



CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE  
FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE

Federazione CNOS-FAP  
Sede Nazionale

# **Monitoraggio delle politiche regionali in tema di Istruzione e Formazione Professionale**

---

Sandra D'AGOSTINO - Dario NICOLI  
Gianni MASCIO - Guglielmo MALIZIA

---



## PRESENTAZIONE

---

Il Decreto legislativo approvato in via definitiva dal Consiglio dei Ministri il 17 ottobre 2005 concernente la “*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003*”, n. 53, all’articolo 18, comma 2, recita: “Gli standard minimi formativi relativi alle competenze di cui al comma 1, lettera b) sono definiti con Accordo in sede di Conferenza Stato - Regioni di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, ai fini della spendibilità nazionale ed europea dei titoli e qualifiche professionali conseguiti all’esito dei percorsi”.

L’esigenza di dotare di standard formativi minimi il sistema della formazione professionale prima, del sistema dell’istruzione e formazione professionale oggi, è stata ed è ancora affermata come necessità, come prerequisito per l’avvio di un vero sistema formativo a dimensione nazionale ed europea.

Già la Legge 21 dicembre 1978, n. 845 (“*Legge quadro in materia di formazione professionale*”) all’articolo 18 recitava: “Spettano al Ministero del lavoro e della previdenza sociale: (...) la disciplina dell’ordinamento delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee ai fini dei rapporti contrattuali di lavoro. Il Ministro del lavoro e della previdenza sociale provvede con propri decreti, da emanarsi entro un anno dall’entrata in vigore della presente legge, sentita la commissione di cui all’articolo precedente, e tenuto conto degli accordi internazionali e comunitari in vigore, alla definizione delle qualifiche professionali, dei loro contenuti tecnici, culturali ed operativi e delle prove di accertamento per la loro attribuzione. Con successivi decreti si provvederà ai necessari aggiornamenti”.

Dopo l’approvazione della Legge 17 maggio 1999, n. 144, contenente disposizioni relative all’obbligo di frequenza di attività formative, l’accordo tra Governo, Regioni, Comuni e Comunità montane del 2 marzo 2000, che aveva il fine di dare attuazione a quanto previsto dalla suddetta legge, prevedeva: “Al fine di diffondere standard formativi omogenei a livello nazionale, nella strutturazione dei percorsi formativi si persegue l’obiettivo dello sviluppo di competenze di base, di competenze tecnico-professionali e di competenze trasversali anche mediante le attività di tirocinio, al fine di realizzare un percorso educativo unitario”.

Il Decreto legislativo attuativo della Legge 53/03 sopra citato descrive i livelli essenziali delle prestazioni del percorso formativo; all’articolo 18, comma 1, lettera d), prevede:

- b) l’acquisizione, ai sensi dell’art. 1, comma 5, di competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche, destinando a tal fine quote dell’orario complessivo obbligatorio idonee al raggiungimento degli obiettivi indicati nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente, nonché di competenze professionali mirate in relazione al livello del titolo cui si riferiscono;

- d) il riferimento a figure di differente livello, relative ad aree professionali definite, sentite le parti sociali, mediante accordi in sede di Conferenza unificata a norma del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, recepiti con decreti del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali. Tali figure possono essere articolate in specifici profili professionali sulla base dei fabbisogni del territorio.

Viene spontaneo chiedersi: in questa materia si è ancora all'anno zero?

Senza richiamare tutta la letteratura prodotta dall'ISFOL in materia e volendo riferirci solamente ad alcuni testi elaborati negli anni più recenti, possiamo affermare che sia Enti di formazione professionale che Regioni hanno elaborato proposte molto vicine agli obiettivi ancora una volta dichiarati nel decreto legislativo concernente il secondo ciclo.

Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP, in occasione della ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale<sup>1</sup>, avevano provveduto ad elaborare un dispositivo di validazione delle figure professionali per il sistema della formazione professionale iniziale, con l'intento di formulare una proposta atta a far superare la proliferazione delle qualifiche professionali e a dotare di indicazioni, espresse in termini di competenze, le figure professionali scelte.

Fermarsi alle sole denominazioni non avrebbe risolto di per sé la questione della validazione delle figure professionali, se non sul piano dell'etichetta. Si sarebbe corso il pericolo di elaborare una proposta in grado di garantire trasparenza e uniformità solo dal punto di vista formale, lasciando 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. La scelta, pertanto, è stata quella di problematizzare la questione fino alle competenze che ciascuna figura sottende, poiché da ciò dipende, in ultima istanza, la possibilità di definire degli standard formativi validi per tutti in grado di dare ordine a una materia che da sempre si è distinta per frammentazione e contingenza. Per realizzare il dispositivo, il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno definito 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. Le fonti consultate sono state: ErgOnLine, OBNF (anagrafe delle figure professionali), ISFOL (repertorio delle professioni), il CCNL di riferimento, le Regioni Piemonte (standard formativi), Toscana (repertorio dei profili professionali), Veneto (banca dati Ulisse), Lombardia (Direttiva regionale).

---

<sup>1</sup> MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale* (Giugno 2002), Tipografia Pio XI, Roma, 2002; MALIZIA G. - PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up* (Giugno 2003), Tipografia Pio XI, Roma, 2003.

Il percorso di riconoscimento si è articolato in tre distinti livelli di analisi.

Il primo livello di confronto ha riguardato solo le denominazioni delle figure professionali. Per ciascuno dei sistemi di classificazione considerati sono state indicate una o più denominazioni giudicate equivalenti rispetto a quella scelta. Là dove è stato possibile sono stati riportati anche i dati relativi al tipo di utenza di riferimento, requisiti di ingresso, titolo rilasciato, durata, eventuali indirizzi previsti, comparto produttivo.

Il secondo livello di confronto ha riguardato, invece, il cosiddetto referenziale professionale, ossia il documento che specifica la figura professionale, il tipo di competenze associate, nonché il grado di padronanza delle stesse.

Il referenziale formativo è stato, infine, caratterizzato dall'indicazione dei pre-requisiti e dei tempi<sup>2</sup>. Il materiale elaborato è confluito nella stesura delle linee guida che hanno ispirato la sperimentazione dei percorsi formativi triennali a seguito dell'Accordo Stato-Regioni del giugno 2003 e nelle successive guide per l'elaborazione di piani formativi personalizzati articolate in comunità professionali<sup>3</sup>.

Accanto a queste ed altre documentazioni degli Enti, esistono pubblicazioni elaborate dalle Regioni che, in questi anni, hanno avviato le sperimentazioni di percorsi triennali (secondo l'Accordo quadro del giugno 2003) in collaborazione con gli Enti. Ci riferiamo in particolare alle Regioni Liguria<sup>4</sup>, Lombardia<sup>5</sup>, Sardegna<sup>6</sup>, Veneto<sup>7</sup>.

Stimolato a seguito dei dati emergenti dai monitoraggi sui percorsi triennali promossi all'interno della Federazione e dalle varie documentazioni regionali, il CNOS-FAP ha ritenuto utile approfondire la problematica attraverso una azione di

---

<sup>2</sup> CNOS-FAP, *Dispositivo di validazione delle figure professionali (Formazione professionale iniziale)*. Dossier promosso dalla sede nazionale CNOS-FAP e realizzato con la consulenza del prof. Dario Nicoli e il prof. Carlo Catania, Manoscritto, Roma aprile 2001.

<sup>3</sup> NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004. Il volume contiene anche un primo repertorio di comunità e di figure professionali.

<sup>4</sup> NICOLI D. - PALUMBO M. - MALIZIA G. (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005; FRANCHINI R. - CERR R. (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano 2005.

<sup>5</sup> COORDINAMENTO INTER-ATS (a cura di), *Progetto sperimentale triennale: impostazione metodologico-progettuale*, 2004. Si tratta di 8 volumetti riguardanti le seguenti aree professionali: alimentare, commercio e vendite, edile e del territorio, elettrica, estetica, grafica multimediale, meccanica, servizi impresa.

<sup>6</sup> Finanziato dal POR Sardegna 2000/2006, l'ATS composta dal CNOS-FAP Regione Sardegna, IAL Sardegna, ENAIP Sardegna, COSPES Sardegna, CIOFS Sardegna, IBM spa, SELFIN spa, Sistemi informativi spa, Krenesiel spa, Impresa Insieme ha prodotto le seguenti pubblicazioni: *Repertorio dei profili professionali e dei corrispondenti percorsi formativi in Sardegna*; *Guide metodologiche per l'elaborazione di piani e percorsi formativi*; *Portfolio delle competenze individuali*; *L'orientamento in Sardegna. Un modello operativo di intervento*.

<sup>7</sup> ASSOCIAZIONE FORMA VENETO (a cura di), *Progetto di azione di sistema. Metodologie e strumenti 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*, 2004; SCUOLA CENTRALE FORMAZIONE (a cura di), *Progetto di azione di sistema. Studio, ricerca, valutazione, monitoraggio delle politiche di formazione e istruzione*, 2004.

monitoraggio delle politiche di alcune Regioni in tema di istruzione e formazione professionale allo scopo di pervenire ad alcune conclusioni orientative.

Il volume si apre con un primo commento sul decreto legislativo concernente il secondo ciclo che offre al lettore una prima analisi generale sulla proposta di riordino della scuola secondaria superiore e sulle caratteristiche fondamentali del sottosistema di Istruzione e formazione professionale in particolare. Lo studio è stato affidato ai professori Guglielmo Malizia e Dario Nicoli.

Segue l'analisi di quattro casi di studio, e più precisamente le Regioni Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte e la Provincia autonoma di Trento che presentano una fase avanzata di proposta in materia di standard, affidata dal CNOS-FAP alla dott.ssa Sandra D'Agostino, ricercatrice ISFOL. Il suo contributo delinea una panoramica non solo dal punto di vista di ciò che avviene in queste Regioni, ma anche dal punto di vista culturale e politico.

Al dott. Gianni Mascio, esperto in processi formativi, è stato chiesto, di elaborare un saggio comparativo che ponesse in luce alcuni elementi di rilievo quali il riferimento alla riforma in atto, la contestualizzazione entro le politiche dell'amministrazione e le caratteristiche del sistema culturale, economico, sociale ed istituzionale, il modello di intervento, sia dal punto di vista istituzionale che metodologico, una interpretazione dei modelli entro lo schema-tipo che prevede le finalità prevalenti ed il grado di innovazione.

Al prof. Dario Nicoli, consulente in tema di istruzione e formazione professionale, è stato affidato il compito di una valutazione dei modelli anche in rapporto ai dati campionari dei monitoraggi in atto nella Federazione CNOS-FAP e nell'Associazione CIOFS/FP.

A questo punto ci preme sottolineare che la sperimentazione del modello integrale, o puro, è quello che maggiormente ha permesso agli operatori coinvolti di dare vita a proposte di standard descritti sia in compiti caratteristici di area che di figura collocata all'interno della medesima area di differente livello (qualifica professionale e diploma professionale); queste proposte ci sembrano coerenti con le finalità proprie del sistema di istruzione e formazione professionale che sono quelle del lavoro e della cittadinanza.

Nel ringraziare vivamente i collaboratori che hanno reso possibile la realizzazione del volume, ci auguriamo che il presente studio risulti un utile contributo per quanti sono impegnati, nelle Istituzioni, a definire quell'insieme di competenze, relative alle singole figure professionali, assunto come standard formativo minimo e ritenuto indispensabile per il rilascio di qualifiche o diplomi.

Riteniamo, infine, che anche tutti gli operatori della formazione professionale, che hanno vissuto il cambiamento di questi ultimi anni, possono trovare nelle pagine che seguono utili approfondimenti e spunti di riflessione per la loro azione formativa.

La sede nazionale CNOS-FAP

## Capitolo 1

# Il decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento

---

Guglielmo MALIZIA - Dario NICOLI

### 1. IL DECRETO NEL CONTESTO DELLA RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Il Decreto relativo al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione<sup>1</sup> rappresenta, accanto a quello riferito al diritto-dovere, l'architrave dell'intera riforma e nel contempo il banco di prova su cui valutare l'effettiva volontà del Governo di dare vita ad un disegno riformatore secondo le linee definite dalla Legge n. 53/03. Tali linee, per la natura dei cambiamenti che pongono in atto – che riguardano gli aspetti istituzionali e metodologici, ma soprattutto quelli culturali riferiti alla concezione del ruolo dell'insegnante e del compito della scuola – risultano fortemente innovative rispetto al quadro esistente, e coerenti con le dinamiche che interessano il sistema nel suo insieme ed il ruolo che la società assegna oggi alla scuola intesa in senso lato, così come più volte indicate dall'Unione europea.

A tale proposito, intendiamo segnalare da subito quelli che secondo noi rappresentano i principi fondamentali del disegno riformatore, ovvero:

- 1) il principio di *unitarietà* del secondo ciclo degli studi che viene evidenziato dal riferimento ad un unico “Profilo educativo, culturale e professionale” (PE-CUP) come pure dalla possibilità di ciascun destinatario di perseguire in ogni punto del percorso tutte le opzioni possibili (art. 1, c. 5);
- 2) il principio del *pluralismo formativo* che si denota attraverso la comparsa, accanto alla “istituzione scolastica”, della “istituzione formativa”, ovvero un organismo accreditato presso le Regioni e Province autonome, garante dei “Livelli essenziali delle prestazioni” (LEP), avente gli stessi requisiti giuridici della scuola compresa l'autonomia (art. 1, c. 4);
- 3) il principio della *libertà di scelta* della famiglia nella decisione circa il percorso formativo dei figli che si rileva nella priorità, in tema di livelli essenziali delle prestazioni, del criterio di “soddisfamento della domanda di frequenza”

---

<sup>1</sup> Cfr. Decreto legislativo 17 ottobre 2005: *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

(art. 16, c. 1) che comporta una priorità di tale principio rispetto a quello di programmazione che ne risulta conseguente;

- 4) il principio di *personalizzazione* del piano di studi che riflette le richieste delle famiglie e degli studenti, formulate all'atto dell'iscrizione e riferite alle attività ed insegnamenti a scelta e facoltativi (art. 3, c. 2);
- 5) il principio di *territorialità* che assume in senso stretto una valenza organizzativa in quanto possibilità di realizzazione di un ampio ventaglio di percorsi formativi – liceali e di istruzione e formazione professionale – entro un'unica sede (art. 1, c. 15), ed in senso ampio disegna nel territorio il luogo nel quale le istituzioni scolastiche e formative delineano un'intesa educativa di fondo con tutti i soggetti – culturali, sociali, istituzionali – che sono interessati ad un'offerta formativa di qualità.

In questo modo, l'impianto generale del sistema così come viene configurato dal Decreto presenta una forte organicità, mentre si assiste ad una estensione del concetto di "scuola" che non indica più una particolare configurazione giuridica (gli istituti scolastici statali o parificati), ma tutte le istituzioni cui viene riconosciuta la legittimità di partecipare con la propria offerta formativa al sistema educativo a norma del citato Decreto sul diritto-dovere, quindi comprendente anche le istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome. In tal senso, si notano due movimenti: da un lato vi è una estensione della valenza giuridica propria della scuola anche ai centri di formazione professionale ed alle agenzie formative accreditate per il diritto-dovere, compresi l'apprendistato e le esperienze formative realizzate in azienda (alternanza scuola-lavoro); dall'altro, il concetto di scuola si fa più ampio tanto da arricchirsi di significati nuovi connessi al più generale compito educativo della comunità territoriale ed alle varie modalità possibili in cui esso si svolge nel nuovo quadro di riferimento.

Tale premessa ci consente già di individuare alcune chiavi di lettura che intendiamo utilizzare per analizzarne il contenuto: a) la natura dell'azione educativa in rapporto alla funzione attribuita alla scuola; b) la struttura dei percorsi nella dinamica unitarietà/diversificazione; c) il profilo dei soggetti che sviluppano l'offerta formativa ed il tema del pluralismo; d) il ruolo delle istituzioni della Repubblica e la poliarchia di competenze.

### **1.1. Natura dell'azione educativa**

Nel quadro attuale, la scuola e la formazione non possono limitarsi alla mera istruzione o al semplice addestramento. Oltre alle ragioni valide in ogni contesto che motivano un intervento pienamente educativo specie in relazione ad adolescenti e giovani, l'unico in grado di realizzare le loro potenzialità e renderli autenticamente competenti e quindi capaci di esercitare in modo effettivo la loro libertà, occorre ricordare le questioni tipiche del nostro tempo, ovvero il tema degli inserimenti di soggetti extracomunitari, la crescente diffusione di problematiche dell'i-

dentità, delle relazioni e dell'apprendimento, i processi di disgregazione sociale, la crisi dei valori e la necessità di rafforzare l'identità e l'appartenenza alla comunità civile. Siamo di fronte ad un nuovo contesto sociale e culturale che richiede un punto di vista più adeguato circa i compiti dell'educazione. Le sfide che il sistema educativo si trova di fronte debbono condurre a rispondere responsabilmente al mutamento culturale e dei costumi tramite un approccio educativo amichevole, personalizzato e nel contempo comunitario, ed inoltre mediante un metodo di apprendimento più concreto e vicino alla realtà delle persone.

Ciò si lega alla necessità di finalizzare l'offerta formativa a tutti i cittadini, nessuno escluso. L'impianto pedagogico ed organizzativo tipico della scuola (specie per il secondo ciclo) e dell'università italiana presenta ancora caratteri di elitismo non più adeguati ai tempi. Spesso la mappa del successo scolastico non fa altro che confermare la mappa della stratificazione sociale: l'opera educativa non pare ancora in grado di contrastare i fenomeni di discriminazione sociale né di valorizzare i talenti di cui le persone sono portatrici.

Inoltre, il sistema educativo di cui vi è estremo bisogno, al fine di fronteggiare con possibilità di successo la varietà e la vastità delle domande emergenti, deve potersi riferire ad ogni cittadino lungo tutto il corso della sua vita e deve valorizzare ogni suo apprendimento significativo, qualunque sia il modo – formale, non formale ed informale – in cui questo è stato acquisito. Ciò richiede maggiore scambio ed apertura nei confronti delle varie realtà che esprimono un potenziale formativo; nel contempo esige un approccio formativo che pone in gioco la necessaria circolarità tra teoria e pratica, superando una concezione angusta dell'insegnamento disciplinare inteso come mero trasferimento di cognizioni.

## **1.2. Struttura dei percorsi nella dinamica unitarietà/diversificazione**

Di fronte alla vastità e alla complessità delle questioni connesse all'azione educativa, si impone la necessità di un sistema educativo che sia unitario e nel contempo flessibile e pluralistico. La flessibilità rappresenta la prospettiva di ogni strategia di servizio che intenda accompagnare i mutamenti piuttosto che tentare di ingabbiarli entro schemi rigidi. La prospettiva del diritto-dovere di istruzione e di formazione intende riconoscere e quindi consentire a tutti la possibilità di rintracciare entro una varietà di strategie di pari dignità le migliori risposte alle proprie esigenze. Ciò vale per l'intera offerta formativa, ed in particolar modo per quella di natura professionalizzante. Il sistema di istruzione e formazione professionale necessita di un approccio polivalente e nel contempo aperto alle caratteristiche e alle opportunità del contesto. Questo conduce ad una strategia formativa basata sul compito reale e l'alternanza, ovvero sul coinvolgimento dei vari attori culturali, istituzionali, economici e professionali entro un impegno educativo di natura collaborativa.

Alla luce del nuovo Titolo V della Costituzione modificato dalla Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 che supera la tradizionale distinzione, presente

nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola", da un lato, e "istruzione artigiana e professionale" dall'altro, si è delineata la possibilità di una nuova classificazione dell'offerta non più basata sulla univocità del concetto di "scuola" bensì sul *criterio che sottende il carattere dell'offerta formativa*. In tal senso, esistono due tipi di percorsi:

- 1) quelli che presentano il carattere di "istruzione" nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore (*principio di propedeuticità*), i cui titoli rilasciati non si riferiscono a profili presenti nel mondo del lavoro;
- 2) quelli che presentano un carattere "professionalizzante", ovvero che mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni (*principio di professionalità*) avendo acquisito titoli coerenti con profili corrispondenti a ruoli effettivamente riconosciuti nel mondo del lavoro.

