sociali l'impegno di offrire il loro contributo essenziale nel merito e nel metodo e di farsi carico delle conseguenze.

Come ci è stato ricordato, gli appuntamenti europei si avvicinano. Mancarli significa tradire il nostro futuro e quello di milioni di giovani il cui destino si giocherà nel continente e nel mondo.

## 7.4 - Intervento tavola rotonda

**Fiorella Farinelli**

*Direzione Generale Studi e Programmazione - Ministero Pubblica Istruzione*

È vero che nel comparto della formazione professionale non siamo ancora approdati a una definizione condivisa della nozione di “standard” e che è sempre presente il rischio di fraintendimenti della stessa nozione di “competenza”. Le ragioni - o, almeno, alcune ragioni - di questo ritardo affondano nell’ancora incerto statuto della formazione professionale e nell’evoluzione nel tempo della normativa di riferimento, caratterizzata dal sovrapporsi e/o dall’alternarsi di interpretazioni che la definiscono strumento di politica attiva del lavoro ma anche ed insieme parte essenziale del sistema educativo di prima formazione. In verità, ben prima della normativa Berlinguer sull’obbligo formativo, del Titolo V riformato e della legge 53/2003, già la legge 845/1978, consentendo l’uso delle sedi e delle attrezzature di istituti di istruzione secondaria superiore e prevedendo l’attivazione di convenzioni per l’utilizzazione di mezzi e personale delle Regioni da parte del sistema scolastico; facilitando la cooperazione tra agenzie formative e scuole; sancendo la facoltà di accesso alle diverse classi della scuola superiore da parte di chi abbia conseguito una qualifica professionale, aveva posto le basi delle strategie di integrazione e di un’inclusione della formazione professionale nell’ambito del sistema educativo. Ma è indubbio che ben più forte della definizione normativa è stata piuttosto la riluttanza o resistenza delle Regioni (in presenza di un ruolo assai debole in questo senso del Ministero del Lavoro) a fare quello che la legge 845 prevedeva, cioè la riorganizzazione dei diversi sistemi regionali e locali all’interno di un repertorio nazionale delle qualifiche. Col bel risultato, che tuttora incide negativamente sullo statuto della formazione professionale - in presenza di qualifiche professionali di validità nazionale erogate dal sistema di istruzione -, di rendere assai problematico il valore delle qualifiche regionali nel mercato del lavoro e negli inquadramenti contrattuali e di allontanare il traguardo di un riconoscimento effettivo della formazione professionale come parte integrante del sistema. Per non parlare delle difficoltà/instabilità del finanziamento e della fortissima diversificazione locale in termini di sviluppo, di qualità, di visibilità dei sistemi regionali di formazione professionale. Quanto hanno pesato, in questo quadro, le convenienze e gli interessi sia del mondo produttivo sia delle stesse agenzie formative? Molta acqua è comunque passata sotto i ponti. Si tratta, in parte, dell’acqua tor-

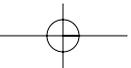
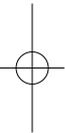
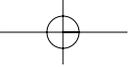
bida dei dispositivi di accreditamento, dell'utilizzo non sempre accorto e lungimirante delle risorse del Fondo Sociale Europeo; ma c'è anche un'acqua più limpida e promettente. Non sono solo le sperimentazioni attivate in parte della formazione professionale nel campo della definizione degli standard e delle competenze in uscita cui si riferisce Michele Pellerey, ma anche le dinamiche evolutive che hanno condotto agli accordi del 2004 tra Stato e Regioni sulle competenze trasversali dei percorsi triennali e a quello più recente sulle competenze professionali; mentre, se pure con una lentezza esasperante, sta crescendo l'impegno delle Regioni nella costruzione di un repertorio nazionale delle qualifiche: un passaggio cruciale per il tema che qui ci interessa, che non riguarda solo la fisionomia, l'identità, la collocazione della formazione professionale all'interno del sistema, ma la possibilità stessa, per i giovani e per gli adulti, di percorrerne le diverse articolazioni. Solo se, infatti, saremo in grado di certificare le competenze comunque e dovunque acquisite - nell'istruzione, nella formazione professionale, nel lavoro - sarà possibile dissolvere i vincoli e le paratie che non solo separano ma gerarchizzano i diversi comparti formativi, e progredire verso quell'approccio del *lifelong learning* raccomandato dall'Unione Europea e reso ormai obbligatorio dalle evoluzioni del mondo/mercato del lavoro e dalle trasformazioni delle professionalità.

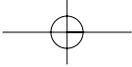
Ovviamente, tutto ciò comporta che la questione degli standard e delle competenze venga affrontata con la serietà e la determinazione necessaria anche nel sistema scolastico. È infatti quanto meno bizzarro, per esempio, che lo Stato pretenda di concordare con le Regioni le competenze trasversali e professionali rimanendo, com'è attualmente, largamente inadempiente rispetto alla definizione delle prestazioni essenziali nonché delle competenze in uscita dai percorsi di istruzione scolastica. Ma anche qui comincia a scorrere acqua più limpida, sollecitata dagli indirizzi dell'Unione Europea, oltre che dall'evidentissimo rischio di perdita di valore dei titoli di studio di un sistema che un'autonomia scolastica priva di quadri specifici di riferimento oltre che di efficaci dispositivi di verifica degli esiti rischia di produrre; e, anzi, sta già di fatto producendo, come dimostrano i comportamenti delle università a proposito della selezione dei diplomati che chiedono di iscriversi a questa o a quell'altra facoltà.

Sarà decisivo, in questo contesto di problemi, il modo con cui il nuovo governo affronterà la questione del prolungamento di due anni dell'obbligo di istruzione: non solo dal punto di vista sollevato da Pellerey, che riguarda l'inclusione dei percorsi triennali di formazione professionale nel sistema educativo dei 14-16 anni e quindi il superamento della tradizionale identificazione tra "istruzione" e "scuola"; ma anche rispetto all'utilizzo di un "approccio per competenze" nella ridefinizione degli obiettivi formativi in uscita, che si tratta di uscita dai bienni della scuola secondaria superiore come di uscita dai due primi anni dei percorsi trien-

nali di formazione professionale, variamente integrati. Se, infatti, è auspicabile che - fuori da ogni antica identificazione tra istruzione e scuola - il percorso obbligatorio aggiuntivo possa utilizzare l'insieme delle risorse formative disponibili e di qualità, al fine di contrastare il fenomeno degli abbandoni e di valorizzare la pluralità delle intelligenze, degli stili cognitivi, delle propensioni attraverso opportunità di formazione che mettano al centro l'operatività, la didattica laboratoriale, il rapporto con il mondo del lavoro e con la concretezza delle professioni; è altrettanto necessario che, nella diversificazione dei percorsi, i diversi attori istituzionali e professionali orientino la loro azione al conseguimento di competenze di cittadinanza, di base, trasversali, di autorientamento ecc. riconosciute come traguardi condivisi in tutte le parti del sistema. Ciò pone, lo sappiamo, delicati e complessi problemi di nuovo accreditamento delle agenzie, ma anche l'attivazione di dispositivi nazionali di accertamento scientifico dei risultati: un accertamento che ci riporta al punto di partenza, cioè alla definizione condivisa di ciò che occorre accertare in termini di risultati del sistema, di qualità del suo funzionamento, di attendibilità dei suoi processi.

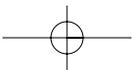
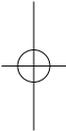
L'occasione è preziosa. Se dovesse andare perduta, sarebbe ancora più difficile misurarsi con il tema delle competenze, degli standard, della certificazione; e, insieme, dell'integrazione tra istruzione, formazione, lavoro. Sullo sfondo, ma molto a ridosso, ci sono inoltre temi di altrettanto valore strategico, come quello dello sviluppo in alto della formazione professionale e tecnico-professionale, anche in percorsi post-secondari non accademici; e quindi anche della disponibilità di risorse nazionali e regionali ordinarie, fuori dall'instabilità e anche dall'effetto *doping* delle risorse del Fondo Sociale Europeo.

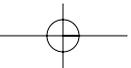
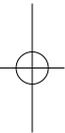
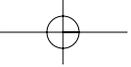




## **8. CONTRIBUTI DEI GRUPPI DI LAVORO**

---





## 8.1 - La costruzione degli standard professionali e formativi - Confronto con altri Paesi

**Irene Gatti** - *Ministero della Pubblica Istruzione*

**Rosaria Ventura** - *CIOFS-FP Sicilia*

**Nadia Lombardi** - *CIOFS-FP Emilia Romagna*

### Premessa

Nella dinamica in atto per la costruzione degli standard professionali e formativi, il confronto con gli altri paesi richiede il collocamento delle dinamiche nazionali e regionali, nel più ampio quadro comunitario.

Nel panorama scolastico italiano è in corso il dibattito circa l'individuazione e l'uso di standard per l'offerta formativa e i suoi risultati d'apprendimento; si registrano alcune proposte concrete - con il supporto dei relativi strumenti normative - nelle filiere che riguardano i percorsi triennali per l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione e formazione e per gli IFTS, limitatamente alla definizione di 'standard di competenza'.

Esistono, di contro, nell'istruzione rigidi 'standard di percorso'; infatti i curricoli sono strutturati in ambiti disciplinari, caratterizzati da rigorose partizioni orarie, sostanzialmente rispettate da tutti, nonostante l'attribuzione dell'autonomia delle scuole nella definizione dell'offerta formativa, nella gestione del monte ore, ecc.

In realtà i processi di piena implementazione dell'autonomia scolastica e della costruzione di un sistema d'istruzione e formazione "accessibile" sia in orizzontale (passaggio tra sistemi) e in verticale (sviluppo dell'offerta di istruzione superiore) determinano l'urgenza di un articolato quadro di standard nazionali, in merito a prodotti e processi che caratterizzano i servizi educativi e formativi. L'autonomia scolastica infatti non può essere sganciata dalla valutazione delle *performance* ottenute, valutazione impossibile senza aver stabilito i traguardi attesi - appunto - gli standard. E identicamente la transitabilità tra percorsi impone forme di riconoscibilità di crediti formativi, che può essere attuata solo in presenza di standard condivisi. Si tratta di fornire uno strumento per l'individuazione e condivisione dei livelli minimi degli apprendimenti per l'ingresso nei percorsi e per la certificazione in uscita, in relazione a particolari profili professionali e per le cosiddette competenze di base.

Nella formazione professionale gli standard di competenza vengono utilizzati maggiormente, ancorché in modo molto vario nelle regioni, in relazione alle diverse filiere anche per la maggiore vicinanza della FP con il lavoro.

In ambito comunitario, grazie ai numerosi programmi che hanno favorito lo scambio transnazionale e alle iniziative istituzionali (in particolare l'aver definito gli obiettivi europei per l'occupazione e per la formazione in vista del 2010 - previsti dal Consiglio di Lisbona e dal Patto di Stoccolma), si incentiva il riferimento a standard per monitorare, sia a livello dei singoli Paesi e poi a livello europeo, il raggiungimento di quegli obiettivi.

Si vanno definendo nei diversi Paesi, pur con le differenze che rispecchiano le diversità delle culture e dei sistemi formali, 'sistemi di standard' che sono o simili o tali da consentire traduzioni o comunque da permettere di 'dialogare' fra loro. Gli aspetti comuni riguardano le metodologie di derivazione delle competenze dal lavoro e il 'formato' di rappresentazione delle competenze (ad esempio Italia, Spagna e UK utilizzano un linguaggio simile); riguardano la definizione di sistemi di competenze settoriali (es. turismo, ambiente, ICT, ecc.); inoltre funzionano accordi fra Paesi per l'adozione di modelli di attestazione comuni (CVE, Europass, ecc.); un ulteriore campo comune riguarda la sperimentazione di dispositivi per la validazione delle competenze pregresse comunque acquisite (VAP e VAE; APL e APEL).

Sul versante del miglioramento dell'efficacia dell'offerta formativa l'utilizzo di standard di competenze come 'livello minimo degli apprendimenti attesi attraverso un percorso formativo' mostra importanti potenzialità educative. Infatti gli standard forniscono la base per la definizione e condivisione del 'patto formativo', consentono e stimolano la partecipazione degli individui allo sviluppo dei propri saperi e li responsabilizzano nella definizione del progetto personale e nella gestione del percorso, si prestano all'autovalutazione, abitano al rispetto degli impegni presi, incrementano la motivazione allo studio grazie alla trasparenza della finalizzazione dell'impegno scolastico, divenendo uno strumento per la riduzione della dispersione, attestano ad un livello riconoscibile l'esito della prestazione della struttura formativa e quindi costituiscono un riferimento esplicito per la professionalità degli operatori.

### **Attività proposta**

Assumendo come sfondo di riferimento quanto emerso dalle relazioni presentate nel convegno, il lavoro di gruppo è consistito in un esame critico di alcune esperienze internazionali afferenti alla elaborazione e manutenzione di standard relativi al campo dell'istruzione, a partire da alcuni documenti messi a disposizione.

Si è proposto l'esame degli Atti del convegno promosso da INDIRE - Unità Italiana Di Eurydice svoltosi a Firenze, il 25-26 ottobre 2001 sul tema "Curricoli, standard competenze nell'istruzione secondaria superiore - esperienze internazionali", la pubblicazione *The Development of National Educational Standards - An expertise*, presentata nel febbraio 2003 congiuntamente da Edelgard Bulmahn, Ministro federale per l'Educazione e la Ricerca tedesco, dal Presidente della Conferenza permanente dei Ministri per l'educazione e gli affari culturali dei Länder (KMK) e dal Dr. Eckhard Klieme del German Institute for International Educational Research (DIPF) e dall'esplorazione del sito <http://www.nap.edu/readingroom/books/nse/>.

Il gruppo di lavoro ha effettuato una ricognizione ed una valutazione comparativa delle problematiche connesse alla produzione di standard educativo/formativi e alle differenze/similitudini con le altre esperienze esaminate in merito alla produzione di standard professionali, per reperire stimoli e suggerimenti utili alla costruzione degli standard formativi nel nostro Paese.

Sono state poste alcune domande per stimolare il confronto e la discussione tra i presenti:

1. Che cosa differenzia la modalità di produzione degli standard nelle esperienze esaminate?
2. Quali gli obiettivi dichiarati, da perseguire con la produzione/adozione degli standard?
3. Rispetto a quali parametri del percorso formativo sono stati elaborati gli standard nelle diverse esperienze e quali peculiarità mostrano nella loro formulazione?
4. Quali i soggetti/strutture/istituzioni chiamati a produrre gli standard?
5. Come è utilizzato lo standard rispetto al percorso formativo, e in particolare rispetto al curriculum ed alla valutazione?
6. Nella produzione degli standard quali sono i ruoli previsti, quali le responsabilità e quali i destinatari che li utilizzeranno nel contesto educativo/formativo?
7. Quali gli sviluppi prevedibili nel tempo rispetto ad oggi, in Italia, in Europa e nel resto del mondo, nell'ottica di una crescente globalizzazione?
8. Quali sono gli elementi più significativi delle esperienze esaminate, utili al percorso da compiere in Italia?

### **Risultati del lavoro di gruppo**

Il gruppo ha visionato i documenti forniti allo scopo di raccogliere stimoli per una comparazione e una riflessione sulla costruzione degli standard professionali e formativi.

Sono stati visionati alcuni documenti provenienti dagli Stati Uniti, dall'Inghilterra,

dalla Germania, e dall'INDIRE.

La prima osservazione sottolinea la diversità della modalità di produzione degli standard, infatti il documento degli Stati Uniti mette in evidenza la vastità della produzione, la complessità dello studio e la molteplicità di risorse umane che hanno lavorato alla stesura degli standard. Lo studio è frutto della sensibilità dell'Associazione dei professori di Scienze che ha chiamato a raccolta un numero enorme di risorse umane con diverse competenze e ha affrontato il problema degli standard delle competenze scientifiche da vari punti di vista:

- Organizzativo
- Scelta e accompagnamento dei Docenti
- Progetti - programmi
- Destinatari
- Contenuti
- Livelli di competenze
- Fasce d'età
- Livelli di apprendimento-prestazioni.

Quello che ha colpito benevolmente il gruppo e che in un certo senso lo ha meravigliato è che l'enorme mole di lavoro prodotto ha riguardato solo le competenze scientifiche ed è stato tutto a carico dell'Associazione Scientifica e non delle Istituzioni. Come se il problema degli standard (in questo caso scientifici) fosse una esigenza dell'Associazione e non una esigenza di sistematizzare i percorsi formativi con la standardizzazione delle competenze a livello istituzionale.

L'altro documento visionato ha riguardato il caso dell'Inghilterra, che ha affidato il problema e lo studio degli standard ad un Gruppo di Coordinamento ben strutturato, che si è impegnato sia nella descrizione degli standard, ma anche in un lavoro di monitoraggio e di manutenzione. Ha dunque assicurato un accompagnamento alla sperimentazione con finalità di miglioramento.

Il modello tedesco, che ha affrontato questa tematica, era formato da diverse componenti: il Ministero dell'Istruzione, affiancato da esperti esterni e da rappresentanti dei vari *landers*; quindi in pratica c'era una componente nazionale, una componente regionale ma anche una componente di esperti.

Il lavoro di confronto fatto un po' rapidamente ha prodotto queste considerazioni:

- 1) In Italia si sente l'esigenza di modelli standard di descrizione e certificazione di competenze, con validità nazionale. La motivazione è ovvia: ad oggi alcune Regioni hanno cominciato a lavorare su alcuni modelli di figure professionali da offrire, ma pur trovandoci in presenza di un buon lavoro, siamo ancora lontani da un quadro che abbia validità nazionale, in quanto mancano le direttive essenziali, i criteri, i documenti normativi che li rendano fruibili non solo a livello descrittivo, ma soprattutto a livello di riconoscimento. Inoltre, i lavori

sono andati avanti a macchia di leopardo, mentre è necessario definire non solo l'iter organizzativo, ma l'architettura dell'intero sistema che va dalla progettazione all'erogazione - verifica - valutazione - certificazione, con la relativa descrizione dei ruoli: chi deve definire gli standard, chi si occupa della loro declinazione, chi sviluppa, chi riconosce, chi valida le certificazioni. Finché il puzzle non sarà completo, si navigherà sempre a vista e il lavoro fatto non avrà validità riconosciuta di per se stessa. Fino ad oggi il valore effettivo da associare alla dichiarazione di competenza è ancorato alla affidabilità e alla credibilità dell'Ente Formatore, che rilascia titoli e certificazioni di competenze, in nome e per conto della Regione di appartenenza.

- 2) Tutte le riforme scolastiche negli ultimi dieci anni hanno avuto un carattere comune: la parzialità e l'incompletezza, soprattutto nella completa implementazione delle norme. Il decisore politico da un lato si è trovato nella necessità di rispondere a preoccupanti segnali nazionali e internazionali, dall'altro ha dovuto fare i conti con un sistema ostile, che fa molta fatica ad affrontare i problemi nella loro vastità e complessità e oppone molta resistenza. Le conseguenze si ripercuotono soprattutto sulla formazione iniziale, legata alla conclusione dell'obbligo scolastico, e in qualche modo con la scuola superiore, che fa conseguire titoli e qualifiche qualche volta parallele a quelle della formazione professionale e che certe volte potrebbe essere il canale a cui trasferire gli utenti della FP, che hanno intenzione di continuare il loro percorso nell'istruzione. Il danno per l'utente è grave, vede violati i suoi diritti alla formazione, alla maturazione di competenze, al riconoscimento delle sue conquiste, chiamiamoli *standard*, nell'ottica del suo inserimento di cittadino attivo e responsabile nella società e anche nel lavoro.
- 3) La Conferenza Stato-Regioni<sup>1</sup> ha fatto passi lenti ma progressivi nel campo della definizione di standard minimi delle competenze di base e si avvia a definire gli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali per il triennio sperimentale che fa conseguire qualifiche professionali di 2° livello europeo. Il carattere di sperimentazione delle attività, di cui si definiscono gli standard - di base e tecnico-professionale - rende debole il riconoscimento delle certificazioni da parte delle istituzioni scolastiche. Si può affermare che la Formazione Professionale, nel confronto con l'Istruzione, ha marciato più speditamente nel suo rinnovamento e nella definizione di standard, ma deve sempre lottare per avere i riconoscimenti opportuni, nel suo cammino di miglio-

---

<sup>1</sup> La Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano nella seduta del 5 ottobre 2006 ha convenuto di adottare gli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali di 14 figure professionali.

ramento e di adeguamento alle esigenze, non solo del mercato del lavoro, ma anche alle esigenze dei diritti del cittadino.