Si impone qui la grande rivoluzione dei percorsi personalizzati: il punto di riferimento di ogni intervento educativo deve essere la persona collocata entro una pluralità di relazioni di classe, di gruppo, di esperienza, in specie quelle persone che, presentando maggiori difficoltà, necessitano di un accompagnamento più adeguato. Ciò richiede una qualificazione delle risorse, in particolare di quelle umane, ed una loro migliore distribuzione in rapporto alle necessità emergenti.

### **1.3. Profilo dei soggetti che sviluppano l'offerta formativa ed il tema del pluralismo**

L'apertura del sistema educativo alle dinamiche della società civile, sia sotto forma di domande sia di opportunità ed esperienze, definisce in modo nuovo il profilo degli organismi che sono legittimati ad erogare l'offerta formativa. Il disegno riformatore propone il superamento della concezione della "scuola di Stato" per una "scuola della Repubblica" che fa venir meno la coincidenza tra servizio e pubblica amministrazione e consente di concepire come "pubblico" ogni servizio che presenti specifici requisiti di qualità definiti in base ai livelli essenziali delle prestazioni. Nonostante ciò, si è ancora lontani dal riconoscere pienamente, anche a livello di finanziamenti, la pubblicità del servizio reso dalle scuole paritarie private.

Così come è accaduto per altri comparti di servizi, anche tutte le istituzioni formative debbono affrontare i temi connessi alla stagione della qualità ponendosi seriamente il problema del rapporto tra le risorse affidate, i processi messi in atto ed i soggetti coinvolti ai cui bisogni intende dare risposta. Si tratta di una prospettiva che richiede un rovesciamento dei fattori, ovvero l'assunzione di una visione autenticamente di servizio, secondo cui l'interesse primario è quello dei

cittadini, piuttosto che quello degli operatori intesi sia come istituzioni sia come risorse umane.

Il sistema educativo appare oggi eccessivamente rigido e autoreferenziale per la parte scolastica e, all'opposto, troppo incerto e variabile per la parte formativa. Per correggere questo dualismo, la Legge n. 53/03 prevede il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti a garanzia dei diritti civili e sociali dei cittadini.

Contemporaneamente, le istituzioni formative debbono misurarsi con il valore effettivo della propria azione a favore delle diverse categorie di beneficiari, e sulla base di questo accettare una valutazione cui ne consegua una selettiva distribuzione di risorse.

Anche gli educatori debbono poter ottenere risorse adeguate, sia salariali sia formative, per svolgere al meglio la loro attività che non può peraltro essere affrontata sotto forma impiegatizia come fosse una procedura amministrativa che richiede unicamente di essere portata a termine; essa esige al contrario una forte motivazione educativa e la ricerca di una interazione vitale con gli studenti e le loro famiglie che esprima prossimità, assunzione in carico dello sviluppo delle loro potenzialità, cooperazione al fine di un reale apprendimento che arricchisca effettivamente le persone e, con esse, la società tutta.

Un punto centrale al fine di garantire unitarietà al sistema e pari opportunità alle famiglie ed ai loro figli è costituito dal principio di autonomia che consente alle istituzioni formative (cui tale principio non era finora riconosciuto) di sviluppare al meglio la propria responsabilità didattica ed organizzativa e agli Enti locali di elaborare un'offerta formativa di qualità, coerente con i livelli essenziali delle prestazioni previsti al fine di garantire i diritti civili e sociali dei cittadini su tutto il territorio nazionale, ma soprattutto validata dalla opzione delle famiglie che tramite la domanda di frequenza esercitano il loro dovere educativo. Infatti, la libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori.

#### **1.4. Ruolo delle istituzioni della Repubblica e la poliarchia di competenze**

La nuova configurazione della Repubblica prevede necessariamente una riduzione di competenze ("devoluzione") da parte dello Stato, e nel contempo una loro qualificazione, ed una assunzione più rilevante di responsabilità da parte degli Enti locali a cominciare dalle Regioni e Province autonome.

Si tratta di un disegno nel quale vanno distinti i profili di competenza in base all'oggetto della stessa, ovvero:

- 1) emanazione delle norme generali;
- 2) definizione degli indirizzi dei percorsi formativi;
- 3) responsabilità di programmazione e di gestione delle risorse.

La nuova configurazione normativa disegna un sistema nel quale si delineano una varietà di soggetti in grado di svolgere una funzione propria, anche se – lo diciamo da subito – non appare chiarissima la specificazione dei diversi oggetti sopra indicati, specie là dove si parla di “livelli essenziali delle prestazioni” e di “standard formativi minimi” con un linguaggio che può preludere ad una sovrapposizione tra l’ambito che attiene all’offerta formativa intesa come caratteristiche che debbono essere garantite dalle istituzioni formative per poter soddisfare i requisiti del diritto-dovere, e l’ambito che attiene agli apprendimenti degli studenti con riferimento anche alla problematica della certificazione e dei titoli di studio.

Appare ineludibile, peraltro, la creazione di un sistema di offerta territoriale che consenta di delineare un campo formativo in cui i diversi attori possano cooperare – ognuno nel proprio ambito di azione – al fine di qualificare in modo continuativo l’insieme delle attività poste in atto. Si coglie qui la rilevanza del territorio come contesto ma pure come sistema di relazioni che favoriscono un’assunzione di responsabilità dei vari attori circa la responsabilità educativa che non può essere semplicemente delegata alla scuola.

Ma non vanno sottaciute le forti differenze amministrative e gestionali delle diverse Regioni del nostro Paese; ciò riflette una varietà di condizioni socio-economiche ma anche culturali che esigono di essere comprese e valorizzate al fine di evitare la prospettiva dell’“anno zero” della riforma. Da qui la necessità di un obbligato gradualismo nella sua attuazione, facendo leva innanzitutto sui fattori di forza e nel contempo di minore resistenza, così da disegnare più cantieri che procedano in tempi e combinazioni differenti verso la stessa meta complessiva.

Delineare nel concreto l’insieme di questi criteri e disegnare un quadro di indirizzo e gestionale del secondo ciclo degli studi in modo che tutti i fattori indicati siano collocati entro un insieme armonico, appare un impegno rilevante e non scevro di criticità di notevole rilievo. Infatti, vi è il pericolo da un lato di annunciare cambiamenti di ordine generale, ma di procedere poi nei fatti con una riproposizione – magari sotto altro nome – dell’esistente; dall’altro, si corre il rischio di creare, specie in riferimento alle istituzioni, un insieme disordinato di ruoli e funzioni, che la succitata “poliarchia istituzionale” può comportare a causa della non felice definizione dei profili di competenza dell’una o dell’alta istituzione chiamata ad operare. Ma va segnalato soprattutto il quadro critico in cui versa il personale, sia sotto il profilo motivazionale (la scuola italiana presenta la media di età più elevata di tutti i Paesi sviluppati) sia sotto quello delle competenze ad agire in un contesto siffatto.

È alla luce di questi punti che intendiamo esprimere una valutazione sui vari aspetti costitutivi il Decreto relativo al secondo ciclo degli studi, così come previsti nell’articolato.

## 2. ASPETTI GENERALI RELATIVI AL SECONDO CICLO DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Nell'impostazione generale del Decreto, l'unico articolo del capo 1 svolge il compito di richiamare sinteticamente i *principi* fondamentali che hanno ispirato la Legge n. 53/03 nella stesura della normativa sul secondo ciclo.

Nella sequenza dei vari commi si incomincia con il ribadire una conquista della riforma: il sistema educativo è *unitario* e al tempo stesso *internamente articolato* in (sotto)sistema dei licei e (sotto)sistema dell'istruzione e della formazione professionale (Bertagna, 2005b). In altre parole, sia i percorsi liceali sia quelli dell'istruzione e della formazione professionale educano la persona, cioè ne promuovono lo sviluppo pieno (sapere, saper essere, saper fare),<sup>2</sup> e pertanto sono di pari dignità: i primi però perseguono tale finalità, servendosi del fare e dell'agire per elaborare pensiero e teoria, mentre i secondi utilizzano la teoria e l'azione per produrre in modo esperto. Ambedue assicurano il conseguimento di una formazione intellettuale, spirituale e morale, ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, a quella nazionale ed alla civiltà europea, la crescita dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Entrambi i percorsi forniscono gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in particolare la padronanza dell'italiano, dell'inglese e di una lingua europea, l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie, in base agli obiettivi formativi previsti dal "Profilo educativo, culturale e professionale" dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione. Inoltre, sia nei licei sia nell'istruzione e formazione professionale si realizza dopo i 15 anni l'alternanza scuola-lavoro che, quindi, consente non solo di acquisire competenze tecnico-professionali, ma anche di contribuire alla costruzione del sapere teorico.

Del passaggio da un modello centralistico e gerarchico ad uno *poliarchico* (sancito dal Titolo V della Costituzione e recepito dalla Legge n. 53/03), cioè da un modello fondato sulle esclusive prerogative dello Stato ad uno che fa interagire in maniera integrata tre diverse competenze, quella dello Stato, quella delle Regioni e degli Enti territoriali e quella delle istituzioni scolastiche autonome, il Decreto riprende solo due punti fondamentali. Anzitutto, viene sottolineato che lo Stato garantisce i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo, cioè le condizioni organizzative, gestionali e professionali a monte. Di conseguenza la normativa può affermare che nei percorsi liceali e in quelli di istruzione e formazione professionali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione; anche in questo caso si assiste ad un salto di qualità, non solo sul piano della durata in quanto si passa dai 9 ad almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, ma soprattutto perché la Legge si muove

---

<sup>2</sup> Cfr. art. 1, c. 5.

nella linea della tendenza emersa recentemente in Europa al superamento del concetto stesso di obbligo scolastico, in quanto l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Un altro orientamento fondamentale della nuova *governance* si può vedere rispecchiato nel riconoscimento dell'autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca e sviluppo a tutte le istituzioni del sistema educativo e non solo alle scuole.

Il Decreto recepisce nel modo più pieno anche il principio della *complementarità* e della *interconnessione* tra i licei e gli istituti di istruzione e di formazione professionale e della valorizzazione di tutte le esperienze di educazione non-formale e informale dello studente. Infatti, l'art. 1, c. 7 recita che ambedue “assicurano ed assistono, anche associandosi tra loro, la possibilità di cambiare scelta tra i percorsi liceali e, all'interno di questi, tra gli indirizzi, ove previsti, nonché di passare dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa”. A sua volta, il c. 8 aggiunge: “La frequenza, con esito positivo, di qualsiasi percorso o frazione di percorso formativo<sup>3</sup> comporta l'acquisizione di crediti certificati [...] Le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione riconoscono inoltre, con specifiche certificazioni di competenza, le esercitazioni pratiche, le esperienze formative, i tirocini di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e gli stage realizzati in Italia e all'estero [...] Ai fini di quanto previsto nel presente comma sono validi anche i crediti formativi acquisiti e le esperienze maturate sul lavoro, nell'ambito del contratto di apprendistato [...]”. Da ultimo il c. 11 stabilisce che “Sono riconosciuti i crediti formativi conseguiti nelle attività sportive svolte dallo studente presso associazioni sportive”.

A parere di Bertagna (2005a),

Le Regioni, [...] avendo non solo la legislazione esclusiva sull'istruzione e formazione professionale, ma anche la legislazione concorrente sull'istruzione [...], sono tenute ad organizzare l'offerta formativa territoriale e a distribuire il personale docente e non docente, ora statale, in maniera tale da concretizzare questi propositi di permeabilità dei due (sotto)sistemi sia per chi frequenta i licei, sia per chi frequenta gli istituti dell'istruzione e formazione professionale. In questo senso, è la Repubblica nel suo insieme che, in nome del principio della leale collaborazione interistituzionale tra Stato, Regioni, Enti locali, istituzioni scolastiche e per il rispetto del fondamentale diritto sociale e civile dei cittadini all'istruzione e formazione, affida alle Regioni il compito di istituire Larsa di istituto e/o territoriali (*Larsa: Laboratori di Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti*), rivolti unitariamente ad assicurare e assistere i passaggi degli studenti all'interno dei e tra i due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo nazionale.

Di particolare rilevanza è il c. 13 dell'art. 1 che è nuovo rispetto allo schema del 27 maggio. Esso suona così: “Tutti i titoli e le qualifiche a carattere professionalizzante sono di competenza delle Regioni e Province autonome e vengono rilasciati esclusivamente dalle istituzioni scolastiche e formative del sistema d'istru-

---

<sup>3</sup> Superando la restrizione indebita che lo schema del 27 maggio aveva introdotto, in quanto aveva limitato l'acquisizione di crediti certificati alla frequenza di un indirizzo.

zione e formazione professionale. Essi hanno valore nazionale in quanto corrispondenti ai livelli essenziali”. Viene ribadito uno dei principi fondamentali della nuova *governance*, introdotta dalla riforma del Titolo V della Costituzione, che affida alle Regioni la competenza esclusiva del (sotto)sistema dell’istruzione e della formazione professionale e soprattutto si cerca di allontanare il rischio che il liceo diventi una istituzione “acchiappatutto”, emarginando di fatto gli istituti di istruzione e di formazione professionale. La norma mira anche ad ovviare a uno dei limiti della legislazione finora vigente sulla formazione professionale che aveva confinato quest’ultima nella autoreferenzialità regionale, privandola di un respiro e di una valenza nazionale.

In questo contesto si giustifica l’introduzione del nuovo modello organizzativo dei “poli” o dei “*campus*”, come stabilisce l’art. 1 al c. 15: i “percorsi del sistema dei licei, e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale, possono essere realizzati in un’unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e formative interessate” costituendo, insieme, un centro polivalente denominato “*campus*”<sup>4</sup>. Per la realizzazione delle finalità dell’intero sistema educativo e per l’attuazione di un forte legame con il mondo del lavoro, dell’economia e delle professioni, il “*campus*-polo formativo” ha una struttura flessibile e organica, e fornisce differenti opportunità di istruzione e di formazione. Ma ciò in coerenza con gli ordinamenti, infatti ciascuno “dei percorsi di insegnamento-apprendimento ha una propria identità ordinamentale e curricolare”.

Anzitutto, il comma in questione costituisce un superamento della disposizione di un precedente schema secondo cui tutti gli istituti di istruzione secondaria superiore diventavano licei ad eccezione degli istituti professionali di Stato e questi ultimi insieme con i centri di formazione professionale venivano a costituire il (sotto)sistema dell’istruzione e della formazione professionale; fra l’altro, tale normativa *contraddiceva* palesemente il principio della pari dignità tra i due (sotto)sistemi perché non si può sostenere che il 75% (la percentuale di allievi che veniva attribuita ai licei) sia pari al 25% (la porzione residua dell’istruzione e della formazione professionale).

In positivo, la disposizione precisa con chiarezza che la distinzione delle competenze costituzionali non va ricercata tanto nei nomi delle istituzioni quanto *nella finalità e nella natura dei percorsi* (Sugamiele, 2005).

Inoltre, l’innovazione introdotta può venire incontro alla *preoccupazione espressa dalla Confindustria* e dai dirigenti di diversi istituti tecnici insieme con i loro docenti e studenti che nella eventuale trasformazione in licei tecnologici dovesse essere perduto il patrimonio di formazione professionalizzante da loro accumulato in tanti anni di insegnamento efficace: con la normativa in questione gli

---

<sup>4</sup> A nostro parere, questa sembra l’interpretazione più corretta, che cioè il “*campus*” o “polo formativo” può essere attivato alla pari dai percorsi dei sistemi dei licei e da quelli del sistema di istruzione e di formazione professionale, ma il comma è stato redatto in una maniera così pasticciata da offrire la possibilità ai governanti o amministratori del momento di restringere l’iniziativa solo ai percorsi liceali.

istituti tecnici possono realizzare percorsi liceali di indirizzo con una notevole disponibilità di ore proprio per tale componente dell'offerta formativa. Anche se, va detto con chiarezza, in tal modo si viene a creare una soluzione ibrida che, mentre viene collocata entro il sottosistema liceale e quindi presenta una natura propedeutica all'Università, acquisisce anche una natura di indirizzo tecnologico che sembra preludere ad una cultura tecnica professionale. In tal modo si creano due problematicità: da un lato la possibilità di una piena preparazione all'esame di Stato è limitata dallo scarso numero di ore attribuite alla parte non di indirizzo, dall'altro la volontà di articolare indirizzi consistenti non riesce a realizzare un intento professionalizzante sia per gli obiettivi limiti di tempo sia per l'assenza di uno sbocco professionalizzante. Vista questa soluzione ibrida che scontenta ambedue i corni del dilemma (liceo, ma di indirizzo), sarebbe stato meglio investire maggiormente sul sistema di istruzione e formazione professionale vista anche la valenza attribuita ai titoli che esso rilascia e che prevedono, oltre al titolo di qualifica triennale (art. 17, c. 1), il titolo di diploma professionale di tecnico per i percorsi quadriennali e quello di diploma professionale di tecnico superiore per i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (art. 20, c. 1).

Una possibilità di maggiore contiguità tra le varie offerte formative viene fornita in tema di "campus" o "polo" formativo che rappresenta un luogo fisico nel quale sono compresenti percorsi liceali e percorsi di istruzione e formazione professionale, avendo garantita a ciascuno di essi la propria identità ordinamentale e curricolare, anche tramite convenzioni che non paiono limitate ad un mero fenomeno aggregativo, ma prevedono il coinvolgimento, oltre alle istituzioni scolastiche e formative, delle associazioni imprenditoriali del settore economico e tecnologico di riferimento e degli Enti locali (art. 1, c. 15). Ciò esclude in modo definitivo soluzioni uniformi come quelle del biennio unico (che peraltro non trovano alcun aggancio nella Legge 53/03) che al contrario mirano a ridurre la possibilità di scelta dei destinatari eliminando le "istituzioni formative" e riducendole ad un mera appendice tecnico-laboratoriale delle istituzioni scolastiche, oltre che a svuotare di consistenza il principio di autonomia e di territorialità.

Va infatti sottolineato come le istituzioni di istruzione e di formazione non possano essere considerate solamente come uffici periferici dello Stato o delle Regioni, ma godano di vera autonomia. Pertanto, pur rimanendo fermo il principio che lo Stato istituisce i percorsi liceali e le Regioni quelli di istruzione e di formazione professionale, lo Stato e le Regioni *non possono imporre* ad un'istituzione di istruzione e di formazione di richiedere l'attivazione dell'uno o dell'altro tipo di percorso, ma spetta ad ogni istituzione decidere di quale percorso domandare l'attivazione. Sarà "poi compito della Regione e degli enti locali decidere, in sede di programmazione territoriale, se accedere in tutto o solo in parte alle richieste delle istituzioni di istruzione e di formazione, ma non pare certo possibile decidere a priori, in qualunque sede, Ministero o Conferenza Stato Regioni, che determinate istituzioni restino statali perché sedi di licei, altre diventino regionali perché sedi di percorsi che rilasciano titoli e qualifiche professionali, e dentro le prime e le se-

conde sia possibile o impossibile attivare corsi liceali statali o di istruzione e formazione professionale regionali” (Bertagna, 2005b, 240).