- 4) Nella prospettiva assunta dal dibattito maturato in questi anni, le competenze sono divenute il codice di riferimento e di comunicazione
- per la tutela dei diritti delle persone: le competenze costituiscono fattore di occupabilità e patrimonio individuale da valorizzare e riconoscere;
  - per il mondo del lavoro: le competenze costituiscono fattore di efficacia, qualità e competitività;
  - per il sistema di istruzione e formazione: le competenze diventano gli obiettivi formativi prevalenti e rilevanti.

È quanto mai necessario quindi arrivare ad un sistema di standard nazionali, che rendano certificabili - quindi riconoscibili e spendibili - le competenze acquisite. Per la produzione di questo sistema di standard molte suggestioni e molti suggerimenti possono essere raccolti dalle esperienze fatte negli altri Paesi.

## **8.2 - Competenze e standard formativi - Ipotesi di correlazione**

**Arduino Salatin**

*ISRE*

Nel lavoro di gruppo siamo partiti da una rassegna della situazione esistente in Italia, rimanendo soprattutto su un confronto tra le 8 Regioni presenti: Basilicata, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sicilia e Veneto.

Gli interrogativi di partenza riguardavano i seguenti punti:

- quali tipi di standard sono previsti a livello regionale per la formazione iniziale, tenendo conto dei diversi tipi di standard presentati nelle giornate di seminario;
- quali modelli e forme di correlazione sono stati adottati o proposti tra gli standard esistenti,
- quale approccio per competenze hanno gli enti e gli operatori di formazione per sviluppare i nuovi modelli e approcci,
- quali benefici e quali difficoltà ha comportato o potrà comportare l'adozione di nuovi dispositivi.

### **Analisi delle situazioni regionali**

Nel dibattito sono emersi elementi di convergenza e divergenza, ed è stata evidenziata la grande frammentarietà delle situazioni regionali.

Tutte le Regioni presenti hanno segnalato che esistono dei repertori regionali di qualifica relativi alle figure professionali di riferimento per i percorsi formativi di base, ma variano significativamente i modelli di descrizione.

In alcuni casi si arriva anche ai livelli di dettaglio, con forme di prescrittività delle indicazioni regionali rispetto alla progettazione di percorsi. Ad esempio, in alcune regioni i CFP, nel presentare i progetti, si devono attenere necessariamente a quello che è già previsto nei Repertori. Tuttavia sono possibili delle progettazioni che vanno oltre i repertori di qualifica, laddove nascono nuove domande, nuove esigenze del territorio. Ma anche questa è una situazione diversamente regolata.

Un secondo elemento emerso riguarda i percorsi triennali, che vengono progettati o gestiti in molte Regioni in collaborazione e integrazione con la scuola. Questo è un elemento che differenzia spesso le situazioni locali. In qualche caso infatti c'è un'indicazione di crediti formativi (o formule equivalenti) che definiscono il valo-

re riconosciuto a questi percorsi o alle singole competenze. Tali elementi però non vengono sempre riconosciuti dal sistema scolastico in forma completa. In moltissimi casi vengono richiamate le difficoltà che ancora esistono nei passaggi tra sistema scolastico e formazione professionale e viceversa. Solo in alcune Regioni la progettazione e la gestione dei percorsi è autonoma dalla scuola, con formule di accordi per cui la formazione professionale ha più libertà di movimento.

Il terzo elemento emerso riguarda i riferimenti alle competenze che generalmente sono distinte tra quelle comuni di base (che fanno riferimento per lo più all'accordo Stato-Regioni) e quelle *tecnico-professionali*, che sono oggetto di definizione a livello regionale. Ma anche qui cambiano molto i criteri e i gradi di codifica da regione a regione, in qualche caso con indicazioni di forte dettaglio. In particolare cambiano molto le definizioni di livelli o "soglie di accettabilità". Gran parte delle Regioni lasciano tuttavia alle situazioni dei singoli centri o dei singoli enti queste definizioni più specifiche, mentre varia molto la condivisione con il sistema scolastico circa i livelli di padronanza o le soglie.

Altro elemento emerso riguarda le prove e gli esami finali, un elemento che fa capire molto chiaramente il raccordo con gli standard. In tutte le Regioni esistono delle indicazioni, soprattutto per le prove di qualifica e soprattutto per la parte professionalizzante; si potrebbe parlare di elementi di standard di valutazione, ma ai CFP è generalmente affidata l'elaborazione in dettaglio delle prove. Solo in 3 Regioni le prove sono uniche e predisposte a livello regionale.

In alcuni casi vengono comunicate via mail il giorno stesso come succede per gli esami di maturità. In una Regione, e questo è un altro dato interessante, le prove relative alle competenze di base sono somministrate su strumenti forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione: si tratta di 28 elementi di prova che i CFP ricevono e sono concepiti dal Ministero.

### **Indicazioni e proposte emerse**

Le principali indicazioni o proposte emerse sono state le seguenti:

- a) valorizzare l'esperienza delle sperimentazioni dei percorsi triennali rendendo noti i dati relativi ai risultati di apprendimento, specialmente in ordine al fenomeno della dispersione scolastica e alle opportunità di rientro o proseguimento nel sistema scolastico. Prima di accantonare una serie di investimenti e di esperienze realizzate, sarebbe bene infatti rendere noti i risultati, dire se ci sia stato o meno un contributo concreto e partire da questa analisi per prendere eventuali decisioni.
- b) In alcuni casi gli accordi tra le singole Regioni e il Ministero non sono stati completati. Quindi occorrerebbe completare gli impegni assunti e prevedere anche

le risorse necessarie per l'implementazione delle azioni ancora in corso o da fare. Inoltre, viene invocata, nell'ottica di una valorizzazione dell'intera filiera della formazione professionale, la possibilità di un proseguimento verso il quarto o quinto anno della filiera professionale, la formazione superiore, come viene richiesto da moltissime famiglie e allievi.

- c) Altro punto critico è la questione dell'integrazione con il mondo della scuola. Spesso questa integrazione ha visto soccombente o marginalizzata la formazione professionale e il suo ruolo, che invece ha acquisito un livello ed un patrimonio a livello metodologico-pedagogico molto importante. La FP deve diventare invece un'occasione per la diffusione del successo formativo, contro una omologazione di metodi e approcci che non tenga conto delle differenze, possibilità e opportunità create per gli allievi. Da questo punto di vista diventa importante non ridurre le risorse e l'impegno per l'orientamento, ma aumentarle, come invece non avviene in molte Regioni.
- d) Infine si chiede di elaborare un repertorio di "standard condivisi" con il mondo della scuola relativamente ai saperi essenziali su cui basare anche prove comuni in entrata e in uscita ai vari percorsi, almeno su quelli che vengono ritenuti i "saperi essenziali" (da non concepire in modo schizofrenico tra scuola e formazione professionale).

### **8.3 - La normativa esistente in Italia - Possibili agganci applicativi**

**Domenico Sugamiele**

*Esperto in sistemi formativi*

Il dibattito sugli standard formativi, nel nostro Paese, nasce e si sviluppa attorno alla formazione degli adulti e alla formazione tecnica superiore (IFTS). L'esigenza prioritaria è stata quella di definire strumenti che potessero consentire di comparare i percorsi degli IFTS in ambito nazionale ed europeo. In ambito europeo, infatti, si trovano indicazioni e orientamenti che sostengono la necessità di definire elementi per il riconoscimento e la "trasportabilità" dei titoli a livello comunitario. In Italia possiamo considerare il contributo dell'ISFOL sulle "competenze di base" dei lavoratori e sulle unità capitalizzabili. Elaborazione utilizzata nel modello degli IFTS.

Una discussione, insomma, tutta interna al sistema della formazione continua e che ha interessato solo in parte la formazione professionale iniziale se non per la definizione dei crediti ai fini dei passaggi nel sistema di istruzione (e non il viceversa). Il problema degli standard formativi non ha mai interessato, fino alla legge 53/03, il sistema dell'istruzione se non in qualche discussione accademica.

La legge 53 è il primo riferimento legislativo sugli standard che interessa il sistema di istruzione e formazione nel suo complesso anche se, come diremo meglio in seguito, mantiene la differenziazione tra percorsi liceali e di istruzione e formazione professionale. Per i primi non servono standard mentre per i secondi sì.

Appare utile, ai fini della discussione, riportare le fonti normative che hanno introdotto, anche se con finalità diverse, il concetto di standard formativo.

Il primo riferimento normativo si trova nell'articolo 69 della legge 144/99 e riguarda i corsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS).

#### **Articolo 69**

##### ***(Istruzione e formazione tecnica superiore)***

1. Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati ... è istituito il sistema della istruzione e formazione

tecnica superiore (IFTS), al quale si accede di norma col possesso del diploma di scuola secondaria superiore. Con decreto adottato di concerto ..., sono definite le condizioni di accesso ai corsi dell'IFTS per coloro che non sono in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, gli standard dei diversi percorsi dell'IFTS, le modalità che favoriscono l'integrazione tra i sistemi formativi di cui all'articolo 68 e determinano i criteri per l'equipollenza dei rispettivi percorsi e titoli; con il medesimo decreto sono altresì definiti i crediti formativi che vi si acquisiscono e le modalità della loro certificazione e utilizzazione,..."

Il regolamento di attuazione dell'art. 69, DI 436/00, distingue tra "*Standard di percorso*" (art. 4) e "*standard minimi delle competenze per l'accesso e la valutazione dell'esito*" (art. 5).

Lo *standard di percorso*, previsto dall'articolo 4, indica gli elementi che attengono all'organizzazione dei corsi al fine di determinare modelli organizzativi comparabili su livello nazionale: la durata minima e massima; la natura dei soggetti realizzatori; la "tripartizione" dei curricula in competenze di base, trasversali e tecnico professionali; i requisiti professionali dei docenti; la classificazione delle certificazioni;... Elementi che possono essere considerati, in coerenza con il Titolo V della Costituzione e la Riforma della legge 53/03, Livelli essenziali di prestazione.

Gli standard previsti dall'art. 5 del regolamento 436/00, invece, si innestano nel processo programmatico - valutativo dell'attività didattica. L'articolo 5 d parla, infatti, di "*standard minimi di competenze verificabili e certificabili*".

A partire da questa impostazione sono stati sviluppati "*gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base*" dei percorsi triennali previsti dall'Accordo quadro del giugno 2003. Standard che sono articolati secondo un'area dei linguaggi, un'area scientifica, un'area tecnologica e un'area storico-socio-economica. Gli schemi allegati per le quattro aree riportano l'elencazione degli *standard minimi di competenza* per ciascuna area e una *declinazione* degli stessi.

Essi non sono altro che la descrizione degli *obiettivi generali* e delle *competenze di base*.

Lo stesso documento approvato in Conferenza Unificata afferma, infatti, che:

*"gli standard si riferiscono ad un'accezione di competenze di base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono concepiti solo con riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base"...*

e che

*"... esprimono gli obiettivi da raggiungere e non il percorso da compiere, in quanto la modulazione dei percorsi va costruita sui centri di interesse dei gio-*

*vani, legati allo sviluppo della persona, al contesto di riferimento, allo sviluppo delle competenze professionali.”*

Da questa impostazione di standard (art. 5 del DI 436/00 e Accordo sui percorsi triennali) discendono due problemi che andrebbero approfonditi e meglio chiariti.

Il primo attiene al significato di “minimo”. Il secondo si innesta nel rapporto tra definizione degli standard formativi minimi nazionali, da una parte, e curricolo-programmi, obiettivi di apprendimento, libertà di insegnamento e autonomia delle istituzioni, dall'altra. E ciò in particolare, se questa impostazione venisse estesa al sistema educativo di istruzione e formazione delineato dalla legge 53. Legge che, comunque, pone un problema di riflessione.

La L. 53 all'art. 2 c 1 lettera h) definisce che *i percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c)* - riferimento al diritto dovere per almeno dodici anni- e che *le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c).*

L'articolo 7 della legge, *disposizioni finali e attuative*, al comma 1 afferma che i regolamenti da adottare, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dovranno provvedere:

- 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) *alle 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.*

Risulta evidente che la lettera a) si riferisce ai soli percorsi liceali e la c) a quelli di IeFP ed è altrettanto evidente che da una prima lettura potremmo assimilare gli OSA definiti per i Licei e allegati al D.Lgs 226/05 agli Standard minimi formativi per la IeFP. Se questa lettura fosse corretta allora le Regioni non potrebbero esercitare la loro competenza esclusiva in materia di IeFP con la predisposizione degli OSA.

D'altro canto se gli *standard minimi formativi* si intendessero come *standard minimi di apprendimento* - come viene da più parti interpretato - allora verrebbe

a cadere il principio del “*rispetto dell’autonomia delle istituzioni scolastiche*” (principio che si riferisce ad entrambe le lettere dell’art. 7 c. 1).

Si verrebbe a determinare, cioè, una condizione “particolare” per le istituzioni del sistema di IeFP alle quali verrebbe negata l’autonomia didattica. Autonomia riconosciuta, invece, dall’articolo 117 della Costituzione e sancita all’art. 1 comma 4 del D.Lgs 226/05 (*Tutte le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, e di ricerca e sviluppo*). Il DPR 275/99 affida, a partire dagli Obiettivi *specifici di apprendimento*, alla responsabilità delle istituzioni scolastiche e formative la determinazione *degli obiettivi formativi*, dei relativi *standard di apprendimento* e dei metodi con cui trasformarli in competenze di ciascun allievo.

Le norme sull’autonomia, insomma, escludono che lo Stato possa stabilire per il sistema di istruzione *gli standard delle competenze* degli alunni. A maggior ragione lo Stato non potrà definire *gli standard di apprendimento* degli OSA per la semplice ragione che ciò è competenza del corpo professionale e delle scuole autonome.

Vale la pena ricordare che il sistema educativo di istruzione e formazione delineato nella Costituzione e definito dalla L. 53 è unitario ancorché articolato in due sottosistemi, dell’istruzione e dell’istruzione e formazione professionale. Ciò non consente di pervenire ad una interpretazione (che contrasterebbe profondamente con il dettato costituzionale) per cui ciò che lo Stato esclude per le “sue” scuole (quelle che realizzano i percorsi liceali rispetto ai quali detta le *norme generali*) lo imponga alle istituzioni formative dell’IeFP, di competenza esclusiva regionale, per le quali può dettare solo i *Livelli essenziali di prestazione*.

Insomma, il dubbio che dietro lo sviluppo delle stesse *Indicazioni nazionali*, allegate ai decreti legislativi del primo e secondo ciclo, e degli *standard formativi* per il sistema di IeFP ci sia un ritorno ai programmi nazionali appare fondato.

Altrimenti ci si può legittimamente chiedere che valore dare al Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP). Il PECUP va inteso come l’enunciazione delle mete formative da raggiungere alla fine del primo e del secondo ciclo. In esso emerge in maniera chiara il concetto di competenza e nella parte riferita agli “strumenti culturali” si individuano gli *obiettivi specifici di apprendimento* riferite alle discipline o agli ambiti culturali. È facile intravedere ciò che a livello europeo viene definito come *literacy* o *numeracy*.

Allora quali sono gli spazi di applicabilità degli *standard minimi formativi*?

Punti di riflessione per il dibattito.

Una prima riflessione si può fare sulla possibile equiparazione tra *standard minimo formativo* e *standard di percorso* definito nel regolamento degli IFTS che ben

si presta a poter affrontare il significato di “*minimo*”. In questo caso gli Standard minimi formativi sono più assimilabili a *Livelli minimi di prestazione* di percorso che si aggiungono a quelli di sistema definiti dal D.Lgs 226/05.

In questo caso potremmo esemplificare che gli Smf rappresentino i “vincoli e le risorse”: calendario scolastico, orario, regole per la formazione delle classi e dei gruppi, le dotazioni tecnologiche per gli indirizzi, requisiti professionali dei docenti e degli esperti, criteri e vincoli per il 5° anno di raccordo con l’Università,...

Una seconda riflessione interessa il rapporto tra standard e obiettivi di apprendimento.

Un primo punto di riflessione che andrebbe fatto è nel rapporto tra il Profilo educativo, culturale e professionale e gli Obiettivi specifici di apprendimento.

Il PECUP così come impostato contiene o no gli OSA?

C’è bisogno di declinare le Indicazioni nazionali?

Quale rapporto con gli OSA dei percorsi di IeFP?

È sufficiente un “ampliamento” degli obiettivi del PECUP delineando il sistema delle famiglie e aree professionali del sistema di IeFP come è stato fatto per il PECUP dei Licei?

## 8.4 - Standard professionali e formativi e inserimento lavorativo

**Sandra D'Agostino**

*Area Sistemi Formativi - ISFOL*

Il tema assegnato al mio gruppo era “Standard professionali e formativi e inserimento lavorativo”.

Mi sembra importante ricordare le Regioni di provenienza dei partecipanti al gruppo, per dare evidenza alla ricchezza di esperienze che sono state portate come contributo alla discussione: Piemonte, Lombardia, Friuli, Liguria, Toscana-provincia di Bolzano (non si tratta di una nuova entità amministrativa, ma semplicemente del fatto che un formatore presente nel gruppo ha potuto raccontare l'esperienza dei due territori avendo operato in entrambi), Lazio, Calabria e Sicilia. Facendo una sintesi del dibattito di questi due giorni, alcune considerazioni sono state ricorrenti, riproposte nei diversi interventi ed assumono certamente una forte rilevanza.

La prima questione che sembra sottesa a tutte, riportata anche dagli altri coordinatori, riguarda la questione terminologica. Ovvero, è necessario definire e condividere un significato per alcune parole chiave, come standard, nell'accezione sia di standard professionali che di standard formativi. L'impressione di molti è di essere venuti al seminario con in tasca una definizione certa di standard formativo e standard professionale; ma questa certezza si è disintegrata alla luce dei diversi interventi di queste giornate. Pertanto, compiuta la *pars destruens*, sarebbe importante passare oltre, ossia pervenire alla condivisione di un significato univoco da assegnare a questi termini.

La distanza maggiore fra i diversi contributi dei relatori che si sono succeduti è stata registrata rispetto alla definizione di “standard formativo”. Siamo partiti dalla relazione di Michele Pellerrey, imperniata su un concetto di “standard formativo” inteso come livello di apprendimento da conseguire, e successivamente abbiamo sentito che per altri relatori lo standard formativo corrisponde invece ad una serie di caratteristiche strutturali dei percorsi formativi, che hanno a che fare con requisiti dei docenti, numero di ore complessive, numero di ore destinate allo *stage*, e così via.

Sembra quindi urgente pervenire ad una definizione che consenta di esprimersi in sintonia e di confrontarsi in maniera più efficace.

La questione terminologica però va inquadrata anche sotto un altro aspetto. Al di là della condivisione che a livello macro è necessaria sui termini - cosa che si deve senz'altro fare in una sede nazionale, in un tavolo in cui siano rappresentati tutti gli attori del sistema -, è parimenti necessario compiere anche il passaggio successivo, cioè condividere il significato di questi termini con una platea più ampia rispetto alla cerchia dei formatori, degli operatori della formazione professionale o comunque degli attori del sistema.

Per citare un esempio: nel corso del seminario si è parlato dello strumento *Europass* e di altri strumenti in uso sui territori che vanno già nella direzione di tener conto del nuovo linguaggio delle competenze. Ebbene, alcuni formatori hanno evidenziato che quando si presentano questi strumenti alle imprese, le imprese non ne colgono il significato, la portata innovativa, hanno difficoltà a utilizzarli per la certificazione, per la selezione del personale, ecc. Ciò significa che la condivisione del linguaggio deve essere più ampia, deve valicare i confini del mondo della formazione per una vera integrazione con i sistemi del lavoro, oltre che dell'istruzione.

Accanto al linguaggio delle competenze è opportuno non perdere di vista le figure professionali. Dietro espressioni come "figure professionali", "qualifiche", c'è tutto un vissuto pluridecennale, un sapere diffuso delle persone, delle imprese, che consente di dialogare e su cui può essere utilmente impostato il dialogo e il confronto. Eppure qualche anno fa a utilizzare la parola "qualifica" sembrava di volersi accanire su un qualcosa di assolutamente superato, che negava il nuovo, rappresentato dal linguaggio delle competenze.