Pertanto, la legislazione regionale è chiamata “a stabilire i criteri con cui organizzare a rete, nei diversi territori, le strutture del sistema educativo di istruzione e formazione, volte a promuovere gli apprendimenti formali delle giovani generazioni (quanti e quali licei, e dove; quanti e quali corsi da 3 a 9 anni di istruzione e formazione professionale, e dove; quanti e quali collegamenti con l’apprendistato, e dove, e come; quanti e quali ‘quinti anni’ sfusi o ‘percorsi formativi quinquennali sistematici’ organizzare nel sistema dell’istruzione e formazione professionale per consentire ai giovani di sostenere gli esami di Stato, e dove), e a considerare, in questo contesto, in maniera adeguata, anche la necessità di istituire i Larsa, con apposite strutture logistiche e di personale” (Bertagna, 2005a). Inoltre, se è vero che l’acquisizione dei livelli di competenza richiesti dalla società della conoscenza non può essere assicurata solo dalle istituzioni che impartono l’educazione formale, *il “campus” dovrà comprendere anche le offerte non formali e informali*. Pertanto, l’attuazione di tale modello organizzativo comporta non solo la realizzazione di reti educative territoriali, fatte di edifici e di servizi diversi facilmente raggiungibili che implicano la mobilità orizzontale e verticale degli allievi, ma anche la progettazione dell’offerta formativa in termini di collaborazione istituzionale, basata sul ricorso sistematico alla sussidiarietà verticale e orizzontale.

Nel testo approvato, viene posto maggiormente l’accento sul pieno coinvolgimento di associazioni economiche ed Enti locali, e ciò pare riferibile più alla logica di “polo formativo” che indica l’esistenza di intese ampie e di carattere strategico fra tutti gli attori interessati alla qualità dell’offerta formativa in riferimento a specifici ambiti settoriali e territoriali.

Passando ora ad altri aspetti meno convincenti di questo capo, anzitutto va osservato che, se esso riafferma vari degli orientamenti fondamentali che caratterizzano la Legge n. 53/03, è anche vero che non tutti sono stati recepiti. Più specificamente *mancano* i principi della crescita e della valorizzazione della persona umana, del rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, dell’attenzione alle differenze e all’identità di ciascuno e della libertà di scelta educativa della famiglia nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori. La centralità della persona umana costituisce la pietra d’angolo della legge per cui andrebbe menzionata, e anche l’affermazione del rispetto dei ritmi dell’età evolutiva e delle differenze e dell’identità di ciascuna dovrebbe essere ribadita nel Decreto attuativo perché fonda una delle maggiori novità della riforma quella cioè della introduzione di un unico sistema educativo internamento articolato in un (sotto)sistema dei licei e un (sotto)sistema dell’istruzione e della formazione professionale. Inoltre, anche il riconoscimento esplicito della libertà di scelta educativa delle famiglie trova una piena giustificazione nel fatto che la sua realizzazione nel nostro Paese è, come si sa, ancora insoddisfacente.

Se il primo titolare del diritto all’educazione è la persona dell’educando, allora la normativa dovrebbe essere particolarmente rispettosa *delle scelte personali degli*

*allievi*. Pertanto, l'opportunità dell'alternanza scuola-lavoro andrebbe prevista come una possibilità offerta allo studente e non come una decisione dell'amministrazione. Questo vale anche per il cambio indirizzo che dovrebbe essere assicurato *a domanda degli allievi*.

Correttamente, il c. 12 dell'art. 1 stabilisce che al "secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione si accede previo superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione". Tenuto però conto che il tasso di coloro che non ottengono la licenza media è ancora elevato, sembrerebbe opportuno che la normativa riconoscesse in qualche modo la lunga e apprezzata esperienza che l'istruzione e la formazione professionale possiedono nel recupero di preadolescenti in difficoltà sulla base di un approccio che parte dal fare per arrivare al conoscere.

### 3. PERCORSI LICEALI

Dopo aver definito i principi generali che regolano la normativa del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione considerato nella sua globalità, il Decreto affronta nel capo II i percorsi liceali. Questa sezione della normativa *comprende* 5 articoli (2, 3, 12, 13 e 14) che riguardano tutto il (sotto)sistema dell'istruzione mentre gli altri 8 (dal 4 all'11) si occupano delle varie tipologie previste dalla Legge n. 53/03.

Si incomincia con le *finalità generali*. L'art. 2, c. 1 conferma che i percorsi liceali mirano allo sviluppo della persona umana in tutte le sue dimensioni, come l'intero secondo ciclo, ma si distinguono dai percorsi di istruzione e di formazione professionale in quanto adoperano il sapere e il fare con l'intento prioritario di conoscere (Bertagna, 2005b). Essi infatti offrono agli allievi gli strumenti culturali e metodologici che consentono loro una comprensione approfondita e di alto livello delle questioni connesse con la persona e la società nel mondo contemporaneo; lo scopo ultimo è di educarli ad accostare la realtà con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico e ad acquisire la padronanza di conoscenze, competenze, abilità e capacità adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Secondo il c. 6 dell'art. 2, i tratti appena richiamati costituiscono la "cultura liceale". A prima vista, la normativa risulta in linea con la natura propedeutica dei percorsi liceali come voluta dalla riforma Moratti; al tempo stesso, il riferimento al diretto inserimento nel mondo del lavoro appena richiamato e la finalizzazione dei licei ad indirizzo a una preparazione non solo scientifica, ma anche professionale tendono a indebolire tale impostazione e va aggiunto che questa mancanza di una chiara e completa adesione all'idea della propedeuticità costituisce un elemento ricorrente di tutto il capo e anzi in alcuni casi arriva fino a contraddirla.

In questo ambito, una novità dello schema del 27 maggio prima e poi del Decreto consiste nell'aggiunta del termine "*capacità*" a "conoscenze", "abilità" e "competenze". Tale introduzione può essere di per sé positiva: se per "capacità"

si intendono le “capacità personali”, ossia “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” (Nicoli, 2000, 95) e se tale aggiunta non viene intesa come un indebolimento del concetto di competenza, che rappresenta l’esito del processo di apprendimento, in quanto padronanza della persona nel sapere affrontare positivamente i vari problemi della vita personale, sociale e professionale propri del nostro tempo. Nel Decreto, però, l’uso di tale termine non è affatto corretto in tre contesti; quando si parla:

- 1) di una scuola e di docenti che *facciano acquisire le capacità* agli studenti (come se le capacità fossero qualcosa di estraneo e di esterno al soggetto stesso, che egli può però acquistare al mercato dell’istruzione, e di cui potrà adornarsi quasi fossero monili a lui aggiuntivi);
- 2) di una scuola e di docenti che *forniscano* agli studenti, non che *sviluppano, promuovano, valorizzano in loro*, le capacità per frequentare una scuola piuttosto di un’altra (quasi a voler dire che la forza e la potenza dell’insegnamento prevale sulla forza e la potenza dell’apprendimento, nel senso che il docente può attrezzare lo studente con gli utensili che vuole, piacciono o non piacciono allo studente stesso);
- 3) di una scuola e di docenti che *certifichino e valutino le capacità di ciascuno* (come se le capacità di ciascuno, sempre, per natura, potenziali, perché non si smette mai, per tutta la vita, di umanarsi e di diventare chi si è, fossero attuali, fotografabili come sono, fissate una volta per tutte invece che attese nel loro inesauribile svolgersi) (Bertagna, 2005c, 63).

La *durata* è fissata per tutti i percorsi liceali in 5 anni in continuità con l’ordinamento precedente (Cicatelli, 2005). Un aspetto di novità è costituito dall’articolazione in due periodi biennali e in un quinto anno che “prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì la maturazione delle competenze mediante l’approfondimento delle conoscenze, e l’acquisizione di capacità e di abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi” (art. 2, c. 2). La discontinuità tuttavia appare relativa in quanto sulla base delle “Indicazioni nazionali” l’approfondimento selettivo di conoscenze, abilità e competenze risulta molto in ombra nell’ultimo anno. Sempre a proposito del corso terminale, un’altra novità, tutta ancora da sperimentare, riguarda la possibilità di definire d’intesa con le università, con le istituzioni di alta formazione e con il sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore “specifiche modalità per l’approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l’accesso ai corsi di studio universitari e dell’alta formazione, rispetto ai quali i percorsi dei licei sono propedeutici, ed ai percorsi dell’istruzione e formazione tecnica superiore, nonché per l’approfondimento delle conoscenze e delle abilità necessarie per l’inserimento nel mondo del lavoro”; quest’ultima opportunità, aggiunta nel Decreto rispetto allo

schema del 27 maggio contribuisce ad indebolire la natura propedeutica dei licei quale voluta dalla Legge 53/03.

Nella linea della continuità è previsto che l'*esame di Stato* viene a coronare il percorso quinquennale e che il relativo titolo consente la continuazione degli studi all'università e negli istituti di alta formazione. Tuttavia, anche in questo caso si registra una interessante novità in quanto già l'ammissione al quinto corso permette di iscriversi all'istruzione e formazione tecnico-superiore: indubbiamente si tratta di una ulteriore significativa opportunità rispetto al passato che per poter dare tutti i suoi frutti e per evitare abbandoni per mancanza di coerenza tra gli studi liceali e il corso intrapreso, come è avvenuto e avviene ancora all'università, richiede che vengano previsti, là dove necessario, interventi propedeutici ai fini di conseguire una preparazione adeguata alla professionalità scelta.

Otto sono le *tipologie* che compongono l'attuale sistema dei licei: si tratta dei percorsi artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane (Cicatelli, 2005). Tre di essi, artistico, economico e tecnologico si distribuiscono in indirizzi: così recita l'art. 2, c. 6, ma di fatto i percorsi sono quattro perché il liceo musicale e coreutico si divide nelle sezioni musicale e coreutica che costituiscono due indirizzi e forse due tipologie distinte. Otto tipologie e 13 indirizzi (o 15 se si includono le sezioni musicale e coreutica) non sono poco; al tempo stesso non si può negare la razionalizzazione compiuta rispetto alla precedente frammentazione. In relazione alla tradizione precedente le novità più importanti sono costituite dai licei economico e tecnologico. Anche in questo caso, proprio per la discontinuità introdotta rispetto al passato sarebbe stato utile ribadire che gli indirizzi presentano natura propedeutica; in linea con questo orientamento si sarebbe dovuto dire che essi vengono realizzati nel quinto anno, ma questa ipotesi che avrebbe affermato in maniera inequivocabile la propedeuticità dei percorsi liceali e che è stata anche discussa durante i lavori della Commissione degli esperti istituita dal MIUR, non ha trovato i necessari consensi. Al contrario, il Decreto ha rafforzato la natura professionalizzante dei licei ad indirizzi con l'aggiunta del c. 7 all'art. 2: "Nel liceo economico e nel liceo tecnologico è garantito l'apprestamento di una consistente area di discipline e attività tecnico-professionali tale da assicurare il perseguimento delle finalità e degli obiettivi inerenti alla specificità dei licei medesimi".

L'art. 3 è dedicato alle attività educative e didattiche o più precisamente al *quadro orario annuale* (Cicatelli, 2005). Anzitutto viene chiarito che esso comprende anche la quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche autonome ed all'insegnamento della religione cattolica. La sua articolazione prevede attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo, attività e insegnamenti obbligatori a scelta dello studente e attività e insegnamenti facoltativi. Inoltre, "nel quinto anno sono organizzati, nell'ambito delle attività e insegnamenti obbligatori a scelta dello studente, attività e insegnamenti destinati ad approfondimenti disciplinari coerenti con la personalizzazione dei percorsi e con le vocazioni manifestate per gli studi successivi di livello superiore".

A questo punto, prima di approfondire il quadro orario, è opportuno soffermarsi sul tema della cultura liceale (Cicatelli, 2005; Sugamiele, 2005). Abbiamo richiamato sopra la definizione che ne dà l'art. 2, c. 1 che possiamo rendere in breve con le parole di Bertagna "i licei educano la persona, la fanno crescere in tutte le dimensioni, adoperando il fare e l'agire per costruire pensiero, teoria" (2005b, 235). Dal quadro orario, emerge che una componente forte della identità liceale, anche per il collegamento evidente con la tradizione, è costituita dalla filosofia che viene insegnata in tutti i percorsi liceali. Il latino, invece, nonostante la rilevanza ricevuta dalla riforma Gentile, non ha la stessa diffusione, si limita a quattro percorsi liceali ed è compreso nel quinto anno solo a livello di classico. Nel quadro orario si nota anche una migliore distribuzione tra dimensione umanistica e scientifica in quanto la seconda ottiene una considerazione più equilibrata. Un'altra componente della cultura liceale si trova anche nell'insegnamento di due lingue comunitarie.

Venendo più ai *particolari*, l'orario del primo biennio dei licei classico, linguistico, scientifico e delle scienze umane consiste di 1.023/1.056 ore nel primo anno (31-32 settimanali) o 1.023/1.089 nel secondo (31-33) di cui 924 (28) obbligatorie, 99 (3) obbligatorie a scelta dello studente e 33-66 (1-2) nel primo o nel secondo anno facoltative; a sua volta l'orario del liceo economico comprende 1.056/1.122 (32-34 ore) di cui 1.056 (32) obbligatorie e 99 (3) obbligatorie a scelta dello studente, quello del tecnologico 1.056/1.122 (32-34) (957 obbligatorie e 66 facoltative), quello dell'artistico 1.188 (36) (1.089 obbligatorie e 99 obbligatorie a scelta dello studente) e quello del musicale e coreutico 1.122/1.155 (34-35) nel primo anno (627 obbligatorie, 330 obbligatorie di sezione, 165 obbligatorie a scelta dello studente e 33 facoltative), 1.122-1.188 nel secondo anno (34-36) (627 obbligatorie, 330 obbligatorie di sezione, 165 obbligatorie a scelta dello studente e 66 facoltative) (cfr. Tav. 1).

Nel secondo biennio, i quattro licei senza indirizzi si caratterizzano per 957 ore (29) obbligatorie, 66 (2) obbligatorie a scelta dello studente e 66 (2) facoltative per cui il totale oscilla tra 1.023 (31) e 1.089 (33); i quattro licei con indirizzi oscillano tra 1.056 (32) e 1.254 (38) ore, le ore obbligatorie tra 594 (18) e 858 (26), quelle di indirizzo tra 198 (6) e 561 (17), quelle obbligatorie a scelta dello studente (solo artistico e musicale e coreutico) tra 66 (2), mentre quelle facoltative sono tra 66 (2) e 99 (3).

Nel quinto anno, i quattro licei senza indirizzi si caratterizzano per 858 ore (26) obbligatorie, 99 (3) obbligatorie a scelta dello studente e 33 (1) facoltative per cui il totale oscilla tra 957 (29) e 990 (30); i quattro licei con indirizzi oscillano tra 1.056 (32) e 1.155 (35), le ore obbligatorie tra 561 (17) e 858 (26) ore, quelle obbligatorie di indirizzo tra 198 (6) e 594 (18), quelle obbligatorie a scelta dello studente (solo artistico e musicale e coreutico) sono 66 (2), mentre quelle facoltative vanno da 33 (1) a 165 (5) (e mancano nell'artistico, indirizzo audiovisivo, multimedia e scenografia). Se si fa riferimento alle discipline, emerge in particolare un'ulteriore diversità fra licei senza indirizzi e con indirizzi: nei primi prevalgono

le discipline dell'area comune e nei secondi queste diminuiscono e aumentano le discipline di indirizzo.

Su queste ipotesi riportiamo un giudizio di Sugamiele che condividiamo pienamente. Il testo "si connota per la consistente continuità con l'attuale struttura della secondaria operando una 'razionalizzazione' delle sperimentazioni esistenti e accentuando il processo di licealizzazione di tutta la secondaria e segnatamente dell'Istruzione tecnica" (Sugamiele, 2005, 273). Inoltre, esso "presenta con tutta evidenza un quadro orario dei licei caratterizzato da una sorta di ipertrofia disciplinare che tende a limitare lo spazio di autonomia delle scuole. Il numero delle discipline appare eccessivo rispetto agli obiettivi di una formazione liceale che abbia il carattere di propedeuticità agli studi successivi. Il Ministro eppure aveva raccomandato per gli indirizzi dei licei: 'poche cose fatte bene'" (Sugamiele, 2005, 274). Se i *margini di libertà* delle singole scuole appaiono ridotti, altrettanto si può dire per quelli delle famiglie e degli studenti, benché nel succedersi di bozze si riscontri un certo progresso.

Come si è detto sopra, gli articoli 4-11 sono dedicati alle *single* tipologie, uno per ogni liceo. Ciascuna disposizione specifica l'identità di ogni percorso, definisce gli indirizzi e determina il quadro orario. Su quest'ultimo punto ci siamo soffermati prima. Quanto alla *caratterizzazione* dei singoli licei, si precisa che "il percorso del liceo artistico approfondisce la cultura liceale attraverso la componente estetica come principio di comprensione del reale" (art. 4, c. 1), quello del liceo classico "dal punto di vista della civiltà classica, e delle conoscenze linguistiche, storiche e filosofiche, fornendo allo studente gli strumenti per interpretarle" (art. 5, c. 1)<sup>5</sup>, quello del liceo economico "dal punto di vista delle categorie interpretative dell'azione personale e sociale messe a disposizione dagli studi economici e giuridici" (art. 6, c. 1), quello del liceo linguistico "dal punto di vista della conoscenza coordinata di più sistemi linguistici e culturali" (art. 7, c. 1), quello del liceo musicale e coreutico "dal punto di vista musicale e coreutico, alla luce della evoluzione storica ed estetica, delle conoscenze teoriche e scientifiche, della creatività e delle abilità tecniche relative" (art. 8, c. 1), quello del liceo scientifico "nella prospettiva del nesso che collega la tradizione umanistica alla scienza, sviluppando i metodi propri della matematica e delle scienze sperimentali" (art. 9, c. 1), quello del liceo tecnologico "attraverso il punto di vista della tecnologia" (art. 10, c. 1), e quello del liceo delle scienze umane "dal punto di vista della conoscenza dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali, con particolare riguardo alla elaborazione dei modelli educativi" (art. 11, c. 1).

A questo punto, vale anche la pena ricordare quali sono gli *indirizzi* dei licei; di norma tale articolazione è introdotta solo a partire dal secondo biennio, tranne nel caso del percorso tecnologico riguardo al quale si dice che nei "primi due anni

---

<sup>5</sup> Riguardo al liceo classico, il Decreto introduce una novità rispetto a precedenti bozze che sembra mettere in discussione la pari dignità dei percorsi liceali in quanto afferma solo per tale percorso che esso offre "un quadro culturale di alto livello" e fornisce "gli strumenti per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria" (art. 5, c. 2).

[...] è attivato l'insegnamento obbligatorio di una disciplina caratterizzante gli indirizzi, finalizzata all'orientamento per la scelta di indirizzo" (art. 10, c.4). Incominciamo con il liceo artistico che ne prevede 3: arti figurative; architettura, *design*, ambiente; audiovisivo, multimedia, scenografia, ognuno dei quali si caratterizza per la presenza di specifici laboratori nei quali lo studente sviluppa la propria capacità progettuale. A sua volta, il percorso del liceo economico si articola nell'economico-aziendale e nell'economico-istituzionale: nel primo le competenze organizzative, amministrative e gestionali a cui prepara possono essere orientate sui settori dei servizi, del credito, del turismo, delle produzioni agro-alimentari e della moda, e nel secondo sui settori della ricerca e dell'innovazione, internazionale, della finanza pubblica e della pubblica amministrazione, rimessi alla libera scelta dello studente e in relazione al tessuto economico, sociale e produttivo del territorio (una relazione quest'ultima che dovrebbe caratterizzare un istituto del sistema di istruzione e formazione professionale e non i licei). Da ultimo, il percorso tecnologico comprende ben otto indirizzi: meccanico e mecatronico; elettrico ed elettronico; informatico, grafico e comunicazione; chimico e materiali; produzioni biologiche e biotecnologie alimentari; costruzioni, ambiente e territorio; logistica e trasporti; tecnologie tessili, dell'abbigliamento e della moda; tali indirizzi si caratterizzano per lo stretto raccordo con le imprese del settore di riferimento sul territorio per cui si ribadisce quanto richiamato sopra a proposito dei licei economici circa il legame con il contesto.