Certamente c'è un'ampia condivisione tra gli operatori dell'importanza di strumenti come gli standard professionali e formativi, e quindi della necessità che tali standard vengano finalmente definiti per favorire l'elevamento della qualità della formazione. Ma risulta ugualmente importante sottolineare il ruolo positivo dei processi attivati sul territorio per la discussione sugli standard, per la costruzione degli standard, nell'ottica di favorire il dialogo all'interno della formazione e con gli operatori dell'istruzione e del mondo del lavoro, per individuare le soluzioni più efficaci. Per cui, se è vero che è importante avviare un processo a livello nazionale che definisca gli standard minimi nazionali, è anche importante mantenere ed anzi incrementare sul territorio le sedi di confronto per l'elaborazione degli standard e la definizione dei più adeguati approcci metodologici.

Con riferimento ad un modello dicotomico, che si esprime attraverso standard professionali e formativi - quale livello di apprendimento e quale requisito "strutturale" del percorso formativo -, in alcuni interventi del gruppo è emersa la preoc-

cupazione che un aspetto rimanga in ombra, ovvero le competenze trasversali. Se lo standard professionale si focalizza sulla professionalità in senso stretto, intesa come competenze tecnico-professionali; se lo standard formativo è quello che considera soprattutto le caratteristiche dei percorsi, allora queste due tipologie di standard non sono in grado di tenere conto delle competenze trasversali e dell'importanza che queste rivestono in un percorso formativo. Invece, le competenze trasversali sembrano essere l'elemento che più degli altri viene richiesto dalle imprese. Nel vissuto degli operatori le imprese spesso richiedono, più che un ragazzo che sappia già fare un mestiere, un ragazzo che sia in grado di impararlo, quindi che abbia quella metacompetenza che è la disposizione ad apprendere, insieme ad una serie di altre competenze quali la puntualità, l'ordine ecc.

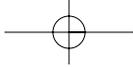
Certamente non si vuole dire che sia necessario definire anche uno standard specifico per le competenze trasversali! Ma in questa costruzione di standard professionali e standard formativi ci sembra che venga poco valorizzata l'istanza più profonda della formazione professionale, che è la funzione educativa della FP. Questa funzione, che è ancora quella preminente per la formazione professionale - in particolare quando si parla di formazione iniziale, comprendendo sia la formazione per l'obbligo che, più in generale, per i giovani -, non viene pienamente valorizzata in questa concezione di standard formativi e professionali.

Una volta definiti gli standard formativi e professionali, è stato riconosciuto che questi non sono uno strumento di per sé autosufficiente. Vanno necessariamente ricollegati ad un'analisi dei fabbisogni nell'ambito di un sistema che ne consenta la manutenzione; altrimenti il rischio è che rapidamente il sistema di standard risulti non più rispondente ai fabbisogni delle imprese.

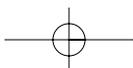
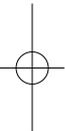
In questi anni alcune cose sono state fatte, con risultati anche importanti; ma troppo spesso si è trattato di interventi "spot", non inseriti in una logica di processo in cui al primo intervento di definizione di un set di standard segua la sperimentazione, il monitoraggio, la valutazione, la ridefinizione degli standard stessi. Troppo spesso si è assistito a momenti anche alti, fondanti, importanti sui territori, che poi sono rimasti assolutamente nel vuoto.

Lo standard è uno strumento per la qualità dei percorsi formativi, ma su tale qualità ha un peso rilevante l'affidabilità del soggetto. Nel rapporto con le imprese, quello che sembra essere il valore aggiunto di una certa struttura formativa rispetto ad un'altra è proprio l'affidabilità del soggetto, caratteristica che è difficile fino in fondo misurare attraverso le tipologie di standard finora proposte. In questo sembra che l'esperienza dell'accreditamento, in maniera molto trasversale, vada sicuramente rifondata. È un'esperienza da cui ci si aspettava molto, ma è una opinione condivisa nel gruppo che il sistema di accreditamento vada ridefinito.

Un'ultima considerazione emersa in diversi interventi è l'attenzione che deve esse-



re posta al momento della valutazione. È insufficiente definire standard professionali e standard formativi se poi il momento valutativo è affidato solamente alla volontà o all'intelligenza dei Centri di formazione. Con un'avvertenza in particolare: l'adozione del linguaggio delle competenze come strumento sul quale fondare standard professionali e standard formativi implica una riflessione anche sul momento valutativo, sul modello e sugli strumenti per una valutazione efficace.



## 8.5 - La valutazione degli apprendimenti nella formazione professionale

**Ismene Tramontano**

*Area Sistemi Formativi - ISFOL*

### 1. Quadro generale di riferimento

La qualità della formazione è da intendersi come l'adeguatezza dell'offerta formativa a rispondere ai bisogni dell'utenza sia in quanto individuo con i propri obiettivi di professionalità e di cittadinanza attiva, sia in quanto collettività. D'altronde parlare di qualità dell'offerta formativa implica parlare di valutazione. È sul binomio qualità/valutazione che si concentra l'attenzione del pedagogo/progettista oltre che del formatore nel tentativo di innalzare il livello dell'offerta di istruzione e formazione.

L'accertamento della qualità nella formazione professionale può riferirsi al processo formativo o al prodotto della formazione, alle *performance* sul mercato del lavoro, ovvero alla qualità pedagogico-didattica o ancora a quella organizzativa.

È tuttavia evidente che una valutazione della qualità dell'offerta formativa non può prescindere da una valutazione dei risultati di apprendimento conseguiti, che anzi ne costituiscono il principale indicatore. Maggiore è la qualità della formazione, migliori sono i risultati conseguiti dagli studenti, minori sono gli abbandoni ed i ritardi, più contenuta è la dispersione formativa complessiva. Mentre nel sistema d'Istruzione, soprattutto negli ultimi anni, molto si è fatto per la valutazione degli apprendimenti e non abbastanza per la valutazione delle azioni e delle strutture formative, nella Formazione Professionale, quando si parla di valutazione, ci si riferisce nella prassi corrente alla valutazione complessiva dell'azione o del progetto formativo e non tanto alla valutazione dei risultati conseguiti dagli allievi.

Tali ritardi sono da attribuire anche al fatto che, nel dibattito attualmente in corso a livello nazionale tra esperti ed operatori del sistema, sebbene ci sia un sostanziale accordo sulla centralità della valutazione quale strumento di assicurazione della qualità della formazione, incerti rimangono i metodi più corretti per svolgerla; le posizioni più diffuse si concentrano, da una parte, intorno all'opportunità di una *valutazione oggettiva*, basata essenzialmente sulla somministrazione di test

e di prove oggettive e, dall'altra, sulla necessità di una valutazione *ispirata ad approcci qualitativi* che adottano strumenti poco strutturati, quali questionari con domande aperte, griglie per osservare il comportamento degli allievi ovvero per verificare gli elaborati da essi prodotti, ecc..

L'art. 3 della Legge di riforma del sistema di Istruzione e di Formazione Professionale n. 53 del 2003, affida "la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, ai docenti delle istituzioni", mentre attribuisce "la valutazione del sistema di istruzione e di formazione" all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, il quale effettua "verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative". Questa norma, che distingue la valutazione del sistema formativo dalla valutazione degli apprendimenti con finalità formative e certificative - distinzione ripresa ed ulteriormente esplicitata nel decreto applicativo della riforma relativo ai "Livelli essenziali delle prestazioni nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione" - e lo scenario, sopra richiamato, che caratterizza la Formazione Professionale, pongono con particolare urgenza la necessità di fornire servizi orientati a sostenere l'esercizio delle responsabilità valutative delle istituzioni di Istruzione e di Formazione e dei formatori, con particolare riguardo a chi opera nel sistema di Formazione Professionale.

## 2. Opzioni teorico-metodologiche

Entrando nel merito delle opzioni operative da adottare, alla luce delle funzioni cui è chiamata la Formazione Professionale, intese a favorire negli studenti la realizzazione di un progetto sia professionale che di cittadinanza attiva attraverso l'acquisizione di competenze, una corretta strategia valutativa deve prevedere verifiche tramite approcci diversi, anche situati in contesti formativi con caratteristiche reali, e consentire accertamenti oggettivi dei risultati conseguiti, senza escludere la verifica dei processi cognitivi che portano a tali risultati.

Una strategia complessa che induce a considerare il concetto di valutazione degli apprendimenti molto più ampio di quello che prevede di utilizzare semplici test, ma che comunque riconosce alle *prove oggettive - le quali, oltretutto, possono essere somministrate con costi contenuti - alcuni grandi pregi quali, ad esempio, ridurre la soggettività del giudizio, misurare l'efficacia dell'insegnamento e rendere confrontabili i risultati dell'apprendimento, contribuendo all'interazione tra i diversi canali formativi ed alla realizzazione di un effettivo sistema di Istruzione e di Formazione.*

Pertanto, alcuni aspetti dell'apprendimento, soprattutto nella Formazione Professionale che è chiamata a favorire l'acquisizione di competenze professionali, difficilmente si prestano ad essere rilevati/valutati solo ed esclusivamente attraverso prove oggettive e non possono non implicare anche il ricorso ad una valutazione di carattere "comprensivo" (es. *project work*, colloquio), che possa consentire di *cogliere il significato delle risposte date e di analizzare i processi mentali messi in gioco nella realizzazione di una prestazione complessa*.

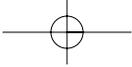
Un paradigma valutativo, attento alla soggettività e al tempo stesso all'oggettività del giudizio ed alla praticabilità delle soluzioni operative dal quale l'ISFOL è partito nella sua proposta al sistema di Formazione Professionale di dispositivi e strumenti di valutazione degli apprendimenti, richiede l'adozione di un *mix di approcci valutativi* che spaziano dalla somministrazione di varie tipologie di test a dei momenti di confronto e valutazione di carattere "autentico", con assunzione di caratteristiche reali.

In relazione al filone di attività dell'Istituto sulla "Promozione della Qualità del sistema di Formazione Professionale", l'Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente si è proposta di concentrarsi sulla elaborazione di modelli, metodologie e strumenti per la valutazione degli apprendimenti quale indicatore di qualità del sistema di Formazione Professionale.