Commentando i primi articoli del capo III, avevamo già notato che la presentazione dell'offerta formativa dei percorsi liceali non risulta sempre chiara circa la loro natura *propedeutica*, lasciando spazio a possibili equivoci: questo è vero anche riguardo alle norme sui singoli licei che per esempio parlano di padronanza o di capacità senza precisare che si tratta di padronanza e di capacità di base. In aggiunta, l'articolazione in indirizzi sottolinea ulteriormente il carattere *terminale* dei percorsi che li comprendono al loro interno. Emblematico è il caso del *liceo tecnologico* in cui è chiaro il tentativo di far rivivere in esso sotto mentite spoglie l'istituto tecnico in conformità alle richieste della Confindustria e dell'apparato burocratico amministrativo centrale del MIUR (Sugamiele, 2005 e 16 febbraio 2005): in proposito è sufficiente ricordare l'elevato numero degli indirizzi, e l'affermazione che i percorsi del liceo tecnologico assicurano l'acquisizione di una perizia applicativa e pratica e che prevede la presenza di indirizzi già nel primo biennio. Si tratta però di una scelta che contraddice i bisogni formativi dei giovani e le esigenze del mondo economico. Infatti, queste ultime possono essere descritte nei seguenti termini: "60% qualifiche e 30% diploma tecnico professionali, mentre l'offerta sottesa al decreto pare condurre al 75% di diplomi liceali ed al 25% di qualifiche e diplomi tecnico-professionali. Si spingono cioè i giovani ad una formazione 'pre-professionalizzante' nei percorsi liceali portando a una confusione formativa e ad un sicuro e inevitabile incremento della dispersione" (Sugamiele, 2005, 275). In pratica si preparerebbero figure che non hanno possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro, mentre non sono formate quelle che il sistema econo-

mico richiede: i qualificati, i diplomati specializzati, i tecnici formati nella formazione professionale superiore. Al tempo stesso, il sistema di istruzione e di formazione professionale verrebbe a perdere l'apporto dell'istruzione tecnica per cui rimarrebbe in condizione marginale e non riuscirebbe a formare la forza lavoro necessaria per lo sviluppo locale.

Le ultime due disposizioni del capo II ritornano su aspetti generali. Nell'art. 12, viene ribadito che le attività educative e didattiche vengono garantite dalla dotazione di *personale docente* attribuito all'istituto, personale che dovrà permanere nella sede di titolarità almeno per il tempo corrispondente a un periodo didattico, e che là dove si richiede una specifica professionalità non riconducibile agli ambiti disciplinari per i quali è prevista l'abilitazione all'insegnamento, si può far ricorso ad esperti mediante la stipula di contratti di diritto privato. A sua volta l'*organizzazione* dell'offerta formativa è affidata agli istituti nell'esercizio della loro autonomia e responsabilità, in relazione costante con le famiglie e le istituzioni sociali; in proposito, vengono confermate la scelte della personalizzazione dei piani di studio e la introduzione della figura del tutor.

L'art. 13 ribadisce l'attribuzione della *valutazione* periodica e annuale ai docenti: essa riguarda sia gli apprendimenti sia il comportamento e consente tra l'altro di predisporre gli interventi educativi e didattici ritenuti necessari al recupero o allo sviluppo degli apprendimenti. Lo studente deve frequentare almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato e complessivo per il riconoscimento della validità dell'anno e ai fini della valutazione. Gli alunni sono promossi o respinti alla fine di ogni periodo didattico, cioè dopo il secondo o il quarto anno, mentre la non ammissione al secondo anno dei due bienni in cui si articola il percorso liceale può essere decisa solo per serie lacune e con provvedimenti motivati. Possono sostenere l'esame di Stato conclusivo solo gli studenti che sono stati valutati positivamente nell'apposito scrutinio al termine del quinto anno, mentre per i candidati esterni si applicano la Legge n. 425/97 e il DPR n. 323/98.

L'*esame di Stato* conclusivo dei percorsi liceali si svolgerà sia sulle prove organizzate dalle commissioni di esame sia su quelle predisposte e gestite dall'Istituto nazionale di valutazione del sistema di istruzione (cfr art. 14). Viene confermata la possibilità di anticipare tale esame al quarto anno per gli "ottisti", gli studenti cioè che ottengono almeno sette decimi nello scrutinio finale del primo periodo biennale e almeno otto decimi in ciascuna disciplina nello scrutinio finale del secondo periodo biennale. Da ultimo, i candidati esterni sono distribuiti tra le diverse commissioni degli istituti statali e paritari in modo che il loro numero massimo non superi la metà dei candidati interni.

#### **4. PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Tre sono i criteri fondamentali attraverso cui analizzare il capo III del Decreto, quello riguardante il percorso di istruzione e formazione professionale:

- 1) il rapporto tra unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi
- 2) il rapporto tra “percorsi” e “istituzioni”
- 3) il concetto di “livelli essenziali delle prestazioni”.

#### **4.1. Rapporto tra unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi**

Circa il rapporto tra *unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi*, il testo propende in prima istanza per una concezione unitaria dell'intero secondo ciclo nella logica del sistema educativo più generale, come confermato dal chiaro riferimento dell'art. 1 in cui è presente l'espressione “in modo unitario”, anche se nello stesso articolo si parla – coerentemente con quanto indicato nel testo della Legge n. 53/03 – di “sistemi” intendendo ciascuna delle due articolazioni dei percorsi liceali e di quelle di istruzione e formazione professionale. Ciò appare anche dalla estensione a tutte le istituzioni del sistema dell'autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca e sviluppo (art. 1, c. 4). Ancora, emerge con chiarezza la “pari dignità” dei percorsi e la comune finalizzazione alla promozione educativa ed alla assicurazione agli studenti degli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (c. 5).

Vi sono anche riferimenti comuni circa importanti aspetti metodologici quali l'alternanza scuola-lavoro (c. 6), l'assicurazione della possibilità di cambiare scelta tra percorsi e indirizzi con conseguente adozione di iniziative didattiche opportune per il successo dei passaggi (c. 7), la certificazione dei crediti a seguito della frequenza con esito positivo di qualsiasi segmento e il riconoscimento di esperienze formative comunque esperite (c. 8). Inoltre emerge una comunanza in riferimento alla questione dell'accesso (c. 12) e alla continuità con riferimento al passaggio dal diploma di qualifica al diploma professionale di tecnico e da qui al diploma professionale di tecnico superiore, realizzando in tal modo un “riallineamento” degli IFTS che divengono una componente della “filiera” verticale dell'offerta formativa (art. 20, c. 1). Sempre a proposito del disegno dell'offerta formativa, riguardo all'esame di Stato si riscontra una convergenza dei percorsi specie là dove si afferma che “i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica” (art. 15, c. 6), a dimostrazione che non si tratta di due percorsi separati, ma di due cammini con più punti di intersezione: l'accesso, i passaggi intermedi a qualsiasi punto del percorso, la possibilità di accedere dai percorsi IFP all'esame di Stato e la possibilità di accedere dopo il quarto anno dei percorsi liceali all'istruzione e formazione tecnica superiore (la “ammissione al quinto anno dà inoltre accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore”, art. 2, c. 5).

Tutto quanto indicato milita a favore della preferenza dell'opzione unitaria o di pari dignità dei due sistemi; il riferimento invece alla distinzione emerge di con-

tro nel senso di una visione giuridica e metodologica del sistema di istruzione e formazione professionale. Giuridica, poiché esso appare collocato entro l'ambito di competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome e quindi il riferimento del Decreto va alla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, mentre per i percorsi liceali esso entra nel merito dell'ordinamento inteso in senso proprio. Si pone quindi un profilo di corresponsabilità paritaria dei due attori istituzionali, Stato e Enti locali, entro il sistema educativo di istruzione e formazione, escludendo una sorta di "balcanizzazione" dei due ambiti in base alle aree di competenza. Ma occorre rilevare l'urgenza di un forte dialogo interistituzionale a questo proposito, e la rinuncia da parte di ambedue i soggetti a comportamenti unilaterali che generino una situazione di fatto che conduca dal lato dello Stato ad una riedizione del principio di preminenza in chiave gerarchica e dal lato degli Enti locali ad una strutturazione di sistemi regionali a carattere neo-nazionalistico.

Il primo pericolo potrebbe risultare concreto se venisse forzato il ruolo dello Stato nella definizione degli standard minimi relativi alle competenze (art. 18, c. 2) ed il ruolo dell'INVALSI come istituto di elaborazione degli strumenti di valutazione e di gestione dei dati riferiti ad ogni fattispecie di titolo rilasciato entro il sistema complessivo (art. 22, c. 1).

Il secondo esito non pare molto astratto, se consideriamo la varietà ed anche la contraddittorietà delle intese realizzate in tema di percorsi sperimentali e delle normative ed ancor più delle prassi regionali e delle Province autonome. La visione metodologica che specifica l'articolazione del sistema di istruzione e formazione professionale rispetto a quello liceale non appare direttamente, ma risulta dagli ampi spazi entro cui si collocheranno le "Indicazioni regionali", un documento che ancora non esiste neppure in bozza.

#### **4.2. Rapporto tra "percorsi" e "istituzioni"**

Circa il rapporto tra "percorsi" e "istituzioni", va detto che il Decreto appare abbastanza preciso e innovativo; si tratta infatti di un punto decisivo per una riforma che pone al centro la personalizzazione dei percorsi, superando di fatto la rigidità delle prassi precedenti che concepivano lo studente come "risorsa" dell'istituzione tanto da essere collocato entro gruppi classe monolitici, salvo poche eccezioni<sup>6</sup>.

Questo punto merita un ulteriore approfondimento. La nuova norma riconosce l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, ma non la considera come un fine a sé stante; infatti la finalizza a tre scopi prioritari: l'educazione dei giovani, il contesto territoriale inteso come patrimonio culturale, la qualità intesa come tendenza al miglioramento e all'eccellenza. Il Decreto pertanto non istituisce in senso proprio le istituzioni, quanto i percorsi che in esse si svolgono; questi ultimi rap-

---

<sup>6</sup> È il caso dei soggetti portatori di handicap, oltre che delle pratiche della formazione permanente.

presentano il modo in cui si assumono in carico le persone, se ne svelano le capacità ed i progetti, si delineano piani formativi personalizzati che puntano a trasformare le loro potenzialità in vere e proprie competenze che le vedono come attori volitivi, autonomi e responsabili della vita sociale.

Il capo III è intitolato “I percorsi di istruzione e formazione professionale” e tutto il testo si rifà a questa impostazione, mentre risulta decisiva la presenza delle istituzioni formative come soggetto di pari dignità rispetto alle istituzioni scolastiche. È possibile che in questa prospettiva si possa giungere a modelli organizzativi differenti, con istituti che attivano un solo tipo di percorso, istituti che ne attivano di diversi tipi, e poi associazioni di vario genere che consentono di dar vita a reti integrate tra istituti scolastici e centri di formazione professionale sulla scorta di convergenze circa l’offerta formativa, le politiche di *partnership*, la ricerca dell’innovazione tecnico organizzativa (Zelioli, 2005). Si aprono quindi ampie possibilità di lavoro per i dirigenti delle istituzioni che possono mettere in gioco le risorse del *management* (Benadusi, 2005) come pure quelle del governo territoriale del sistema (Vergani, 2005).

#### **4.3. Concetto di “livelli essenziali delle prestazioni”**

Circa infine il *concetto di “livelli essenziali delle prestazioni”*, il Decreto pare scegliere una strada elencativa e non esplicativa. Ciò significa che il loro chiarimento avviene attraverso l’elenco degli oggetti di cui sono costituiti, mentre manca un momento puntuale nel quale se ne dà una definizione precisa e programmatica. In ogni caso, si tratta di criteri che connotano le istituzioni scolastiche e formative e i percorsi che esse attivano, in quanto requisiti per l’accreditamento e l’attribuzione dell’autonomia (art. 15, c. 3). Il riferimento all’accreditamento ci fa capire che, quando il Decreto sarà operativo, occorrerà procedere ad una revisione dell’accreditamento degli organismi sulla base dei livelli essenziali indicati, in modo da correggere, in forma selettiva, l’eccessiva apertura delle Regioni e Province autonome ad una vastità di organismi di cui una parte ben difficilmente potrà dimostrare di possedere i requisiti che di seguito si specificano.

Il *primo* elemento considerato come livello essenziale è costituito dalle caratteristiche dell’offerta formativa (art. 16), intendendo con ciò alcuni criteri cui si debbono attenere gli organismi erogativi (ma anche le Regioni e Province autonome), e precisamente: il soddisfacimento della domanda di frequenza (considerando pure l’apprendistato), l’orientamento ed il tutorato, la continuità formativa, i tirocini e l’alternanza.

Il *secondo* elemento riguarda l’orario minimo annuale (almeno 990 ore all’anno) e l’articolazione dei percorsi, prevedendo le tipologie triennale e quadriennale, specificando i tre differenti titoli che vengono rilasciati (art. 17).

Il *terzo* elemento riguarda i percorsi stessi (art. 18), ancora sotto forma di criteri anche se ora in chiave più metodologica: la personalizzazione, il riferimento

alla necessità che gli studenti acquisiscano le competenze previste dal PECUP (viene qui introdotta la ripartizione per aree formative già vista nel documento sugli standard formativi delle competenze di base; in tema di orario si indica la necessità di destinare a tali aree “quote di orario idonee” pur senza specificarne la consistenza in ore, cosa che va apprezzata poiché diversamente si cade pur senza volerlo nella secolare tendenza alla separazione delle aree formative piuttosto che alla loro integrazione), l’insegnamento della religione cattolica, il riferimento a figure e profili professionali di differente livello. Si rimanda infine la definizione degli standard minimi formativi, relativi alle competenze indicate, ad un Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni.

Il *quarto* elemento si riferisce ai requisiti dei docenti (art. 19), dove si distingue tra “personale docente” che deve essere in possesso di abilitazione all’insegnamento, ed “esperti” che debbono essere in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento. Ciò consente di articolare le figure dei docenti e di variare l’utilizzo di personale interno ed esterno in una logica di flessibilità e di competenza.

Il *quinto* elemento è costituito dal tema della valutazione e certificazione delle competenze (art. 20) dove si indica la necessità di una valutazione collegiale e di certificazione periodica e annuale, l’obbligo di rilascio a tutti gli studenti della certificazione periodica e annuale delle competenze, oltre che della qualifica<sup>7</sup> di operatore professionale (percorso triennale), ovvero di diploma professionale di tecnico (percorso almeno quadriennale) e di diploma professionale di tecnico superiore per gli IFTS, la necessaria presenza di docenti ed esperti nelle commissioni per gli esami, la registrazione delle competenze certificate sul “libretto formativo del cittadino”. Si fissa infine il vincolo della frequenza di almeno tre quarti della durata del percorso per poter accedere alla valutazione annuale e all’ammissione agli esami, anche se in questo caso non si fa esplicito riferimento alla possibilità di far valere crediti formativi pertinenti.

Il *sesto* e ultimo elemento è riferito alle strutture ed ai relativi servizi (art. 21) rispetto a cui si richiede la previsione di organi di governo<sup>8</sup>, l’adeguatezza delle capacità gestionali e della situazione economica, il rispetto dei contratti collettivi nazionali di lavoro del personale dipendente, l’“accettazione del sistema dei controlli pubblici, la completezza dell’offerta formativa comprendente entrambe le tipologie dei percorsi triennali e quadriennali, lo svolgimento del corso annuale integrativo di preparazione all’esame di Stato, l’adeguatezza dei locali, l’adeguatezza della strumentazione didattica, l’adeguatezza tecnologica, la disponibilità<sup>9</sup> di attrezzature e strumenti, la capacità di progettazione e realizzazione di stage e tirocini”.

---

<sup>7</sup> In alcune parti – come già indicato – si parla anche a proposito della qualifica di “titolo” di qualifica, impostazione che pare più corretta dal punto di vista giuridico.

<sup>8</sup> L’espressione, peraltro poco chiara, dovrebbe alludere alla presenza nelle istituzioni formative di figure giuridiche di responsabilità legale e gestionale, ma anche di “controllo/validazione sociale”.

<sup>9</sup> Ovvero la concreta possibilità di accesso alle strutture.

Il capo III si conclude con il riferimento alla responsabilità del Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e formazione in tema di verifica circa il rispetto – nei percorsi formativi – dei livelli essenziali così definiti. Le istituzioni debbono pertanto fornire i dati richiesti al predetto Servizio, anche al fine della relazione annuale del Ministro (art. 22).

## **5. RACCORDO E CONTINUITÀ TRA IL PRIMO E IL SECONDO CICLO**

Il capo IV si riferisce alla continuità rispetto alle scuole medie ad indirizzo musicale, ed indica la possibilità dell'insegnamento dello strumento musicale (art. 23) tramite una quota aggiuntiva di ore rispetto alle 891 obbligatorie, inoltre alla diffusione della cultura musicale ed alla valorizzazione dei talenti (art. 24) tramite coinvolgimento di conservatori ed istituti musicali pareggiati. Ancora, si riferisce al raccordo tra i due cicli circa l'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria e della tecnologia<sup>10</sup> (art. 25). Infine tratta dell'insegnamento delle scienze (art. 26).

## **6. NORME TRANSITORIE E FINALI**

Le norme transitorie e finali presentano quattro articoli molto importanti:

- 1) L'art. 27 tratta del passaggio al nuovo ordinamento che riguarda il primo anno dei percorsi a decorrere dall'anno scolastico 2007/2008; in tal modo il primo ciclo liceale completo si avrà con il completamento dell'anno scolastico 2010-2011. Si fissa anche la dotazione organica del personale nella misura determinata per l'anno scolastico 2005/2006. I corsi avviati precedentemente vanno a conclusione normale e saranno gli ultimi del vecchio ordinamento.
- 2) Molto rilevante e innovativo rispetto alle versioni precedenti, è il principio di esclusività circa il rilascio dei titoli professionalizzanti da parte delle Regioni e Province autonome.
- 3) L'art. 28, in tema di gradualità nell'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ricomprende nei percorsi di diritto-dovere i primi tre anni degli istituti di istruzione secondaria superiore ed i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, dando così una valenza ordinamentale alle sperimentazioni che in tal modo si riconfermano come pratiche formative che hanno anticipato la riforma del sistema educativo e che fanno parte a pieno titolo del nuovo ordinamento. Ciò è ulteriormente avvalorato dall'indicazione secondo cui tali percorsi sperimentali sono oggetto di valutazione da parte del Servizio Nazionale di Valutazione oltre che di monitoraggio da parte dell'ISFOL.

---

<sup>10</sup> Da intendere, se non andiamo errati, come tecnologia informatica.

- 4) L'art. 29 tratta delle Regioni a statuto speciale e Province autonome.
- 5) L'articolo 30 indica la copertura finanziaria.
- 6) Infine, è stato inserito un articolo (n. 31) che tratta delle norme finali e delle abrogazioni, colmando una lacuna che nelle precedenti versioni era evidente.

## 7. UNA SINTESI

Dalla lettura del Decreto, emerge in primo luogo la conferma della *funzione della scuola* in ordine al ruolo educativo. Si tratta di uno sbocco importante, che merita un'adeguata segnalazione, visto che ci si è giunti attraverso un percorso che ha visto anche ambiguità e omissioni. Il ruolo educativo della scuola viene qualificato nel perseguimento del “fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche lo sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese” (art. 1, c. 5). Anche se va segnalata la non citazione dei principi della crescita e della valorizzazione della persona umana, del rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, dell'attenzione alle differenze e all'identità di ciascuno e della libertà di scelta educativa della famiglia nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori.