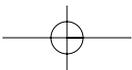
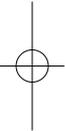
"La ricerca-intervento sulla Valutazione degli apprendimenti nella FP" sarà svolta a partire dai risultati già conseguiti nell'ambito del sistema nazionale di Istruzione, all'interno di gruppi di lavoro ad hoc e rappresentativi delle diverse istanze formative, e prevede in particolare lo svolgimento delle seguenti attività:

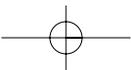
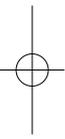
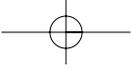
1. confronto all'interno di gruppi di lavoro costituiti ad hoc, rappresentativi delle diverse istanze formative, prendendo in considerazione ed analizzando i risultati finora conseguiti nell'ambito del Sistema Nazionale di Istruzione, al fine di individuare e capitalizzare gli approcci valutativi prevalenti e le buone pratiche;
2. ricognizione dei principali approcci valutativi e dei relativi strumenti di verifica degli apprendimenti in atto nel Sistema Nazionale/Regionali di Formazione Professionale, con l'obiettivo di capitalizzare quelli che rispondono a requisiti di validità;
3. definizione delle soluzioni operative da adottare, sia in termini di approcci valutativi sia in relazione agli strumenti da realizzare, che rispondano alle esigenze sopra indicate;
4. elaborazione di strumenti di valutazione degli apprendimenti, che abbiano caratteristiche di oggettività ovvero di controllo qualitativo, relative ad alcune competenze di base;
5. sperimentazione delle prove in alcune Regioni sugli allievi frequentanti i corsi triennali di diritto/dovere formativo, svolti nell'ambito della Formazione Professionale;

6. analisi dei risultati conseguiti tramite gli strumenti valutativi somministrati, al fine di validare, attraverso l'applicazione di metodologie appropriate, gli strumenti stessi;
7. rielaborazione ed adattamento successivo degli strumenti di valutazione, sulla base delle verifiche di validità precedentemente effettuate;
8. elaborazione dei Manuali d'applicazione, che prevedano la descrizione sintetica dei risultati della sperimentazione, finalizzati alla validazione degli strumenti, e contengano le necessarie istruzioni per un corretto utilizzo degli strumenti stessi.



## **9. NORMATIVA/BIBLIOGRAFIA/SITOGRAFIA**





## **NORMATIVA**

### **NORMATIVA EUROPEA**

#### **Risoluzione del 1992 e 1996 sulla trasparenza**

[http://www.csc-er.it/mdb-database/rbCMSFiles/CSC1.0/documents/attachment-manager/item379/Risoluzione%20Consiglio%20UE\\_15.07.96.pdf](http://www.csc-er.it/mdb-database/rbCMSFiles/CSC1.0/documents/attachment-manager/item379/Risoluzione%20Consiglio%20UE_15.07.96.pdf)

#### **Consiglio europeo di Lisbona**

[http://www.csc-er.it/mdb-database/rbCMSFiles/CSC1.0/documents/attachment-manager/item425/UE\\_Lisbona\\_24.03.00.pdf](http://www.csc-er.it/mdb-database/rbCMSFiles/CSC1.0/documents/attachment-manager/item425/UE_Lisbona_24.03.00.pdf)

#### **17 Dicembre 2003 Proposta di Decisione per la costituzione di un quadro unico per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche - COM (2003) 796**

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/empl/20040216/com\(2003\)0796\\_IT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/empl/20040216/com(2003)0796_IT.pdf)

#### **Maastricht (dicembre 2004)**

[http://www.csc-er.it/mdb-database/rbCMSFiles/CSC1.0/documents/attachment-manager/item427/UE\\_Maastricht\\_14.12.04.pdf](http://www.csc-er.it/mdb-database/rbCMSFiles/CSC1.0/documents/attachment-manager/item427/UE_Maastricht_14.12.04.pdf)

#### **European Council (marzo 2005)**

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/ec/84343.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/84343.pdf)

#### **European Council (marzo 2006)**

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/ec/89024.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/89024.pdf)

#### **European Council (giugno 2006)**

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/ec/90128.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/90128.pdf)

#### **European Council (dicembre 2006)**

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/ec/92213.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/92213.pdf)

## **NORMATIVA NAZIONALE**

### **Accordo Stato-Regioni 18 febbraio 2000**

[http://accreditamento.sirio.regione.lazio.it/normativa/nazionale/Accordo\\_Conferenza\\_Stato\\_Regioni.pdf](http://accreditamento.sirio.regione.lazio.it/normativa/nazionale/Accordo_Conferenza_Stato_Regioni.pdf)

### **Decreto ministeriale n.174/2001**

#### **Certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale**

<http://www.welfare.gov.it/NR/rdonlyres/eglktyfdnulhwoz5zvp53z2f2dowaqbw-to2vom47tbspl76s6xxfbkjdei5abtfrlaekhbjzgf7neug5sdnmztf56h/dm31051742001.pdf>

### **Decreto Interministeriale n. 152/2001**

#### **Individuazione dei contenuti delle attività formative degli apprendisti in OF**

<http://www.welfare.gov.it/EaChannel/MenuIstituzionale/normative/2001/20010516DI+16+maggio+2001+n.+152.htm>

### **Accordo in Conferenza Stato-Regioni 19 novembre 2002**

#### **Gli standard minimi delle competenze di base e trasversali per gli IFTS**

[http://www.form-azione.it/operatori/Documenti/ifts\\_indice.pdf](http://www.form-azione.it/operatori/Documenti/ifts_indice.pdf)

### **Decreto Legislativo n. 276/2003, art. 52**

<http://www.welfare.gov.it/EaChannel/MenuIstituzionale/normative/2003/20030910D.+Lgs+10+settembre+2003+n.+276.htm>

### **Accordo in Conferenza Stato-Regioni 29 aprile 2004**

#### **Standard minimi delle Competenze Tecnico Professionali per gli IFTS**

[http://www.formazione.it/operatori/Documenti/conferenza\\_unificata\\_del\\_29\\_04\\_2004.pdf](http://www.formazione.it/operatori/Documenti/conferenza_unificata_del_29_04_2004.pdf)

### **Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004**

#### **Definizione degli standard minimi sulle competenze di base in attuazione dell'Accordo del 19 giugno 2003**

[http://www.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/allegati/cu190104.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/cu190104.pdf)

**Accordo firmato in Conferenza Unificata il 28 ottobre 2004****Certificazione a validità nazionale finale e intermedia e riconoscimento dei crediti formativi**

<http://www.welfare.gov.it/NR/rdonlyres/ezfd6gvnabk6tnktgp2vddc74njvbe4sjvb6hhjcek6ccn3btlixzrvsigrymrr5nqpnuq362p7cy7mgr27bqyi5ub/ConferenzaUnificataaccordo.pdf>

**Decreto Interministeriale n. 86/2004****Approvazione dei modelli di certificazione per il riconoscimento crediti, ai fini del passaggio dalla FP e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione**

[http://www.isfol.it/isfol/dnload/sf%20di\\_86\\_2004.doc](http://www.isfol.it/isfol/dnload/sf%20di_86_2004.doc)

**Ordinanza ministeriale n. 87/04****Norme concernenti il passaggio dal sistema della FP e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione**

[http://www.isfol.it/isfol/dnload/sf%20om\\_87\\_04.doc](http://www.isfol.it/isfol/dnload/sf%20om_87_04.doc)

**Decreto interministeriale del 10 ottobre 2005****Approvazione del modello di Libretto Formativo del Cittadino**

<http://www.welfare.gov.it/EaChannel/MenuIstituzionale/normative/2005/di10102005.htm>

**Accordo delle Regioni del 24 novembre 2005****Riconoscimento reciproco dei titoli in uscita dai percorsi sperimentali triennali ex Accordo 19 giugno 2003**

<http://www.flcgil.it/content/download/2113/14094/version/1/file/Secondo+Ciclo++Accordo+Reg-Prov+autonome+titoli+in+uscita+dai+percorsi+sperimentali+triennali.pdf>

**Schema di Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, del Lavoro, le Regioni e Province Autonome sugli standard minimi delle competenze tecnico professionali**

<http://www.rete.toscana.it/sett/poledu/dirittodovere/accordo.pdf>

**Accordo in Conferenza Unificata del 14 luglio 2005 per la definizione del libretto formativo del cittadino**

<http://www.governo.it/backoffice/allegati/25715-2646.pdf>

**Accordo 5 ottobre 2006 (recepito il 20/12/06 dal MPI e dal MPLS) per la definizione degli Standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico professionali in attuazione dell'accordo quadro in conferenza unificata 19 giugno 2003.** (Le disposizioni di cui al citato accordo e i relativi allegati si applicano ai percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, di cui all'Accordo quadro in Conferenza unificata 19 giugno 2003, durante la fase transitoria prevista dal dlgs 226/2005.)

[http://www.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/allegati/stato\\_regioni51006.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/stato_regioni51006.pdf)

## PROVVEDIMENTI REGIONALI

**Emilia-Romagna:** qualifiche professionali e relativi standard formativi approvati con delibere

<http://www.form-azione.it/operatori/documenti.htm>.

**Liguria:** Decreti contenenti Indicazioni regionali (operative per il triennio 2006-2009) per 9 aree professionali (denominazione figura, OSA, competenze ecc.)

[http://www.regione.liguria.it/MenuSezione.asp?page=http://sirio.regione.liguria.it/ifl/fp/delib\\_c\\_r\\_23\\_piano%20ponte\\_18\\_7\\_06.pdf](http://www.regione.liguria.it/MenuSezione.asp?page=http://sirio.regione.liguria.it/ifl/fp/delib_c_r_23_piano%20ponte_18_7_06.pdf).

[http://www.regione.liguria.it/MenuSezione.asp?Parametri=10\\_20\\_36\\_207\\$10\\_20\\_36\\_207\\_\\$Formazione\\_professionale\\$10\\_20\\_36\\_207\\_-1\\$dec174.htm\\$](http://www.regione.liguria.it/MenuSezione.asp?Parametri=10_20_36_207$10_20_36_207_$Formazione_professionale$10_20_36_207_-1$dec174.htm$).

**Lombardia:** negli ultimi due anni sono stati adottati una serie di provvedimenti (ancora da formalizzare) per la progettazione dei percorsi sperimentali triennali

<http://www.istruzione.lombardia.it/riforma/pupazzoni/percorsi/provvedimento%20congiunto%20autorizzazione%20sperimentazione.doc>

[www.flcgil.it/content/download/484/2613/version/3/file/Scuola++Formazione+professionale++documento+su+p...](http://www.flcgil.it/content/download/484/2613/version/3/file/Scuola++Formazione+professionale++documento+su+p...)