In questo quadro, l'espressione “scuola” acquisisce una valenza universalistica, e non coincide più con la “scuola di Stato”, semmai estende il suo significato allargandosi alle istituzioni formative che concorrono con pari dignità giuridica e sulla base del principio costituzionale dell'autonomia alla realizzazione del fine educativo sopra richiamato. In questo modo, si assiste al riconoscimento della natura fondamentale sociale del compito educativo, che diviene responsabilità della comunità rispetto alla quale le istituzioni erogative rappresentano strumenti di servizio. È questo il fondamento indispensabile per il riconoscimento del *pluralismo formativo* che comporta il pieno riconoscimento delle prerogative ed in particolare dell'autonomia dei soggetti che sviluppano l'offerta formativa. La caratteristica fondamentale degli organismi risiede proprio nel loro essere competenti in tema di educazione, e ciò individua un profilo istituzionale, organizzativo, metodologico, tecnologico, ma soprattutto valoriale in quanto servizi che condividono una specifica deontologia che sovrintende alla cura del bene degli studenti. In forza di ciò si delinea il principio dell'autonomia, che porta con sé il venir meno della struttura piramidale del passato che faceva dell'istruzione un processo amministrativo regolato dall'alto.

Ma va notato come, su questo punto, vi sia un decisivo avanzamento in tema di istruzione e formazione professionale, ma non in materia di parità scolastica su cui vi è grande reticenza.

Contrariamente a quanto si è letto e sentito nel corso del dibattito sulla riforma, emerge dal Decreto una sostanziale *unitarietà dei percorsi* del secondo ciclo degli studi, nel senso che sia i percorsi liceali sia quelli dell'istruzione e della formazione professionale sono finalizzati all'educazione della persona, rispetto alla quale si impegnano in direzione di uno sviluppo integrale. Tale unitarietà rende il diritto-dovere una realtà più aperta ed avanzata che il vecchio "obbligo" non consentiva a causa della sua unilateralità. Si nota infatti l'aumento di corresponsabilità dei soggetti, dallo studente alla famiglia fino ai soggetti sociali, ed inoltre l'elevamento delle opportunità formative che, almeno sulla carta, disegnano un panorama di scelte molto più interessante di quello attualmente vigente, tali da corrispondere meglio, potenzialmente, alle esigenze di una realtà complessa quale quella in cui oggi viviamo.

Ma la struttura dei percorsi che si prevedono propone un *principio di diversificazione* che non si limita a quelli liceali e quelli di istruzione e formazione professionale, ma investe anche gli stessi licei che paiono distinti in due categorie: i licei "generalisti" ed i licei "con indirizzo". Questi ultimi appaiono un po' come un ibrido tra i licei generalisti ed i percorsi di istruzione e formazione professionale, pur appartenendo di fatto ai licei. Questa distinzione potrebbe aprire la strada ad un equivoco tale da suscitare nelle famiglie e nei giovani, oltre che nelle imprese, attese che potranno essere facilmente deluse, ovvero l'idea che dai licei si possa uscire con una preparazione di natura tecnica e professionale, mentre in realtà si tratta di "curvature" dell'unica licealità in differenti ambiti di approfondimento dei contenuti teorici. Se si vorrà forzare tale impostazione generando nell'utenza e nei soggetti economici l'attesa infondata di percorsi liceali a carattere tecnico-professionale, ciò porterà facilmente ad una situazione di disagio sia perché il percorso formativo non consente questo esito, sia perché i titoli rilasciati non hanno tale valenza. Se invece verrà delineato un sistema di offerta più chiaro e coerente con il disegno della riforma, sarà possibile orientare meglio l'utenza e consentire tutte le opportunità che tale disegno prevede.

Un punto di grave carenza è rintracciabile nei percorsi dell'apprendistato e – anche se con minore rilievo – nella modalità dell'alternanza formativa. L'apprendistato in particolare rischia di essere il punto più fragile dell'intero secondo ciclo, e pare di cogliere in esso una diversa valenza giuridica in tema di assolvimento del diritto-dovere, visto che è finalizzato al conseguimento di "qualifiche professionali" che non sono veri e propri titoli di studio se si afferma che esse costituiscono crediti formativi per il proseguimento dei percorsi (art. 15, c. 7), diversamente dal "titolo di qualifica" che invece costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema dell'istruzione e formazione professionale (art. 17, c. 1). A nostro parere, sarebbe preferibile responsabilizzare in tema di apprendistato le istituzioni formative accreditate in merito ai LEP, ed inoltre va fissato un numero minimo di ore formative esterne annuali (450) e di anni di percorso (3) così da evitare che questo istituto diventi una sorta di "uscita di sicurezza" facile e utile per coloro che volessero evadere legalmente dal diritto-dovere.

Risulta non chiara tutta una serie di questioni riguardanti l'effettiva autonomia delle istituzioni erogative che non può non riguardare anche la scelta del personale, e quindi il meccanismo del reclutamento, a carico del dirigente scolastico, che deve essere distinto e successivo a quello dell'abilitazione al fine di evitare quell'incardinamento automatico nei ruoli che a detta di molti sta alla base di molte storture del sistema della Pubblica istruzione. Inoltre si pone la questione delle risorse, sia in termini di quantità che di equa distribuzione, tema che nel Decreto non è presente, mentre nel testo precedente vi era una indicazione molto limitata rispetto alle necessità della riforma. Dal punto di vista quantitativo, non si comprende con quali calcoli e sulla base di quali scenari si è potuti giungere alle cifre – peraltro molto esigue – indicate nel Decreto. Ma il tema dell'equità risulta ancora più urgente, visto che il sistema dell'offerta formativa non risulta nella presente normativa preponderante su quello della domanda. Si tratta pertanto di dare vita ad un meccanismo finanziario che da un lato garantisca il rispetto delle opzioni dei giovani e delle loro famiglie, anche in coerenza con le effettive esigenze del territorio, e che dall'altro premi le istituzioni virtuose – quelle che sviluppano un maggiore successo formativo anche in riferimento ad ingressi lungo il percorso di soggetti portatori di crediti formativi significativi – e di contro sanzioni quelle che producono dispersione e disagio, si rifiutano di accogliere soggetti aventi diritto, impongono un'offerta rigida che riflette soprattutto le necessità del personale.

Va segnalata infine la sostanziale omissione di alcuni temi che paiono invece fondamentali perché il disegno riformatore si espliciti in tutte le sue potenzialità, evitando che si disegni nel Paese una sorta di “vestito di Arlecchino” dove ogni Regione e Provincia autonoma sia legittimata a creare situazioni varie, unilaterali, financo bizzarre. Questi temi riguardano il ruolo delle istituzioni della Repubblica ed il modo di far fronte alla poliarchia di competenze delineata dalla stessa nuova norma costituzionale. Non si tratta di obblighi, quanto di comportamenti, e la lettura dei modi in cui si sono mosse Regioni e Province autonome in questo periodo non dirada il pericolo di andare incontro ad un neo-centralismo degli Enti locali.

Tav. 1 - Orario complessivo dei licei

I biennio	Classico	Linguistico	Scientifico	Sc. umane	Economico	Tecnologico	Artistico		Musicale e coreutico
							Indirizzo "Arti figurative"	* Architettura... ** Audiovisivo...	
Obbligatori	924	924	924	924	1056	1023	1089	1089	627
Obb. di indiriz.									330
Obb. a scelta	99	99	99	99			99	99	165
Facoltativi	33(a) 66(b)	33(a) 66(b)	33(a) 66(b)	33(a) 66(b)	66	66			33(a) 66(b)
Totale min/max	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1056/1122	1023/1122	1188	1188	1122/1155(a) 1122/1188(b)
<b>II biennio</b>									
Obbligatori	957	957	957	957	858	594	726	792	693
Obb. di indiriz.					198	561	429	365	363
Obb. a scelta	66	66	66	66					66
Facoltativi	66	66	66	66	66(c)	66	99	99	66
Totale min/max	1023/1089	1023/1089	1023/1089	1023/1089	1056/1122	1155/1221	1155/1254	1155/1254	1122/1188
<b>V Anno</b>									
Obbligatori	858	858	858	858	858	561	660	726	693
Obb. di indiriz.					198	594	429	363	363
Obb. a scelta	99	99	99	99					66
Facoltativi	33	33	33	33	66(c)	66	165		33
Totale min/max	957/990	957/990	957/990	957/990	1056/1122	1155/1221	1089/1254	1089/1254	1122/1155

Legenda:

\* = Indirizzo Architettura, Design, Ambiente

\*\* = Indirizzo Audiovisivo, Multimedia, Scenografia

(a) = nel primo anno

(b) = nel secondo anno

(c) = elevate a 99 ore per gli studenti che scelgono le attività e gli insegnamenti relativi ai settori facoltativi

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema istruzione-formazione-lavoro*, Agenzia per la Formazione ed il Lavoro, Milano, 2005.
- ABI - AGCI - ANIA - CIA - COLDIRETTI - CONFAGRICOLTURA - CONFCOMMERCIO - CONFETRA - CONFINDUSTRIA - CONFSERVIZI - LEGACOOOP, *Posizione sulla riforma dell'istruzione secondaria. Punti di forza e punti di debolezza*, Roma 7 febbraio 2005.
- BENADUSI L., *Governance della scuola: dinamiche relazionali, funzioni di rete e management*, in AA.VV., *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema istruzione-formazione-lavoro*, Milano, Agenzia per la Formazione ed il Lavoro, 2005, 233-262.
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della Riforma Moratti*, "Nuova Secondaria", 20 (15 giugno 2003), n. 10, 22-32.
- BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, "Orientamenti Pedagogici", 52 (2005a), n. 2, 277-310.
- BERTAGNA G., *Il decreto attuativo del secondo ciclo di istruzione e formazione appunti di riflessione*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-09-2004/19-2-2005, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2005b, 235-246.
- BERTAGNA G., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali e ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di in processo complesso*, "Rassegna CNOS", 21 (2005c), n. 2, 51-99.
- CICALTELLI S., *Il sistema dei licei*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-09-2004/19-2-2005, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2005, 247-261.
- LONGO P.B., *Un Liceo tecnologico che sia liceo*, "Nuova Secondaria", 22 (15 febbraio 2005), n. 6, 23-26.
- MALIZIA G., *La legge 53/2003 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in R. FRANCHINI - R. CERRI (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Franco Angeli, 2005, 42-63.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Lo scenario della riforma*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALTELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Leumann (TO), ELLEDICI, (in corso di pubblicazione).
- MOSCATO M.T., *La bozza degli OSA del secondo ciclo*, "La Scuola e l'Uomo", 60 (2005), n. 3, I-II.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003.
- NICOLI D., *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto CNOS-FAP e del CIOFS-FP per l'obbligo formativo*, "Rassegna CNOS", 16 (2000), n. 2, 91-115.
- NICOLI D., *Il sistema dell'istruzione e formazione professionale*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-09-2004/19-2-2005, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2005, 262-275.

- PORCARELLI A., *Un'analisi e un commento. Le linee della riforma del secondo ciclo al 12-13 gennaio 2005*, "Nuova Secondaria", 22 (15 febbraio 2005), n. 6, 27-36.
- RANSENIGO P., *Istruzione e formazione professionale*, "Docete", 60 (2005), n. 6, 277-284.
- SACCHI G.C., *Istruzione e formazione professionale: sì ad un biennio, ma che sia "integrato"*, "La Scuola e l'Uomo", 60 (2005), n. 3, IX-XII.
- Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*, in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), 31 maggio 2005.
- SUGAMIELE D., *Il secondo ciclo*, "Docete", 60 (2005), n. 6, 267-276.
- SUGAMIELE D., *La licealizzazione dell'istruzione tecnica: un autogol*, "Nuova Secondaria", 22 (15 febbraio 2005), n. 6, 18-20.
- VERGANI A., *Linee guida per un modello di governo di un sistema territoriale di istruzione e formazione professionale*, in AA.VV., *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema istruzione-formazione-lavoro*, Agenzia per la Formazione ed il Lavoro, Milano, 2005, 43-62.
- ZELIOLI M., *Meccanica e Tic. Progetto Campus: una rete integrata tra istruzione e FP*, "Rassegna dell'Autonomia Scolastica", 3 (2005), 30-33.



## Capitolo 2

# Emilia Romagna: il sistema regionale delle qualifiche per la progettazione dei percorsi integrati di istruzione e formazione

---

Sandra D'AGOSTINO

### 1. LO SCENARIO DI RIFERIMENTO

La Regione Emilia Romagna è fra quelle amministrazioni che da anni hanno posto al centro del dibattito fra gli operatori e gli attori del sistema di formazione professionale il tema della definizione di profili professionali di riferimento per la realizzazione degli interventi formativi e della elaborazione dei relativi standard. Pertanto, si riconosce al tema un ruolo strategico per garantire la rispondenza del sistema formativo alle esigenze del sistema produttivo del territorio; “le qualifiche (...) costituiscono comune riferimento per il mondo del lavoro, per il sistema dell’istruzione e della formazione” (DGR n. 902/2004).

La recente approvazione della Legge regionale n. 12 del 25 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 fra loro*”, ha sottolineato il diritto dell’individuo alla certificazione delle competenze possedute, come strumento che ne facilita i processi di orientamento e di ingresso nel mondo del lavoro, oltre che di mobilità professionale in senso sia verticale che orizzontale.

In questo quadro si colloca la recente definizione del *Sistema Regionale delle Qualifiche* (SRQ) realizzato “nelle more che a livello nazionale si compia il processo di definizione di standard condivisi per il riconoscimento di qualifiche nazionali”. Pertanto, la Regione non mette in discussione la definizione di un sistema nazionale di qualifiche, ed anzi nella richiamata Legge regionale n. 12/03 è stabilito l’impegno a concorrere alla definizione di “standard essenziali nazionali”, ma inquadra il processo avviato sul territorio per la definizione del SRQ in un contesto di assenza del dispositivo unificatore nazionale. Ovviamente, il modello che si viene definendo a livello territoriale si pone come riferimento e contributo importante per la costituzione poi del sistema nazionale.

Parallelamente, si avvia il processo di costruzione di un’offerta di istruzione e formazione professionale triennale per i giovani che devono assolvere il diritto-dovere per almeno dodici anni, che si inserisce nel quadro della riforma Moratti e che

diventa il primo ambito di “esercizio” del SRQ, per la definizione degli standard professionali prima e poi formativi dei percorsi triennali per quanto riguarda le competenze tecnico-professionali.

## **2. L'ARCHITETTURA REGIONALE DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

La Regione Emilia Romagna si pone come capofila di quel gruppo di Regioni che è alla ricerca di una “via alternativa” per la realizzazione del diritto-dovere all’istruzione e formazione nell’ambito di quel sistema di istruzione e formazione professionale che viene prefigurato dalla Legge di riforma del sistema educativo n. 53 del 2003 a partire dal completamento del ciclo primario.

Infatti, la legge Moratti definisce per l’assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione un sistema autonomo, parallelo a quello dei licei, accessibile ai giovani che hanno completato il ciclo primario normalmente all’età di quattordici anni (che diventeranno tredici anni e mezzo quando sarà pienamente operativo l’anticipo a cinque anni e mezzo di età dell’ingresso a scuola); ovviamente si tratta di un sistema aperto, che consente il proseguimento verso l’alto verso i percorsi dell’istruzione e formazione tecnica superiore e salvaguarda la possibilità delle passerelle per gli eventuali rientri nel sistema dell’istruzione.

Di contro, la Regione Emilia Romagna intende porre a fondamento della costruzione di tale sistema di istruzione e formazione professionale la definizione di percorsi realizzati in integrazione fra strutture scolastiche e agenzie formative, almeno nel primo biennio.

Questa scelta si inserisce nel solco della strategia regionale avviata già da qualche anno, che aveva reso la Regione Emilia Romagna una delle più attive nello sperimentare forme di integrazione nell’ambito dei percorsi della scuola secondaria superiore per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione a 15 anni, in attuazione di quanto previsto dalla riforma dei cicli operata dal Ministro Berlinguer nella precedente legislatura; ed è una scelta confermata nel più recente dibattito fra istituzioni, forze sociali e operatori a livello regionale e sancita con l’adozione della Legge regionale n. 12 del 25 giugno 2003.

Infatti, la Legge regionale citata recita: “Art. 26: L’integrazione si realizza prioritariamente nell’obbligo formativo (...). Art. 27: Ai fini dell’assolvimento dell’obbligo formativo, per consentire agli studenti che hanno concluso la scuola secondaria di primo grado il consolidamento dei saperi di base necessari al proseguimento di qualunque percorso formativo ed una scelta consapevole fra l’istruzione e la formazione professionale, la Regione e le Province, anche sulla base di intese con l’amministrazione scolastica, sostengono le istituzioni scolastiche autonome che, a norma del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59), partecipano ad accordi stipulati

con gli organismi di formazione professionale accreditati per la definizione di curricula biennali integrati e articolati in struttura modulare fra l'istruzione e la formazione professionale, destinati agli alunni che frequentano il primo e il secondo anno dell'istruzione secondaria superiore”.

La scelta della Regione Emilia Romagna, di impostare il costruendo sistema di istruzione e formazione professionale sulla realizzazione di percorsi integrati, nasce dal riconoscimento del ruolo dell'integrazione come strumento che può contribuire a migliorare la qualità del sistema formativo sul territorio, rinnovando e rinsaldando il rapporto tra istruzione e cultura del lavoro. L'integrazione fra l'istruzione e la formazione professionale rappresenta inoltre la condizione per superare la frammentazione delle competenze istituzionali e dei ruoli sociali e per rimettere al centro la persona, con le sue caratteristiche e le sue esigenze, garantendone la crescita culturale e l'esercizio dei diritti fondamentali di cittadinanza.

Nella prospettiva di un sistema formativo di qualità, che intende accompagnare tutti al successo formativo, il contrasto alla dispersione, all'abbandono e al “disagio” non si connota come un'azione di recupero, ma assume le caratteristiche di potenziamento delle capacità di scelta di ciascuno attraverso azioni sistematiche di orientamento; di progettazione di percorsi in grado di valorizzare le diverse attitudini e le diverse forme di intelligenza, nonché di tener conto dei diversi stili cognitivi; di realizzazione di processi di insegnamento/apprendimento descrivibili e valutabili.

Pertanto, è su una proposta di architettura integrata dei percorsi che è stato poi impostato il *Protocollo di intesa dell'8 ottobre 2003* fra Ministero dell'istruzione, università e ricerca, Ministero del lavoro e delle politiche sociali e Regione, siglato in seguito all'Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003 per consentire l'avvio, a partire dall'anno scolastico 2003-04 e nelle more della definizione dei Decreti attuativi della Legge n. 53/03, di un'offerta sperimentale integrata di istruzione e formazione attraverso la realizzazione di percorsi formativi di durata triennale.

E i percorsi di formazione iniziale realizzati in forma integrata fra scuola e formazione professionale sono al momento l'unica tipologia di offerta sulla quale si concentra l'interesse della Regione, nell'ambito di quel sistema di istruzione e formazione professionale di cui la Riforma Moratti prefigura la costituzione; ciò non significa che manchi la definizione di un'offerta professionalizzante di livello più elevato, ma che la definizione dei percorsi triennali di formazione iniziale al momento non appare inserita in una più ampia strategia di costruzione di una intera filiera professionalizzante, che preveda diversi livelli di uscita al conseguimento della qualifica, del diploma, del diploma di formazione superiore, come avviene in altre Regioni (si veda, ad esempio, il caso della Lombardia nel capitolo dedicato).

Secondo quanto concordato nel Protocollo dell'ottobre 2003, “i percorsi triennali sono articolati in un primo biennio e in un successivo anno che conduce a qualifiche professionali riconosciute a livello nazionale (...). Tali percorsi consentono sia di potenziare le capacità di scelta sia di acquisire competenze di base e

competenze tecnico professionali, riconoscibili al termine di ogni anno al fine della prosecuzione sia nel percorso di istruzione sia nel percorso di formazione professionale”.