**Piemonte:** DGR n. 152 -3672 del 2-8-2006 "Il sistema regionale degli standard formativi declinato per competenze"

[http://www.regione.piemonte.it/formaz/competenze/dwd/dgr\\_stand06.doc](http://www.regione.piemonte.it/formaz/competenze/dwd/dgr_stand06.doc)

**Trento:** DGP n. 2467 del 18-11-2005, DGP n. 1298 del 23-5-2006 (settore servizi sanitari e socio-assistenziali)

<http://seminarioeuropa.ciofs-fp.org/%5Cdownload%5Cfiles%5CSergio%20Vigliorchio.ppt>

## BIBLIOGRAFIA

### SEZIONE A

AJELLO A. M. (Ed.), *La competenza*, Bologna, il Mulino, 2002.

ALLULLI G., NICOLI D., MAGATTI M., *L'opportunità della formazione: Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo* (Collezione ISFOL Strumenti e Ricerche 830), Franco Angeli, pp. 286, 2004.

ARMAROLI P., ANTONELLI G. (Edd.), *La certificazione delle competenze. Considerazioni e concetti alla luce delle ultime evoluzioni normative*, Regione Emilia Romagna, 2002.

AUTERI G., DI FRANCESCO G., *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Milano, Franco Angeli, 2000.

BASSI M., *Il sistema di valutazione nell'attuale formazione professionale regionale. Un modello da esportare?* in «Nuova Secondaria», n. 9, marzo 2003, pp. 19-24.

BELLO R., *Le competenze e la loro certificazione*, in «L'Educatore», a. 52, n. 12, giugno 2005, pp. 30-36.

MCCARTHY J., *Competenze, formazione e qualifiche degli operatori di orientamento*, in «Magellano», a. 3, n. 11, giugno 2002, pp. 49-57.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA *Percorsi di innovazione nell'educazione degli adulti: competenze, formazione, laboratori*, Firenze, Le Monnier, 2006.

NEGLIA G. (Ed.), *Qualità, accreditamento e certificazione della formazione: i risultati di un'indagine nazionale, le testimonianze di esperti ed operatori*, Milano, Franco Angeli, 2001.

QUADERNI DI EURYDICE, *Curricoli standard, competenze nell'istruzione secondaria superiore: esperienze internazionali: atti del Convegno, Firenze, 25-26 ottobre 2001*, n. 22, 2002.

VITERITTI A., (Ed.), *I nuovi campi della formazione*, in «Scuola Democratica» n. 1/2, Firenze, Le Monnier, 1998.

## **SEZIONE B**

BUTERA F., *La Formazione Tecnico-Professionale Superiore Integrata, Il Documento FIS - Sintesi*, Roma 1998.

È la sintesi del Documento FIS sulla Formazione Tecnico-Professionale Superiore Integrata. Presenta gli stessi contenuti, in forma più schematica.

BUTERA F., *Formare i lavoratori della conoscenza. Il progetto della Formazione tecnico-professionale integrata (FIS)*, in «Annali della Pubblica Istruzione», volume 82, 1998.

Il volume presenta i risultati aggiornati di una ricerca internazionale condotta nel 1995 in Francia, Germania e Usa riguardante i lavoratori della conoscenza: professional, tecnici, manager, ma anche impiegati e operai di alto livello.

COMITATO NAZIONALE DI PROGETTAZIONE, *Linee guida per la progettazione dei percorsi formativi*, Roma, 1999.

Le Linee guida, predisposte dall'ISFOL su incarico del Comitato di Progettazione, si pongono l'obiettivo di fornire un sostegno metodologico a tutti coloro che sono impegnati, a vario titolo, nella progettazione di questo nuovo percorso.

COMITATO NAZIONALE DI PROGETTAZIONE, *Dichiarazione dei percorsi IFTS*, Roma 1999.

Il documento illustra le modalità per la certificazione intermedia dei percorsi di istruzione e formazione superiore, approvato nella riunione del 15 luglio 1999 dal Comitato di progettazione Nazionale.

COMITATO NAZIONALE DI PROGETTAZIONE, *Linee guida per la programmazione dei progetti pilota 1999-2000 e per le misure di accompagnamento per l'integrazione del Sistema FIS*, Roma 1999.

Il processo di programmazione si articola su una progressiva messa a punto - sia a livello nazionale che regionale. Gli strumenti che consentono tale risultato sono

individuati, ad entrambi i livelli, anche nelle linee di programmazione regionale e nazionale.

COMITATO NAZIONALE DI PROGETTAZIONE, *Linee guida riguardanti la composizione e le funzioni del Comitato regionale di programmazione, promozione, monitoraggio e valutazione della sperimentazione IFTS*, Roma 1999.

Il Comitato nazionale di progettazione ha approvato queste linee guida quali criteri di riferimento per la costituzione dei Comitati regionali di programmazione.

COMITATO NAZIONALE DI PROGETTAZIONE, *Nota metodologica per la descrizione degli Standard Formativi Minimi relativi alla figura professionale prevista*, Roma 1999.

Le indicazioni espresse nella nota sono finalizzate ad una più omogenea e coerente compilazione della griglia di descrizione dello standard formativo minimo in relazione alle diverse figure professionali.

COMITATO NAZIONALE DI PROGETTAZIONE, *Schema di disciplinare per i bandi regionali relativi alla presentazione dei progetti pilota dei corsi di istruzione e formazione tecnica superiore per l'anno 1999-2000*, Roma 1999.

Il documento fornisce indicazioni omogenee e riferimenti alle Regioni in fase di emanazione del bando.

CONFERENZA UNIFICATA, *Accordo tra governo, regioni, province, comuni e comunità montane, per la programmazione dei percorsi istruzione formazione tecnica superiore per l'anno 2000-2001 e delle relative misure di sistema a norma del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, 2000.*

Il documento, approvato nella seduta del 14 settembre 2000 della Conferenza Unificata, contiene le indicazioni relative alla programmazione anche a livello regionale, all'individuazione delle figure professionali oltre che la Nota operativa per la progettazione, il formulario, lo schema di disciplinare per i bandi regionali, il modello di piano regionale.

CONFERENZA UNIFICATA, *Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti, 2000.*

Il documento, approvato nella seduta del 2 marzo 2000 della Conferenza Unificata, riguarda l'educazione permanente degli adulti, con un'analisi delle motivazioni e degli strumenti per procedere alla riorganizzazione di questo ambito.

ISTITUTO DI RICERCA INTERVENTO SUI SISTEMI ORGANIZZATIVI (IRSO), *I tecnici superiori per il Made in Italy, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Roma, Le Monnier, 2001.

Una rassegna delle esperienze di formazione superiore in alcuni Paesi europei e negli Stati Uniti.

ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano. La formazione integrata superiore*, Roma, Franco Angeli, 2000.

L'indagine è volta ad approfondire gli elementi di contenuto relativi alla domanda e all'offerta di formazione professionale superiore - tramite un'indagine di campo a livello nazionale e locale - e le loro implicazioni sulla progettazione metodologica e pedagogica dei percorsi formativi.

Il volume è curato da Anna D'Arcangelo.

ISFOL, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Roma Franco Angeli, 2000.

Nel volume si riportano i risultati del lavoro che l'ISFOL ha ricevuto dal Ministero del lavoro e dall'Unione europea, ed in particolare i primi repertori di Unità Capitalizzabili relativi alle competenze di base, trasversali e tecnico-professionali in cinque ambiti professionali.

Il volume è curato da Gabriella Di Francesco.

ISFOL, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Roma, Franco Angeli, 2000.

Si presenta in questo volume il risultato del progetto relativo agli standard formativi. Il lavoro rappresenta una prima restituzione di quanto sin qui realizzato dall'ISFOL in tema di Unità Capitalizzabili e crediti formativi.

Il volume è curato da Gabriella Di Francesco.

ISFOL, *Formare alla sicurezza: sperimentazione Isfol-Ispel di curricoli formativi standard conformi al D. LGS. 624/94*, Milano, Franco Angeli, 2001.

Il libro si propone di offrire alcune riflessioni e possibili chiavi di lettura e di intervento nel campo del benessere, della salute e sicurezza nelle organizzazioni ed un'esplorazione allargata, rispetto ai nuovi approcci e competenze professionali, da parte di unità organizzative e ruoli operanti nell'ambito delle risorse e scienze umane, per futuri scenari di riferimento.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE, *Nota operativa per la progettazione esecutiva dei percorsi di IFTS*, Roma, 1998.

È il documento che contiene le indicazioni relative alle caratteristiche, agli standard, alle figure professionali, ai destinatari, ai crediti formativi dei percorsi IFTS.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *II chi è della scuola italiana. Gli insegnanti*, Roma, Le Monnier, 2002.

Con il presente volume si è inteso fornire un articolato quadro informativo del personale che opera nella scuola ed è stato possibile elaborare una serie di tabelle e grafici che consentono di rappresentare alcuni principali aspetti del personale della scuola: consistenza, caratteristiche, reclutamento, mobilità, ecc.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *II chi è della scuola italiana. Gli studenti*, Roma, Le Monnier, 2002.

Il presente lavoro si pone l'obiettivo - mediante l'elaborazione e la prospettazione di dati riferiti all'anno scolastico 2001/2002 - di fornire un articolato quadro informativo sulla consistenza e le caratteristiche della popolazione scolastica delle scuole statali e non statali.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) 1998-2003*, Firenze Le Monnier 2004.

Il presente volume tratta lo sviluppo e l'organizzazione del sistema dell'Istruzione e della Formazione Tecnico-Superiore (IFTS), nel contesto nazionale, regionale e locale, in relazione e in funzione delle innovazioni intercorse nel mondo del lavoro in questi ultimi anni.

Il volume è stato pubblicato nei «Quaderni degli Annali dell'Istruzione» n. 103-104, a cura di Maria Grazia Nardiello.

REGIONE TOSCANA, *Manuale d'uso per l'attuazione del sistema di formazione professionale*, in «Bollettino Ufficiale della Regione Toscana», volume 42, parte seconda, Firenze 1997.

Il manuale si occupa delle azioni di sistema, di quelle che accompagnano e integrano il sistema; degli strumenti, dei destinatari, degli aspetti finanziari, delle verifiche e dei controlli relativi al sistema di formazione professionale, nonché del processo di programmazione.

STEEDMAN H., *Valutazione, certificazione e riconoscimento delle qualifiche e competenze professionali*, in «Formazione Professionale», a.1, n.1, gen-apr 1994, pp. 38-45.

L'articolo si basa su un documento presentato al seminario organizzato dal Ministero portoghese per l'Istruzione e dall'OCSE il 27-30 ottobre 1992 a Porto.

## SITOGRAFIA

### **<http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml>**

Nel sistema scolastico riformato il Portfolio delle competenze è strumento unitario che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registrandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo, e accompagnandolo dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione del 1° ciclo di istruzione per tracciare la sua "storia" e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per i docenti, per l'alunno e per i suoi genitori.

### **<http://www.bdp.it/inriforma/>**

Uno spazio dedicato a tutti gli insegnanti che offre alcuni materiali informativi per un orientamento di base sulle principali innovazioni introdotte dal D.Lgs 59.

Gli insegnanti già iscritti a Puntoedu DM61 - Sostegno ai processi d'innovazione (ma anche Inglese e Informatica) possono utilizzare una Community per discutere ed avere indicazioni da esperti sui temi della Riforma.

### **<http://www.seieditrice.com/sei/Docenti/Orientamenti/281/pellerey.pdf>**

documento pdf

Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze di Michele Pellerey.

Sia in campo scolastico, sia in quello universitario, della formazione professionale e della formazione e aggiornamento del personale docente e dirigente della scuola si va diffondendo sempre più incisivamente una trasformazione di prospettiva, che trova indubbi riscontri in ambito internazionale europeo e nordamericano. La transizione in corso porta a valorizzare come centrale il concetto di competenza rispetto a quelli più consueti e tradizionali di contenuti disciplinari, di materie scolastiche, di discipline di studio, ecc.

### **<http://www.edulab.it/folio/>**

Il portfolio, più che un prodotto, è, nella nostra concezione, un processo che mira all'acquisizione di competenze autovalutative e una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento e del proprio profilo professionale.

Il portale è costruito in supporto al testo di Pier Giuseppe Rossi: *Progettare e costruire il portfolio*, Carocci, Roma, 2005.

È articolato in sezioni che rispecchiano la struttura del libro. Ogni sezione è organizzata in percorsi tematici che guidano nella esplorazione di siti significativi.

Inoltre vengono proposti materiali elaborati da scuole e istituzioni (che hanno concesso la pubblicazione). È presente una bibliografia e una webgrafia, e uno strumento di ricerca automatico.

**<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=en>**

Il 5 settembre 2006 la Commissione ha adottato una proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (QEQ). Il QEQ fornirà una lingua comune per descrivere le qualifiche e aiuterà gli Stati membri, i datori di lavoro e gli individui a confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e di formazione nell'Ue.

**[http://www.flcgil.it/notizie/news/2006/ottobre/apprendimento\\_permanente\\_quadro\\_europeo\\_delle\\_qualifiche](http://www.flcgil.it/notizie/news/2006/ottobre/apprendimento_permanente_quadro_europeo_delle_qualifiche)**

Il problema della certificazione delle competenze acquisite in percorsi anche non formali è alla base del progetto europeo "Education and Training 2010" a cui hanno partecipato 32 Paesi.

I Paesi interessati hanno svolto una propria consultazione nazionale, che avrebbe dovuto coinvolgere esperti ed attori interessati allo sviluppo del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) a livello nazionale.

Il progetto si propone di creare un quadro europeo che permetta ai sistemi di qualifiche valide a livello nazionale o settoriale di porsi reciprocamente in relazione, in modo da facilitare il riconoscimento delle qualifiche stesse in Europa e facilitare la mobilità dei lavoratori.

**<http://www.erasmusmundus.it/servlets/resources?contentId=21818&resourceName=Inserisci%20allegato>**

documento pdf

Il link riporta al documento "Verso un quadro europeo delle qualifiche - European Qualifications Framework - EQF", presentato dalla Commissione europea - DG Istruzione e Cultura.

L'EQF è il punto di riferimento basato sui risultati d'apprendimento. È uno strumento per la comparazione delle qualifiche europee.

**[http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress\\_page/038-10962-268-09-39-906-20060922IPR10879-25-09-2006-2006-false/default\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/news/expert/infopress_page/038-10962-268-09-39-906-20060922IPR10879-25-09-2006-2006-false/default_it.htm)**

Dimensione europea nell'istruzione e Quadro comune delle qualifiche professionali Istruzione - 26-09-2006.

Il Parlamento chiede di promuovere l'accesso alle informazioni sulle istituzioni e sulle iniziative dell'UE nonché la conoscenza della storia e della cultura europei, ed insiste sull'insegnamento precoce di due lingue straniere. Inoltre saluta con favore la definizione di un Quadro europeo delle qualifiche professionali, ritenendolo di «importanza cruciale» per la mobilità dei lavoratori. Ma chiede lo sviluppo di principi europei per la convalida dei processi di apprendimento informali.

**<http://www.europass-italia.it>**

Un passaporto per l'Europa delle opportunità.

La mobilità dei cittadini europei costituisce oggi un fattore fondamentale su cui investire per fare dell'Europa “la società della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo”. Questo messaggio, lanciato in occasione del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, ha accompagnato i Paesi e le Istituzioni europee nell'individuazione e messa a punto di politiche e strategie volte ad offrire ai cittadini strumenti e servizi per valorizzare il patrimonio di esperienze e conoscenze, e favorire la mobilità geografica e professionale.

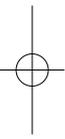
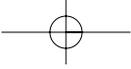
**<http://www.ipbz.it/Generale/VisualizzaDescrSezione.aspx?area=7&id=818>**

L'Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico italiano è un istituto di ricerca pedagogica e didattica che opera in autonomia scientifica.

È un ente pubblico strumentale della Provincia Autonoma di Bolzano.

Esso persegue le sue finalità attraverso un'attività di ricerca applicata per l'innovazione e per la sperimentazione educativa e didattica, per la documentazione e l'informazione nella scuola e nel sistema di educazione, istruzione e formazione, per la formazione continua di insegnanti, educatori e formatori.

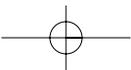
Opera in campo educativo, formativo, dell'istruzione, della formazione professionale, del *lifelong learning*, per favorire il massimo autonomo sviluppo possibile della persona che abita nella nostra provincia sul piano educativo, culturale, formativo e professionale.

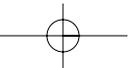
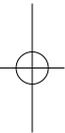
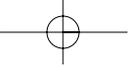


**STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA  
NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

---

Collana a cura del CIOFS-FP e CNOS-FAP





La collana si propone di contribuire al dibattito suscitato in Italia dalla riforma in atto, con particolare attenzione all'attivazione del percorso di Istruzione e di Formazione Professionale. Propone studi, progetti ed esperienze individuandole tra le realizzazioni più significative delle diverse organizzazioni impegnate nel settore formativo.

2006, BECCIU M., COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, NICOLI D., MALIZIA G., PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, CNOS-FAP (Ed.), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi*, II edizione, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V. (Edd.), *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002 - 2006*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, COMOGLIO M. (Ed.), *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Torino, CNOS-FAP Piemonte.

2006, AA. VV., *Il territorio e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona - Atti del XVII Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, CIOFS-FP SICILIA (Ed.), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Catania.

2005, CNOS-FAP (Ed.), *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di Istruzione e Formazione Professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2005, CNOS-FAP (Ed.), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2005, CNOS-FAP (Ed.), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2005, AA.VV., *La Formazione Professionale fino alla Formazione Superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità - Atti del XVI Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, VALENTE L., *Sperimentazione di Percorsi Orientativi Personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, CIOFS-FP PUGLIA (Ed.), *OrION Operare per l'Orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Martina Franca.

2005, NICOLI D. (Ed.), *Il Diploma di Istruzione e Formazione Professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2005, TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2004, AA. VV., *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP Sicilia.

2004, MALIZIA G., ANTONIETTI D., TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2004, CNOS-FAP, (Ed.), *Comunità professionale Legno e Arredamento - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Grafica e Multimediale - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Turistica e Alberghiera - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP, CNOS-FAP (Edd.), *Comunità professionale Estetica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP, CNOS-FAP (Edd.), *Comunità professionale Commerciale e delle Vendite - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Elettrica e Elettronica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Meccanica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Alimentazione - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Aziendale e Amministrativa - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Sociale e Sanitaria - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Tessile e Moda - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, RUTA G. (Ed.), *Etica della persona e del lavoro* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2004, AA. VV., *Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi - Atti del XV Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *Le competenze orientative - Un approccio metodologico e proposte di strumenti* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *L'accoglienza nei percorsi formativi-orientativi - Un approccio metodologico e proposte di strumenti* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2004, CIOFS-FP CAMPANIA (Ed.), *OrION tra orientamento e network* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.

2004, NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema di istruzione e della formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

2004, NICOLI D. (Ed.), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

2003, MALIZIA G., PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP - Rapporto sul Follow-up* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

2003, CIOFS-FP SICILIA (Ed.), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.

2003, CIOFS-FP BASILICATA (Ed.), *L'orientamento nello zaino. Percorso nella Scuola Media Inferiore* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.

2003, ANTONIETTI D., VALENTE L., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2003, AA. VV., *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOF-FP.

2003, TACCONI G. (Ed.), *Insieme per un nuovo progetto di formazione* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2003, AA. VV., *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA) - Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2003, MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 4. Guida per la gestione dello stage* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.

2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 3. Guida per l'accompagnamento finale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.

2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 2. Guida per l'accompagnamento in itinere* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.

2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 1. Guida per l'accoglienza* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.

2003, FONTANA S., TACCONI G., VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

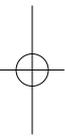
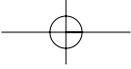
2003, GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo - Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2003, BECCIU M., COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali - Teoria e prassi* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2003, AA. VV., *La formazione professionale per lo sviluppo del territorio - Atti del XIV Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2003, AA. VV., *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa - Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS-FP* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2002, MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP - Rapporto finale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.



Tipolitografia: Istituto Salesiano Pio XI - via Umbertide, 11 - 00181 Roma  
tel. 06.78.27.819 - 06.78.440.102 - Fax 06.78.48.333 - e-mail: [tipolito@pcn.net](mailto:tipolito@pcn.net)

Impaginazione: Meta Studio - via Calpurnio Fiamma, 9 - 00175 Roma  
tel. 06.76.900.613 - e-mail: [metastudio@tele2.it](mailto:metastudio@tele2.it)

Finito di stampare: dicembre 2006