Quindi, la scelta della Regione è di percorrere la strada dell'integrazione tra i sistemi dell'istruzione e della formazione, realizzando per i giovani soggetti ad obbligo formativo un'offerta che si avvale del contributo sinergico dei due sistemi, con i differenti apporti didattici e pedagogici. L'integrazione fra i soggetti formativi consente, infatti, di rendere più flessibile l'offerta formativa e di favorire una scelta consapevole del percorso successivo fra quelli dell'istruzione e della formazione professionale, con l'obiettivo di assicurare il successo formativo di tutti i giovani; pertanto, i percorsi integrati si rivolgono a tutti gli studenti, anche se prioritariamente a quelli che “al termine del primo ciclo di studi manifestano l'esigenza di ulteriori approfondimenti in ordine alla prosecuzione del proprio itinerario formativo e/o intendono rivolgersi (...) alla formazione professionale”, e possono essere realizzati in tutti gli ordini e gli indirizzi di studio della scuola secondaria superiore, nell'ambito delle ore di flessibilità didattica ed organizzativa di cui al DPR 275/1999 ed al D.M. 234/2000.

Il Protocollo chiarisce poi le caratteristiche essenziali che i percorsi triennali devono possedere.

Il percorso deve essere progettato congiuntamente, tenuto conto della pari dignità dei soggetti formativi dei due sistemi che agiscono in forma complementare nell'organizzazione dell'offerta e nella definizione delle modalità di svolgimento della didattica. Le istituzioni scolastiche e gli organismi di formazione professionale accreditati condividono metodologie e strumenti di valutazione e sono corresponsabili della verifica degli apprendimenti e della formalizzazione dei crediti per i passaggi da un sistema all'altro, nella prospettiva della prosecuzione del percorso formativo sia nell'istruzione sia nella formazione professionale.

L'offerta formativa sperimentale, che si realizza nell'ambito della flessibilità didattica e organizzativa riconosciuta in relazione ai percorsi scolastici, si articola in un primo anno a forte valenza orientativa, che prevede modalità di supporto alle motivazioni ed alle scelte da svolgersi anche attraverso le opportunità offerte dalle visite guidate, dalla tecnica di simulazione di impresa, dall'osservazione in ambiente lavorativo, dalla diffusione della cultura del lavoro, nella prospettiva di valorizzare le relazioni con le imprese e con altri soggetti professionali ed istituzionali. Per quanto riguarda i contenuti, il primo anno contiene discipline e attività inerenti la formazione culturale generale, completate da attività specifiche di formazione professionalizzante.

Nel secondo anno si prevede un ampliamento della funzione orientativa e pre-professionalizzante, nonché un approfondimento delle relazioni con il mondo del lavoro, attraverso la realizzazione di stage e di moduli di alternanza scuola-lavoro. Al termine del biennio gli studenti possono scegliere se continuare il proprio percorso formativo nell'istruzione, conseguendo anche crediti spendibili nel sistema della formazione professionale - nel qual caso, qualora iscritti all'istruzione profes-

sionale di Stato, dopo il terzo anno conseguono il diploma di qualifica -, o rimanere nella formazione professionale per conseguire un attestato di qualifica regionale, riconosciuto a livello nazionale, oltre a crediti spendibili per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione.

In ogni caso, le istituzioni scolastiche e gli organismi di formazione professionale accreditati che realizzano i percorsi integrati si impegnano a garantire, dopo il primo anno, il passaggio dall'uno all'altro sistema attraverso il riconoscimento dei crediti acquisiti.

La progettazione modulare si propone come la scelta metodologica più idonea ad assicurare la certificazione di specifiche competenze, necessaria per favorire il riconoscimento dei crediti per un eventuale passaggio tra i sistemi dell'istruzione e della formazione. I moduli didattici sono riferiti alle competenze generali, con funzione prevalentemente formativa, alle aree di indirizzo/professionali, con funzione prevalentemente orientativa, ad interventi trasversali come rinforzo sul piano relazionale e socializzante, con particolare riferimento alla situazione di alunni che manifestano condizioni di disagio e di difficoltà.

Il percorso va progettato e svolto tenendo conto dei bisogni formativi concretamente rilevati. L'azione formativa deve essere finalizzata a favorire la crescita personale e l'acquisizione degli elementi di conoscenza di sé, degli altri e del contesto, necessari per compiere scelte consapevoli. In tutto il percorso è necessario assicurare un costante tutoraggio agli allievi, sia per quanto riguarda il sostegno all'apprendimento, sia per l'azione orientativa/ riorientativa, sia per la predisposizione del libretto formativo personale. Fra le altre azioni di accompagnamento vanno sviluppate in particolare iniziative di formazione congiunta dei docenti della scuola e degli operatori dell'organismo di formazione professionale coinvolti.

### **3. LINEE PER L'ATTUAZIONE DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

La sperimentazione dei percorsi integrati è stata avviata dalla Regione già dall'anno scolastico 2003-04, anche se solo in vista dell'annualità 2004-05 è stato possibile progettare e attivare integralmente procedure adeguate per il nuovo sistema. Infatti, l'Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003 è intervenuto nel momento in cui erano già state adottate le linee guida per gli interventi integrati per il successivo anno 2003-04 e promosso un progetto per la realizzazione di percorsi formativi integrati fra l'istruzione la formazione professionale con DGR 1052/2003.

Il progetto nasce dalla volontà di anticipare alcuni contenuti della Legge n. 53/03 pur in mancanza dei decreti applicativi, senza scostamenti eccessivi da quanto finora realizzato nell'ambito del contesto della Legge 144/99 e del DPR 275/00. Del resto, viene contestualmente approvata la Legge regionale n. 12 del 2003 che sceglie la via dell'integrazione come strumento sul quale innestare le diverse proposte formative, in particolare per i giovani in obbligo formativo.

Il progetto dunque promuove genericamente la realizzazione di percorsi integrati fra l'istruzione e la formazione professionale rivolti in prima battuta agli alunni che, al termine della terza media, mostrino difficoltà o incertezza sulla scelta da operare nel proseguimento del percorso formativo, con l'obiettivo di consentire il successivo proseguimento in entrambi i canali del ciclo secondario e favorendo il riconoscimento dei crediti. La proposta, co-progettata e co-gestita dalle due strutture formative, viene realizzata a valere sul 15% di flessibilità riconosciuta alle singole istituzioni scolastiche rispetto al curriculum nazionale. Le Province emanano i bandi per selezionare i progetti dei percorsi formativi integrati relativi all'anno scolastico 2003-2004 e costruiti in prospettiva biennale, nell'ambito di un percorso che, ai sensi della Legge n. 53/2003, dovrà svilupparsi per una durata complessiva almeno triennale.

La prima delibera che recepisce e allo stesso tempo regola i percorsi triennali alla luce dell'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 19 giugno 2003 e del successivo Protocollo d'intesa della Regione Emilia Romagna con i Ministeri dell'istruzione e del lavoro, è la DGR n. 2049 dell'ottobre 2003, che definisce la tempistica e le modalità con cui le Province individueranno i soggetti attuatori in modo da avviare i percorsi dell'annualità 2004-05 parallelamente all'avvio dell'anno scolastico.

La delibera n. 2049/2003, riprendendo e specificando i contenuti del Protocollo sottoscritto nel 2001 con l'Ufficio Scolastico Regionale, chiarisce l'articolazione e le modalità di attuazione dei percorsi integrati da realizzarsi nel sistema di istruzione che, in sede di prima applicazione, verranno realizzati solamente negli istituti tecnici, negli istituti d'arte e istituti professionali, accordando una priorità per questi ultimi.

I percorsi integrati hanno durata triennale e possono essere realizzati secondo diverse opzioni:

- 1) primo anno integrato nell'istruzione + due anni di formazione professionale;
- 2) biennio integrato nell'istruzione + un anno di formazione professionale;
- 3) percorso integrato sviluppato sull'intero triennio, ovvero fino a ricomprendere anche il terzo anno della scuola interessata, secondo quanto previsto dall'Accordo approvato in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003 e dal Protocollo siglato fra la Regione Emilia-Romagna ed i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro dell'8 ottobre 2003. In tal caso il percorso integrato triennale garantisce anche il conseguimento della qualifica professionale regionale oltre che del diploma, ma tale offerta viene inserita più come ulteriore possibilità offerta che come tipologia sulla quale concentrare l'attenzione di scuole e strutture di formazione professionale.

L'offerta di corsi integrati può essere rivolta a tutta una classe o attivata, durante il primo anno di scuola superiore, per gruppi di studenti interclassi, per azioni di didattica innovata e rimotivante caratterizzata da maggiore operatività e concre-

tezza, di rafforzamento delle competenze necessarie alla proficua prosecuzione del percorso formativo, di costruzione di passerelle verso altro indirizzo di studio o verso la formazione professionale.

La durata annua del percorso integrato può variare da un minimo di 180 ore ad un massimo di 300 ore, secondo la quota di flessibilità possibile nei diversi ordini di scuole e nelle diverse annualità, ed è ponderabile nel corso del triennio. In considerazione della natura e delle finalità del percorso integrato, infatti, può essere opportuno prevedere una graduale intensificazione delle ore, coerente con gli obiettivi del progetto formativo. Nel caso della realizzazione dei percorsi integrati per gruppi di alunni la durata varia da 120 a 200 ore annue.

In relazione all'offerta di percorsi integrati negli istituti tecnici e negli istituti d'arte, nell'ambito dei percorsi saranno previste apposite modalità per consentire il passaggio dei ragazzi che lo richiedano all'istruzione professionale o alla formazione professionale, affinché sia garantito per tutti il raggiungimento della qualifica professionale. Inoltre, a tutti gli studenti che hanno positivamente superato il primo anno integrato nell'istruzione viene garantita la possibilità di passare: al secondo anno della scuola frequentata, oppure al secondo anno del biennio integrato, oppure al primo anno della formazione professionale.

Al termine del secondo anno, oltre alla promozione al terzo anno del corrispondente percorso di istruzione, agli studenti verrà rilasciata una dichiarazione delle competenze acquisite, da far valere come credito per eventuali passaggi tra indirizzi, ordini e sistemi.

Per l'anno 2004-05 tale offerta integrata non esaurisce l'offerta regionale per i giovani in età di obbligo formativo; permane un'offerta di percorsi realizzati esclusivamente nell'ambito della formazione professionale secondo due tipologie: *percorsi biennali strutturati*, destinati a ragazzi di almeno 15-16 anni, che mirano al conseguimento di una qualifica, come da attuale sistema delle certificazioni; *percorsi intensivi*, rivolti a giovani con età superiore ai 16 anni, che abbandonano il percorso scolastico e per i quali sia possibile un riconoscimento di crediti valido per il conseguimento di una qualifica.

Successivamente alla definizione delle linee di programmazione per l'offerta per l'obbligo formativo per l'anno 2004-05, anche in seguito ai primi risultati delle azioni di monitoraggio e valutazione attivate sui progetti integrati realizzati nell'anno formativo 2003-04, si è ritenuto di tornare a ripensare le modalità di progettazione e realizzazione dei percorsi integrati, in particolare, per rendere più omogenea la struttura pedagogico-didattica dei percorsi e quindi di migliorare la qualità complessiva del sistema integrato.

Con la DGR n. 902 del maggio 2004 è stato adottato un documento di "linee guida per la progettazione esecutiva dei progetti integrati per l'anno 2004-05", che in larga parte riprende le caratteristiche essenziali dei progetti integrati già deliberate per la precedente annualità (DGR 1052/2003), le aggiorna alla luce dell'impianto metodologico e contenutistico elaborato dal Comitato scientifico regionale, recepisce e tiene conto anche del carattere nazionale della sperimentazione e di

quanto scaturito dall'Accordo raggiunto il 15 gennaio 2004 in sede di conferenza unificata in relazione alla determinazione degli standard minimi delle competenze di base. Pertanto, la delibera specifica che tali linee guida sono relative alla progettazione esecutiva sia del triennio 2004-2006 (di cui l'a.s. 2004-2005 rappresenta la prima annualità), sia del triennio 2003-2005 (di cui l'a.s. 2004-2005 rappresenta la seconda annualità).

Con la ridefinizione delle linee guida per il 2004-05 (DGR 902/04) si torna a specificare la struttura dei percorsi integrati, facendo riferimento a percorsi triennali, che consentono di proseguire in entrambi i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale anche al termine di ogni anno, con il riconoscimento dei crediti maturati. Pertanto, si superano le precedenti opzioni di percorsi di durata annuale o biennale, per ricondurre la durata a quanto previsto dalla Legge n. 53/2003 e dall'Accordo Stato-Regioni del giugno 2003. Tuttavia, al termine di ciascuna annualità ogni allievo può optare per il proseguimento nello stesso percorso integrato o in uno dei due percorsi dell'istruzione o della formazione professionale.

Il percorso integrato può essere realizzato secondo le due modalità già precedentemente fissate: qualora i numeri lo consentano, il percorso coinvolge l'intera classe, ed è a questa modalità realizzativa che viene data priorità nella selezione dei progetti (tipologia A); se i numeri sono ridotti, è possibile realizzare percorsi integrati per gruppi di alunni che confluiscono in gruppi interclassi (tipologia B).

Pertanto, per quanto riguarda la struttura generale dei percorsi integrati, le linee guida per il 2004-05 non si differenziano in maniera significativa con quanto previsto dalle linee guida per il 2003-04; il valore aggiunto sta nella specificazione di alcuni elementi relativi alla progettazione esecutiva dei percorsi integrati, come verrà meglio illustrato nel paragrafo che segue.

#### **4. LA PROGETTAZIONE DEI PERCORSI INTEGRATI E LE QUALIFICHE DI RIFERIMENTO**

Le modalità di definizione del progetto esecutivo per i percorsi integrati a partire dall'anno 2004-05 sono state meglio chiarite attraverso l'elaborazione di una proposta di impianto metodologico e contenutistico del progetto integrato, messa a punto da un Comitato scientifico regionale - previsto dal Protocollo dell'8 ottobre 2003 e costituito con atto del Direttore Generale n. 13841 del 23/10/2003 - e successivamente presentata ai referenti delle amministrazioni provinciali, alla Conferenza permanente per l'istruzione e la formazione e alla Commissione Regionale Tripartita. Tale proposta è poi confluita nel documento di "Linee guida per la progettazione esecutiva dei percorsi integrati per l'anno scolastico 2004/2005" (DGR 902/2004).

Come già previsto dalla delibera di indirizzo per i percorsi dell'anno 2004-05 (DGR 2049/2003), le strutture di formazione professionale e gli istituti secondari che si candidano a gestire i percorsi integrati costituiscono un "*Gruppo di progetto*", composto dai docenti dei due sistemi interessati alla progettazione esecu-

tiva ed allo svolgimento delle attività didattiche. Insieme elaborano un documento di intenti, che definisce le condizioni per la progettazione e realizzazione congiunta dei percorsi, nel rispetto dei termini fissati dalla Legge regionale n. 12/2003, ed indica i criteri generali relativi a:

- 1) sede di svolgimento delle attività;
- 2) costituzione degli organi dell'integrazione;
- 3) modalità di progettazione didattica per moduli e UFC;
- 4) modalità di valutazione e certificazione degli esiti.

Inoltre, il documento descrive l'articolazione del percorso proposto secondo le fattispecie possibili: primo anno integrato + due anni nella formazione professionale; due anni integrati + terzo anno nella formazione professionale; tre annualità realizzate in integrazione.

I percorsi devono essere progettati con riferimento ad un elenco di qualifiche valide per l'offerta per i giovani in obbligo formativo, definito in allegato alla DGR 2049 del 2003. La delibera citata contiene solo un elenco di venti denominazioni di qualifica; con determina del Direttore generale n. 14272 del 31.10.2003 sono state approvate le schede descrittive dei contenuti minimi per ciascuna qualifica. Infatti, in attesa che a livello nazionale vengano definiti standard formativi condivisi per il riconoscimento nazionale delle qualifiche, la Regione Emilia Romagna ha ritenuto di procedere ad una prima riclassificazione e definizione delle qualifiche conseguibili in obbligo formativo.

La progettazione esecutiva deve esplicitare gli obiettivi formativi che l'istituzione scolastica e l'organismo di formazione professionale intendono raggiungere al termine del biennio o del triennio, *articolati per macro aree e definiti in termini di competenze.*

Il *Documento tecnico sugli standard formativi minimi delle competenze di base* (approvato dalla Conferenza unificata Stato-Regioni-Autonomie locali il 15/01/04) viene assunto come riferimento obbligato per il biennio, in quanto il rispetto di tali standard rappresenta la condizione per il riconoscimento nazionale della qualifica. Per il terzo anno saranno individuati obiettivi di apprendimento e competenze che rappresentano lo sviluppo degli standard minimi previsti per il biennio.

Per quanto riguarda invece le competenze relative all'area tecnico-professionalizzante, nelle more della definizione dei corrispondenti standard minimi nazionali i corrispondenti obiettivi formativi saranno individuati in relazione agli ordinamenti dei diversi indirizzi di studio e tenendo conto della qualifica professionale regionale di riferimento, in coerenza con i contenuti della relativa scheda descrittiva delle unità di competenza.

Il progetto didattico sarà articolato in "*moduli*", intesi come aggregati di conoscenze e attività che si formano e si compongono attorno ad un problema da risolvere, ad una domanda a cui fornire una risposta in quanto particolarmente significativo/a in relazione al profilo formativo da perseguire. I moduli formativi sono

tendenzialmente interdisciplinari, salvo il caso in cui una specifica competenza disciplinare si ritiene acquisibile solo mantenendosi all'interno di quella stessa disciplina. Anche all'interno del modulo formativo interdisciplinare è possibile prevedere espansioni, generalizzazioni, teorizzazioni di singole discipline.

Dovrà essere pertanto prevista, per ciascun modulo formativo in cui si articola la progettazione nelle diverse macro aree, la valutazione congiunta dei risultati raggiunti in termini di competenze. Tale valutazione congiunta, le cui modalità andranno indicate nel progetto esecutivo, sarà espressa collegialmente dall'insieme dei docenti della scuola e della formazione professionale impegnati nell'attuazione del curriculum integrato.

Essa sarà composta da due elementi costitutivi: una descrizione sintetica dell'apprendimento realizzato; una valutazione del livello di competenze acquisite.

In ogni momento in cui si svolga il confronto fra gli obiettivi raggiunti e dichiarati e quelli attesi come standard minimo (scrutini intermedi e finali, passaggi tra indirizzi o sistemi) si evidenzieranno le eventuali necessità di recupero, in merito alle quali si potranno attivare interventi individualizzati, all'interno dello stesso percorso, mantenendo gli stessi obiettivi di esito, ma prevedendo modalità didattiche flessibili e diversificate che rispondano ai bisogni degli allievi.

Con l'obiettivo di agevolare lo svolgimento dei percorsi integrati in maniera uniforme e condivisa su tutto il territorio regionale, la DGR n. 902/2004 si preoccupa di individuare gli organismi che, a diverso livello e con funzioni differenti, possono costituire riferimento univoco in tutti i percorsi approvati.

A livello regionale, la sede della concertazione interistituzionale è rappresentata dalla *Conferenza regionale per il sistema formativo*, di cui alla L.R. 12/2003, mentre, per seguire gli aspetti operativi e il complessivo andamento della nuova offerta formativa rivolta ai ragazzi dai 14 ai 18 anni, è stato costituito il "*Comitato scientifico regionale*". A livello provinciale agisce il "*Team provinciale di supporto*", composto da un referente per l'istruzione, uno per la formazione professionale ed uno per la Provincia competente, con funzioni di sostegno per tutti i soggetti e di raccordo con il Comitato scientifico regionale, con particolare riferimento alle azioni di monitoraggio. A livello di singolo percorso integrato, si prevede la costituzione di un "*Gruppo di pilotaggio*", composto dai rappresentanti dei due soggetti formativi in convenzione, con la responsabilità di seguire tutti gli aspetti (amministrativi, finanziari, organizzativi, gestionali, ecc.) connessi alla realizzazione del percorso integrato.

Infine, viene definito un sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi integrati articolato su diversi livelli (regionale, provinciale, di progetto) e per differenti finalità. In particolare, al livello regionale le attività di monitoraggio e valutazione sono finalizzate a rilevare gli aspetti sistemici dell'integrazione fra istruzione e formazione professionale in relazione alle competenze istituzionali della Regione ed agli Accordi dalla stessa approvati in sede nazionale e locale. I dati del monitoraggio regionale inoltre contribuiscono allo svolgimento del monitoraggio nazionale dei risultati dei percorsi di istruzione e formazione.

Con delibera di giunta regionale n. 2634 del dicembre 2004, la Regione Emilia Romagna ha proceduto ad emanare le “condizioni e modalità per il consolidamento dell’offerta di percorsi integrati nell’istruzione secondaria superiore”, con validità quadriennale a valere dall’anno scolastico 2005-06. L’esigenza di fondo che viene sottolineata è sempre quella di favorire l’uniformità della progettazione esecutiva, ma anche di procedere al consolidamento dell’offerta integrata nell’ambito dei percorsi secondari, consolidamento che viene perseguito in più direzioni: consentendo l’ampliamento dei soggetti che realizzano i percorsi integrati, riprendo i termini per la presentazione dei progetti; assicurando ai soggetti già finanziati per l’anno 2004-05 la possibilità di avviare nuovi percorsi a partire dall’anno 2005-06; attraverso l’ampliamento al sistema dei licei della possibilità di realizzare percorsi integrati. In particolare, le esperienze di integrazione nei licei devono essere progettate per un’intera classe (tipologia A), avendo a riferimento le qualifiche professionali del sistema regionale.

Vista la natura non immediatamente professionalizzante degli indirizzi liceali, la realizzazione di percorsi integrati con la formazione professionale presenta caratteristiche fortemente sperimentali e necessita di una progettazione particolarmente innovativa, oltre che di specifico monitoraggio. Pertanto, si intende limitare il numero delle iniziative da attivare e il processo di selezione delle proposte progettuali viene riservato alla Regione stessa.

Per i percorsi integrati dell’annualità 2005-06 le linee guida per la progettazione esecutiva sono state emanate con deliberazione n. 259 del 2005. Le linee guida si rifanno in larga parte a quelle definite nella precedente deliberazione n. 902/2004 per i percorsi dell’annualità 2004-05; le novità introdotte sono il frutto delle proposte avanzate dal Comitato scientifico regionale.

Inoltre, le nuove linee guida aggiornano le indicazioni sulla base dell’accordo per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi ai fini dei passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici e viceversa, sottoscritto in Conferenza unificata del 28 ottobre 2004, tra il Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane. Infatti, il documento assume a riferimento per la certificazione finale della qualifica e intermedia delle competenze acquisite i modelli allegati all’Accordo citato.

## **5. IL SISTEMA REGIONALE DELLE QUALIFICHE: FINALITÀ, METODOLOGIA, PROCESSO DI DEFINIZIONE**

In seguito all’approvazione della Legge regionale n. 12 del 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 fra loro”, la Regione Emilia Romagna ha avviato una

revisione del proprio sistema delle qualifiche professionali, con l'intento di valorizzare e ricondurre ad un impianto complessivo omogeneo le diverse esperienze e sperimentazioni condotte nel territorio.

Allo stesso tempo il nuovo sistema regionale delle qualifiche (SRQ) viene inteso come "modello di governance indispensabile per garantire l'integrazione tra le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro, e la loro stretta interconnessione con le altre programmazioni settoriali, affinché le risorse umane diventino il cardine portante delle politiche di sviluppo economico e di coesione sociale" (del C.R. n. 612/2004).

Infatti, il SRQ costituisce strumento di orientamento e di supporto alla programmazione di un'offerta formativa di qualità; inoltre, esso è il frutto di un modello di collaborazione istituzionale, concertazione e partecipazione sociale che è alla base del governo regionale.

Ancora, il SRQ costituisce strumento per la promozione, la crescita del livello di istruzione e formazione di tutti i cittadini, lo sviluppo costante delle loro competenze professionali, l'esercizio del diritto al lavoro e ad un lavoro qualificato. Infatti, l'art. 5 della Legge regionale n. 12/2003 afferma che ogni "persona ha diritto ad ottenere il riconoscimento formale e la certificazione delle competenze acquisite (...). A tal fine la Regione promuove accordi con le componenti del sistema formativo e con le parti sociali per la definizione di procedure per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di utilizzazione delle diverse competenze, nonché per il riconoscimento delle competenze acquisite nel mondo del lavoro, utilizzabili come crediti per i percorsi formativi".

A partire quindi dal riconoscimento di tale diritto individuale e dall'attribuzione alla Regione di tale compito, si è avviato un confronto ampio fra gli operatori del sistema e poi un processo di concertazione con le rappresentanze istituzionali volto a elaborare un sistema di qualifiche da porre a riferimento per la programmazione regionale e provinciale degli interventi di formazione.

In questo lavoro di definizione del SRQ si è tenuto conto delle precedenti elaborazioni fatte a livello regionale, nel repertorio dei profili professionali, ma anche degli esiti delle diverse indagini sui fabbisogni realizzate a livello nazionale e regionale. Il lavoro è stato realizzato attraverso un ampio processo concertativo che ha visto il coinvolgimento degli attori del sistema regionale della formazione professionale, ma anche dell'istruzione e del lavoro.

Questo processo è stato avviato contemporaneamente alla definizione della nuova offerta formativa dei percorsi integrati triennali. Ed il primo ambito nel quale tale sistema è stato utilizzato come riferimento per la progettazione dei percorsi è proprio quello dell'offerta per l'assolvimento dell'obbligo formativo.

Le tappe principali del processo che ha portato all'adozione delle qualifiche del SRQ (almeno, di alcune di esse) nell'ambito dei percorsi integrati sono già state precedentemente citate.

La delibera n. 2049/2003, che ha specificato le linee guida per la progettazione dei percorsi triennali per il 2004-05, ha definito semplicemente l'elenco

delle qualifiche di riferimento per i percorsi dell'obbligo formativo, individuate sulla base delle esigenze espresse dal sistema economico-produttivo regionale; successivamente, con Determina del direttore generale n. 14272 del 2003 a ciascuna delle qualifiche contenute in tale elenco è stata associata una scheda descrittiva dello standard professionale essenziale, ovvero delle unità di competenze che rappresentano gli elementi connotativi imprescindibili della figura professionale.

Le tappe successive del processo di costruzione del SRQ, a partire da quelle definite per i percorsi dell'obbligo formativo, vedono in primo luogo la specificazione dell'impianto del sistema: con deliberazione n. 936 del 17 maggio 2004 la Regione ha approvato il documento "Il Sistema Regionale delle Qualifiche - orientamenti, metodologia, struttura". Quindi, dopo un ulteriore percorso di verifica e validazione degli elaborati tecnici di descrizione dell'elenco delle qualifiche, comprese le 20 qualifiche precedentemente definite per i percorsi dell'obbligo formativo, svoltosi nei mesi da giugno a settembre 2004 nell'ambito di gruppi di esperti nominati dalla Commissione Regionale Tripartita e organizzati per aree professionali, si è pervenuti alla approvazione di un primo Repertorio delle qualifiche regionali. Tale Repertorio si compone di 85 qualifiche, afferenti a 24 aree professionali; per ciascuna qualifica vengono specificati gli standard professionali di riferimento per la progettazione dei percorsi (DGR 2212/2004).

Ritenendo di dover assicurare anche la trasparenza e l'omogeneità dei percorsi formativi progettati in relazione alle singole qualifiche, in un'ottica di qualificazione dell'offerta di formazione professionale, dopo aver definito gli standard professionali delle qualifiche del sistema regionale, viene definito anche un impianto di standard formativi coerenti con il sistema regionale delle qualifiche (DGR 265/2005). Tali standard formativi regolamentano gli aspetti strutturali essenziali dei percorsi.

Il processo di costruzione del SRQ non si esaurisce nelle tappe e con i provvedimenti ricordati, ma prosegue per una verifica continua degli standard prodotti e l'aggiornamento delle qualifiche che fanno parte del sistema. Pertanto, viene in primo luogo realizzata la ricognizione e la sistematizzazione della Formazione Regolamentata: da tale lavoro scaturisce l'identificazione di nuovi "profili regolamentati". Inoltre, il processo di verifica e valutazione dell'impianto degli standard formativi con gli operatori del sistema della formazione professionale e le parti sociali fa emergere spunti di riflessione, che hanno portato ad una recente revisione del SRQ. Con DGR n. 788 del maggio 2005 il Repertorio delle qualifiche viene aggiornato con l'inserimento di nuove qualifiche, la modifica di alcune schede, la ridefinizione delle aree professionali.

Il prossimo obiettivo posto dalla Regione per completare il SRQ, coerentemente con quanto previsto dalla L.R. 12/2003, prevede la definizione del Sistema Regionale di Certificazione. A tal fine la Regione attiverà un percorso di concertazione che vedrà il coinvolgimento delle parti sociali per la definizione delle linee guida del sistema e per la progettazione delle procedure di attuazione; gli assunti di base per la definizione del sistema di certificazione saranno la trasparenza delle procedure e la sostenibilità economica ed operativa.

## 6. IL SISTEMA REGIONALE DELLE QUALIFICHE: CONTENUTI

Il SRQ definisce un repertorio di figure professionali che caratterizzano il sistema economico-produttivo regionale. È un sistema aperto, aggiornabile ed integrabile con modalità definite da una procedura sorgente (cfr. paragrafo 8), al fine di assicurare l'inserimento e l'adeguamento di qualifiche e dei relativi standard all'evoluzione dei processi produttivi e delle competenze richieste per operarvi.

Le qualifiche sono descritte per standard professionali essenziali, ovvero unità di competenze che rappresentano gli elementi connotativi imprescindibili di una figura professionale, in quanto individuano le principali competenze utili a svolgere le attività caratterizzanti la figura stessa. I diversi soggetti che fanno parte del sistema formativo regionale avranno a riferimento il sistema regionale delle qualifiche per aree, figure e unità di competenza professionali per la progettazione, la realizzazione e la valutazione dei percorsi formativi, come anche per la realizzazione delle analisi sui fabbisogni formativi.

Il SRQ si compone di tre documenti:

- 1) l'elenco delle qualifiche, che costituisce il "Repertorio delle qualifiche";
- 2) la descrizione delle qualifiche attraverso "schede" che definiscono gli "standard professionali essenziali";
- 3) la procedura per l'aggiornamento delle qualifiche, detta anche "procedura sorgente".

Le qualifiche che costituiscono il sistema regionale corrispondono a figure professionali del mercato del lavoro individuate tra quelle più innovative nell'ambito dei sistemi produttivi più evoluti e tecnologicamente avanzati, e che si caratterizzano per essere "formabili" in percorsi di istruzione-formazione.

Ogni qualifica corrisponde ad una figura professionale intesa come "insieme di ruoli lavorativi, operanti su processi simili e connotati da competenze professionali omogenee". Pertanto, ogni qualifica fa riferimento ad una figura professionale "a banda larga", ossia che nella realtà operativa del sistema produttivo può assumere una pluralità di configurazioni leggermente diverse.

Le qualifiche si collocano nell'ambito di 26 aree professionali; un'area professionale è un insieme di qualifiche/figure omogenee per macro-processi di riferimento e/o per competenze professionali caratteristiche. Tali qualifiche si collocano inoltre su più livelli, prefigurando la possibilità di uno sviluppo verticale di una determinata qualifica professionale: ai livelli iniziali è prevista sempre una qualifica di livello superiore alla quale tendere e sulla quale può intervenire il sistema formativo regionale.

Le qualifiche sono costituite da "Unità di competenza" e descritte in termini di "Standard professionali minimi".

Le "Unità di competenza" sono "aggregati di capacità e conoscenze necessarie a svolgere insieme di attività che producono un risultato osservabile e valutabile" e rappresentano gli elementi connotativi essenziali di una figura professionale.

Gli “*Standard professionali essenziali*” individuano, per le principali competenze utili a svolgere le attività caratterizzanti la figura stessa, le specifiche relative al livello al quale occorre possedere una determinata competenza. Pertanto gli standard professionali costituiscono il riferimento per la certificazione del titolo di qualifica da parte della Regione, che viene registrato nel “Libretto formativo individuale”. Accanto ad una certificazione complessiva del titolo di qualifica, è possibile rilasciare certificazioni parziali relative a singole unità di competenze.

Le aree professionali e le qualifiche del Repertorio regionale individuate con DGR 788 del 2005 (che è il più recente documento di definizione del SRQ) non sono esaustive del sistema professionale della Regione Emilia Romagna; ci sono aree professionali e figure ad alta complessità professionale non ancora compiutamente indagate, ancorché significative per l’economia e il tessuto sociale regionale, che potranno essere segnalate e descritte in base alle modalità previste dalla procedura sorgente e successivamente verificate e validate in un percorso di condivisione in analogia a quello condotto per la definizione dell’attuale sistema regionale delle qualifiche.

Infatti, si riconosce la necessità di accompagnare con un monitoraggio costante la fase di avvio e di implementazione del SRQ, allo scopo di proporre gli eventuali adeguamenti e di effettuare una valutazione di impatto complessiva.

## **7. IL REPERTORIO DELLE QUALIFICHE**

Il Repertorio delle qualifiche è costituito dall’insieme delle figure professionali caratterizzanti il sistema produttivo del territorio, con attenzione a quelle più innovative. Si tratta di figure che si collocano a diversi livelli contrattuali, rappresentative di tutti i settori e comparti sui quali si realizza l’intervento formativo pubblico.

Tali figure sono state individuate tenendo conto di tutti gli studi e le sperimentazioni realizzate sul territorio negli ultimi anni, dei risultati delle indagini dei fabbisogni condotte a livello nazionale e territoriale, nonché di quanto prodotto in materia di qualifiche a livello europeo. Inoltre, nell’individuazione delle qualifiche per il diritto-dovere all’istruzione e formazione si è tenuto conto anche delle qualifiche rilasciate dall’Istruzione professionale.

La DGR 788 del 2005 ha ridefinito l’elenco delle figure che compongono il Repertorio regionale, modificando il primo elenco approvato con DGR 2212/2004; attualmente le 86 figure del Repertorio fanno capo alle seguenti 26 aree professionali:

- 1) Amministrazione e controllo d’impresa
- 2) Approvvigionamento e gestione della produzione industriale
- 3) Assistenza sociale, sanitaria, socio-sanitaria
- 4) Autoriparazione
- 5) Costruzioni edili

- 6) Difesa e valorizzazione del territorio
- 7) Installazione impianti elettrici e termo-idraulici
- 8) Logistica industriale, del trasporto e spedizione
- 9) Marketing e vendite
- 10) Produzione agricola
- 11) Produzione artistica dello spettacolo
- 12) Produzione e distribuzione pasti
- 13) Produzione e manutenzione prodotti e beni artistici
- 14) Produzione multimediale
- 15) Progettazione e gestione del verde
- 16) Progettazione e produzione alimentare
- 17) Progettazione e produzione arredamenti in legno (standard e su misura)
- 18) Progettazione e produzione calzature in pelle
- 19) Progettazione e produzione grafica
- 20) Progettazione e produzione meccanica ed elettromeccanica
- 21) Progettazione e produzione tessile ed abbigliamento – confezione e maglieria
- 22) Progettazione ed erogazione servizi formativi ed orientativi
- 23) Promozione ed erogazione servizi turistici
- 24) Sviluppo e gestione del sistema qualità aziendale
- 25) Sviluppo e gestione sistemi informatici
- 26) Trattamento estetico e cura della persona

Ad ogni area professionale fanno capo da una a sette qualifiche. Alla tavola 1, si riporta il primo Repertorio regionale delle qualifiche.

Tav. 1 - *Repertorio delle qualifiche professionali regionali*

<b>REPERTORIO DELLE QUALIFICHE PROFESSIONALI REGIONALI</b>	
<b>AREA PROFESSIONALE</b>	<b>QUALIFICHE PROFESSIONALI</b>
<b>Amministrazione e controllo d'impresa</b>	operatore amministrativo-segretariale
	tecnico contabile
	tecnico amministrazione, finanza e controllo di gestione
<b>Approvvigionamento e gestione della produzione industriale</b>	tecnico di programmazione della produzione industriale
<b>Assistenza sociale, sanitaria, socio-sanitaria</b>	operatore socio-sanitario (OSS)
	mediatore interculturale
	animatore sociale
<b>Autoriparazione</b>	operatore dell'autoriparazione
	operatore delle lavorazioni di carrozzeria
	operatore autronico dell'automobile
<b>Costruzioni edili</b>	operatore edile alle strutture
	operatore edile alle infrastrutture
	carpentiere
	tecnico di cantiere edile

*Segue*

Segue

<b>Difesa e valorizzazione del territorio</b>	tecnico ambientale
	tecnico nella gestione di impianti di trattamento rifiuti urbani
	tecnico nella pianificazione del ciclo integrato rifiuti urbani
	tecnico nella programmazione delle risorse idriche
	tecnico nella programmazione delle risorse agroforestali
<b>Installazione impianti elettrici e termo-idraulici</b>	installatore e manutentore impianti elettrici
	installatore e manutentore impianti termo-idraulici
<b>Logistica industriale, del trasporto e spedizione</b>	operatore di magazzino merci
	tecnico della logistica industriale
	tecnico di spedizione, trasporto e logistica
<b>Marketing e vendite</b>	tecnico delle vendite
	tecnico commerciale-marketing
	operatore del punto vendita
	tecnico della gestione del punto vendita
<b>Produzione agricola</b>	operatore agricolo
	tecnico delle produzioni vegetali
	tecnico delle produzioni animali
<b>Produzione artistica dello spettacolo</b>	macchinista teatrale
	tecnico luci e suoni dello spettacolo dal vivo
	attore
	danzatore
	cantante
<b>Produzione e distribuzione pasti</b>	operatore della ristorazione
	operatore della produzione pasti
	operatore della produzione di pasticceria
	tecnico dei servizi sala-banqueting
<b>Produzione e manutenzione prodotti e beni artistici</b>	operatore della ceramica artistica
	mosaicista
<b>Produzione multimediale</b>	grafico multimediale
	progettista di prodotti multimediali
<b>Progettazione e gestione del verde</b>	operatore del verde
	giardiniere
	tecnico del verde
<b>Progettazione e produzione alimentare</b>	operatore agro-alimentare
	operatore delle lavorazioni lattiero-casearie
	operatore delle lavorazioni carni
	operatore di vinificazione
	operatore di panificio e pastificio
	progettista alimentare
<b>Progettazione e produzione arredamenti in legno (standard e su misura)</b>	operatore del legno e dell'arredamento
	tecnico del legno/prototipista
	tecnologo delle produzioni arredamenti in legno
<b>Progettazione e produzione calzature in pelle - modellista calzaturiero</b>	operatore delle calzature
	modellista calzaturiero
<b>Progettazione e produzione grafica</b>	operatore grafico di stampa
	operatore grafico di post-stampa
	tecnico grafico di pre-stampa

Segue

Segue

<b>Progettazione e produzione meccanica ed elettromeccanica</b>	costruttore su macchine utensili
	montatore meccanico di sistemi
	tecnologo di prodotto/processo nella meccanica
	disegnatore meccanico
	progettista meccanico
<b>Progettazione e produzione tessile ed abbigliamento - confezione e maglieria</b>	operatore dell'abbigliamento
	operatore della maglieria
	tecnico della confezione capo-campione
	modellista dell'abbigliamento
	tecnico delle produzioni tessili-abbigliamento
	tecnico di campionario maglieria
	progettista moda
<b>Progettazione ed erogazione servizi formativi ed orientativi</b>	orientatore
<b>Promozione ed erogazione servizi turistici</b>	operatore della promozione ed accoglienza turistica
	tecnico del marketing turistico
	tecnico dei servizi turistico-ricettivi
	tecnico dei servizi fieristico-congressuali
	tecnico dei servizi di animazione e del tempo libero
<b>Sviluppo e gestione del sistema qualità aziendale</b>	gestore del sistema qualità aziendale
<b>Sviluppo e gestione sistemi informatici</b>	tecnico informatico
	tecnico di reti informatiche
	analista programmatore
<b>Trattamento estetico e cura della persona</b>	operatore alle cure estetiche
	estetista
	acconciatore

Rispetto al primo Repertorio, quello approvato con DGR n. 2212/2004, il più recente provvedimento ha sancito alcune integrazioni e variazioni dettate dall'opportunità di mantenere la coerenza complessiva:

- a) esplicitazione degli standard professionali per alcune figure precedentemente individuate ma non descritte;
- b) modifica della denominazione di alcune qualifiche e aree professionali per assicurare una maggiore coerenza complessiva: il "Ballerino" è stato ridenominato *Danzatore*, l'area "Produzione arredamenti in legno (standard e su misura)" è stata modificata in *Progettazione e produzione arredamenti in legno (standard e su misura)*, il "Tecnologo delle lavorazioni del legno" è stato ridenominato *Tecnologo delle produzioni arredamenti in legno*, il "Programmatore di produzione/approvigionamenti", originariamente nell'area meccanica, è stato ridenominato *Tecnico di programmazione della produzione industriale* e ricollocato nell'area di nuova istituzione *Approvvigionamento e gestione della produzione industriale*;

- c) soppressione delle qualifiche di: “Conduttore di sistemi integrati macchine utensili”, “Tecnico di maglieria capo-campione”, “Tecnico teatrale”, perché in sovrapposizione con competenze già ricomprese nelle altre qualifiche presenti nella medesima area.

Nell’ambito di questo elenco, le qualifiche di riferimento per i percorsi dell’obbligo formativo sono le seguenti:

1) Operatore agricolo (ex *Operatore agricolo-ambientale*); 2) Costruttore su macchine utensili (ex *Operatore meccanico*); 3) Montatore meccanico di sistemi (ex *Operatore meccatronico*); 4) Operatore agro-alimentare; 5) Operatore dell’abbigliamento; 6) Operatore edile alle strutture; 7) Operatore edile alle infrastrutture; 8) Operatore del legno e dell’arredamento; 9) Operatore grafico di stampa (ex *Operatore ai processi di stampa*); 10) Operatore del punto vendita (ex *Operatore delle vendite*); 11) Operatore alle cure estetiche; 12) Operatore della ristorazione; 13) Operatore alla promozione e accoglienza turistica; 14) Operatore della ceramica artistica; 15) Operatore del verde; 16) Operatore amministrativo-segretariale; 17) Operatore di magazzino merci (ex *Operatore alla gestione merci*); 18) Operatore dell’autoriparazione; 19) Operatore all’installazione/manutenzione impianti elettrici; 20) Operatore all’installazione/manutenzione impianti termoidraulici.

Tra parentesi sono indicate le denominazioni che le stesse qualifiche avevano nell’ambito dell’elenco allegato alla prima delibera di linee guida per percorsi integrati 2004-05 (DGR 2049/03); insieme alle denominazioni, il processo di confronto territoriale ha portato anche a modifiche nella descrizione delle schede degli standard professionali, e non solo per le qualifiche di cui è cambiata la denominazione. Pertanto, il documento da prendere a riferimento per la determinazione delle qualifiche per i percorsi del diritto-dovere è la DGR 788 del 2005, che sostituisce la precedente Determina del Direttore generale n. 14272 del 31.10.2003.

Per ciascuna delle 86 qualifiche individuate nel Repertorio regionale è stata elaborata una scheda descrittiva dello standard professionale essenziale di riferimento, concordata con esperti di settore individuati dalla Commissione Regionale Tripartita.

Ogni scheda descrittiva dello standard professionale ha una struttura in tre parti.

La prima parte della scheda corrisponde ad una “anagrafica” della figura professionale (cfr. tav. 2), che consente di individuare meglio la figura, attraverso i seguenti elementi: una descrizione sintetica della attività principale cui è normalmente preposta tale figura; l’indicazione dell’area professionale in cui la figura si colloca; il riferimento ai profili assimilabili o analoghi contenuti nei principali sistemi di classificazione vigenti a livello nazionale ed internazionale (ISCO, ISTAT, Ministero del Lavoro) e individuati in esito alle principali indagini dei fabbisogni realizzate a livello nazionale (ISFOL: *Repertorio delle professioni*; indagini OBNF, ENFEA, EBNA, Excelsior).

Tav. 2 - Scheda descrittiva della qualifica (prima parte)

<b>COSTRUTTORE SU MACCHINE UTENSILI</b>	
<b>DESCRIZIONE SINTETICA</b>	
Il <i>Costruttore su macchine utensili</i> è in grado di lavorare pezzi meccanici, in conformità con i disegni di riferimento, avvalendosi di macchine utensili tradizionali, a controllo numerico computerizzato e centri di lavoro.	
<b>AREA PROFESSIONALE</b>	
Progettazione e produzione meccanica ed elettromeccanica	
<b>PROFILI COLLEGATI – COLLEGABILI ALLA FIGURA</b>	
<b>Sistema di riferimento</b>	<b>Denominazione</b>
<i>Sistema classificatorio ISCO</i>	7222 Addetti alla costruzione di utensili e prodotti metallici 8211 Addetti alle macchine utensili: metalli
<i>Sistema classificatorio ISTAT</i>	7.2.1.1. Operai addetti a macchine utensili automatiche e semiautomatiche industriali
<i>Sistema informativo EXCELSIOR</i>	4.04.06 Addetti alla costruzione di utensili e prodotti metallici 4.04.15 Addetti alle produzioni meccaniche e di prodotti in metallo
<i>Sistema di codifica professioni Ministero del Lavoro</i>	721100 Operatori di macchine utensili automatiche e semiautomatiche industriali
<i>Repertorio delle professioni ISFOL</i>	<i>Metalmeccanica</i> • Operatore su macchine utensili
<i>Indagine nazionale sui fabbisogni formativi OBNF</i>	<i>Meccanica</i> cod. 72 Costruttori su macchine utensili cod. 83 Operatori di produzione e servizi vari
<i>Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato EBNA</i>	<i>Metalmeccanico</i> • Operaio specializzato polivalente
<i>Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nella Piccola e Media Industria Privata ENFEA</i>	<i>Meccanica</i> • Addetto alla produzione

È interessante notare che, mentre la prima versione di scheda descrittiva, approvata con Determina del Direttore generale n. 14272 del 31.10.2003 con riferimento alle venti qualifiche di riferimento dei percorsi per l'obbligo formativo, riportava in questa parte anagrafica anche il livello professionale della figura, nella più recente versione del Repertorio tale riferimento non c'è più. Per i percorsi del diritto-dovere all'istruzione e formazione, il livello professionale indicato era quello iniziale, contraddistinto dalla lettera "A", corrispondente al 2° livello europeo.

Nella seconda parte della scheda, la figura professionale trova una sua prima descrizione compiuta nelle unità di competenza che caratterizzano la figura (cfr.

tav. 3). Lo sforzo fatto è stato quello di individuare, per ogni figura, solo quelle competenze che possono dirsi “caratterizzanti” la figura stessa, riducendo il numero di unità di competenza considerate alle quattro principali. Le unità di competenza sono descritte attraverso conoscenze e abilità che presiedono alla capacità di tradurre in pratica una determinata competenza. Mentre le abilità, espresse in termini di “essere capace di...”, sono direttamente correlate a ciascuna unità di competenza, le conoscenze costituiscono una sorta di base comune all’esercizio di tutte le competenze della figura, per cui non esiste una correlazione biunivoca.

Tav. 3 - Scheda descrittiva della qualifica (seconda parte)

<b>COSTRUTTORE SU MACCHINE UTENSILI</b>		
<b>UNITÀ DI COMPETENZA</b>	<b>CAPACITÀ (essere in grado di)</b>	<b>CONOSCENZE (conoscere)</b>
<b>1. Approntamento macchine utensili</b>	• riconoscere le macchine utensili (tradizionali, a controllo numerico computerizzato, centri di lavoro) da utilizzare per le diverse fasi di lavorazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ I processi di lavorazione nell’area meccanica</li> <li>☞ Principali materiali (ghise, acciai, ecc.) e relative caratteristiche tecnologiche</li> <li>☞ Le Macchine Utensili (MU) dalle tradizionali alle CNC: le parti componenti e la loro funzione, il piano e lo spazio in cui operano</li> <li>☞ Principali utensili e loro utilizzo</li> </ul>
	• individuare la strumentazione da applicare alle macchine utensili (utensili, attrezzi presa pezzo, programmi, ecc.)	
	• utilizzare procedure di impostazione dei parametri macchina o del programma a CN per le diverse lavorazioni	
	• applicare modalità di controllo degli utensili pre-settati con i dati di presetting	
<b>2. Lavorazione pezzi in area meccanica</b>	• comprendere i disegni tecnici di pezzi da lavorare	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Principali lavorazione su macchine utensili: foratura, tornitura, fresatura, alesatura, rettificazione, ecc.</li> <li>☞ Principali strumenti di misura (calibri, micrometri, comparatori, ecc.) e relativi campi di applicazione</li> </ul>
	• distinguere le tipologie di lavorazioni da realizzare in relazione al pezzo da lavorare ed al materiale costruttivo	
	• applicare le principali tecniche di lavorazione meccanica	
	• riconoscere e prevenire i rischi per la sicurezza della propria persona e dell’ambiente di lavoro	
<b>3. Controllo conformità pezzi in area meccanica</b>	• identificare eventuali anomalie e non conformità di materiali grezzi e semilavorati	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Informatica applicata alle MU a CNC</li> <li>☞ Principali norme del disegno tecnico: segni e simboli, convenzioni, scale e metodi di rappresentazione</li> <li>☞ La modulistica di riferimento: schede istruzioni, programmi di produzione, schede controllo qualità</li> <li>☞ Le norme ISO-9001 e relative applicazioni in ambito manifatturiero-meccanico</li> <li>☞ Le norme per l’igiene e la sicurezza dell’ambiente di lavoro</li> </ul>
	• valutare la correttezza e l’efficienza del processo di lavorazione del pezzo meccanico	
	• riconoscere ed utilizzare la strumentazione di misura dei pezzi lavorati	
	• valutare la conformità dei pezzi lavorati durante e al termine del processo di lavorazione	
<b>4. Gestione area di lavoro</b>	• adottare le previste modalità di mantenimento in efficienza (pulitura, lubrificazione, ecc.) delle macchine utensili	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ La modulistica di riferimento: schede istruzioni, programmi di produzione, schede controllo qualità</li> <li>☞ Le norme ISO-9001 e relative applicazioni in ambito manifatturiero-meccanico</li> <li>☞ Le norme per l’igiene e la sicurezza dell’ambiente di lavoro</li> </ul>
	• riconoscere lo stato di funzionamento delle macchine utensili e proprie attrezzature	
	• identificare il livello di usura e idoneità residua degli utensili valutandone le possibili modalità di ripristino	
	• individuare interventi correttivi a fronte di anomalie nell’area di lavoro	

Infine, la terza parte della scheda riporta le “Indicazioni per la valutazione delle unità di competenza” (cfr. tav. 4), ossia per verificare il raggiungimento dello standard professionale essenziale precedentemente descritto attraverso le unità di competenza; per ogni unità individuata come caratterizzante la figura professionale vengono date le specifiche per valutare se quella competenza è posseduta oppure no, espresse in termini di: *oggetto di osservazione*, ossia l’attività su cui concentrarsi nell’effettuazione della verifica; *indicatori*, ossia gli item rispetto ai quali va effettuata la valutazione in relazione all’oggetto di osservazione identificato; *risultato atteso*, ossia l’esito atteso, in relazione all’oggetto di osservazione individuato, come specificato dagli indicatori, per il riconoscimento della qualifica.

La modalità indicata per la verifica del possesso della competenza è sempre la prova pratica in situazione; ed è effettivamente solo tale prova che è in grado di dimostrare il possesso della competenza, almeno nella accezione con cui il termine viene usato nella formazione professionale.

Tav. 4 - Scheda descrittiva della qualifica (terza parte)

<b>COSTRUTTORE SU MACCHINE UTENSILI</b>				
<b>INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE DELLE UNITÀ DI COMPETENZA</b>				
<b>UNITÀ DI COMPETENZA</b>	<b>OGGETTO DI OSSERVAZIONE</b>	<b>INDICATORI</b>	<b>RISULTATO ATTESO</b>	<b>MODALITÀ</b>
1. <i>Approntamento macchine utensili</i>	Le operazioni di approntamento delle macchine utensili	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ montaggio delle attrezzature per le specifiche lavorazioni</li> <li>☞ registrazione dei parametri macchina</li> <li>☞ caricamento dell’eventuale programma di lavorazione</li> <li>☞ effettuazione di test di prova funzionamento macchine</li> </ul>	Macchine predisposte e registrate per eseguire le lavorazioni	Prova pratica in situazione
2. <i>Lavorazione pezzi in area meccanica</i>	Le operazioni di lavorazione di pezzi in area meccanica	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ lettura del disegno tecnico e della documentazione di lavorazione</li> <li>☞ lavorazione del pezzo meccanico</li> <li>☞ carico e scarico dei pezzi</li> </ul>	Pezzo lavorato secondo le specifiche progettuali	
3. <i>Controllo conformità pezzi in area meccanica</i>	Le operazioni di controllo conformità dei pezzi in area meccanica	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ misurazione dei pezzi meccanici</li> <li>☞ segnalazione e registrazione delle non conformità</li> <li>☞ compilazione di eventuali schede di controllo qualità</li> </ul>	Pezzo lavorato rispondente agli standard di qualità previsti	
4. <i>Gestione area di lavoro</i>	Le operazioni di gestione dell’area di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ pulizia di macchinari, attrezzature e strumenti di misurazione</li> <li>☞ segnalazione anomalie di funzionamento delle MU e relative attrezzature</li> <li>☞ rilevazione e ripristino utensili usurati</li> </ul>	Macchine utensili funzionali e pulite	

## **8. LA PROCEDURA SORGENTE**

La manutenzione di qualunque sistema di qualifiche è un elemento strategico per assicurare la rispondenza tra sistema formativo e sistema produttivo territoriale, alla luce dei cambiamenti organizzativi e delle evoluzioni tecnologiche. Per questa ragione, tutti i sistemi di qualifiche consolidati dei principali partner europei hanno definito procedure in grado di assicurare che l'aggiornamento dell'elenco delle qualifiche e degli standard avvenga ad intervalli regolari, o comunque nel momento in cui si determinano nuovi bisogni nell'ambito del sistema produttivo di riferimento.

Nel modello della Regione Emilia Romagna la manutenzione del SRQ avviene attraverso una cosiddetta "procedura sorgente", che dovrebbe avvenire a cadenza annuale e che presenta le seguenti caratteristiche:

- 1) possibilità di "proposizione diffusa" di nuove qualifiche, affidata a tutti gli attori strategici del territorio: Parti sociali, Enti bilaterali, Enti formativi, Istituzioni scolastiche, Università, Province, Regione, ecc.;
- 2) istruttoria tecnica sull'adozione delle proposte di nuove qualifiche svolta d'intesa con le Parti sociali sulla base di una procedura che verrà definita dalla Giunta Regionale;
- 3) validazione della proposta da parte di una Sottocommissione della Commissione Tripartita Regionale composta da esperti nominati dalle Parti sociali;
- 4) approvazione da parte della Giunta regionale, sentita la Commissione Tripartita e la Conferenza Regionale per il Sistema Formativo.

È evidente che la procedura sorgente di manutenzione del SRQ si avvale di un altro strumento strategico, ossia le azioni di monitoraggio e valutazione che vengono attivate contestualmente all'adozione dei nuovi standard professionali, con l'obiettivo di misurarne l'adeguatezza ed efficacia.

## **9. GLI STANDARD FORMATIVI**

Per la qualificazione del sistema dell'offerta di formazione professionale, accanto al SRQ la Regione ha ritenuto di definire un impianto di standard formativi essenziali che possa assicurare trasparenza ed omogeneità a livello regionale.

Infatti, se la definizione degli aspetti progettuali – quali i contenuti formativi, le metodologie didattiche, il programma, ecc. – attiene alla autonomia degli Enti di formazione, che la esercitano assicurando la necessaria diversificazione degli interventi formativi, dalle singole specificità ed esigenze della domanda/offerta formativa, l'autonomia progettuale degli Enti deve temperarsi con la necessità di garantire il raggiungimento degli standard professionali delle qualifiche, come obiettivi formativi dei corsi, perché gli allievi conseguano la certificazione finale.

Pertanto, la Regione ha ritenuto di definire gli standard formativi essenziali dei percorsi, che ne regolano gli aspetti strutturali e sono da ritenersi prescrittivi delle modalità attuative degli interventi. Tali standard formativi riguardano “requisiti d’accesso, durate complessive e relativa formazione teorica, esperienza pratica e stage” (DGR n. 2212 del 2004). Successivamente, nel corso del 2005, la Regione procederà alla definizione di procedure di valutazione e certificazione, di concerto con le Parti sociali.

L’offerta formativa progettata con riferimento alle qualifiche del SRQ si concretizza in interventi che hanno diverse finalità e durata, in funzione delle differenti tipologie di partecipanti. Pertanto, gli standard formativi tengono conto di tale possibilità e sono differenziati in funzione delle caratteristiche diverse degli utenti. In una prima fase, gli standard formativi si riferiscono solo ai corsi che si collocano nell’ambito della formazione professionale; sono esclusi pertanto gli interventi che si svolgono in integrazione con altri soggetti formativi (Scuola ed Università) o che attingono all’Apprendistato, che saranno di prossima regolamentazione a partire dal quadro tracciato dalla legge per l’occupazione recentemente approvata (luglio 2005).

La Delibera di G.R. n. 265 del 14 febbraio 2005 ha specificato “Orientamenti, metodologia e struttura” degli standard formativi (cfr. Allegato A alla DGR citata).

Nel determinare gli standard formativi di ciascuna qualifica si è tenuto conto dei seguenti criteri:

- a) caratteristiche delle competenze delle qualifiche (ampiezza-profondità delle conoscenze; natura delle capacità; finalità complessivamente espresse dalle “Unità di competenza”);
- b) condizioni socio-professionali degli utenti: conoscenze e capacità possedute, età, luogo e condizioni di apprendimento, stato occupazionale, dove le conoscenze e capacità possedute rappresentano l’indicatore principale, mentre gli altri costituiscono elementi utili per la finalizzazione e l’organizzazione dell’offerta formativa;
- c) finalità assegnate agli interventi formativi dalla L.R. 12/03 e dai documenti di programmazione regionale.

La definizione degli standard formativi in base ai criteri indicati determina una struttura dell’offerta formativa articolata in due tipologie di corsi sulla base della tipologia di qualifica (qualifica di accesso all’area professionale o qualifica di approfondimento rispetto all’area professionale), ciascuna segmentata in relazione alle caratteristiche dell’utenza (giovani che devono assolvere il diritto-dovere all’istruzione e formazione, giovani che hanno assolto il diritto-dovere, adulti disoccupati, adulti occupati). Pertanto gli standard formativi vengono specificati come segue:

- 1) corsi finalizzati allo sviluppo di competenze relative a qualifiche “di accesso” all’area professionale, che possono essere efficacemente seguiti da persone che possiedono conoscenze-capacità generali, non specifiche rispetto all’area professionale. In questo caso, gli standard formativi essenziali prevedono una durata di:

- a) 2 cicli di 900 ore, di cui una percentuale di *stage* variabile tra il 25%-35%, quando rivolti a giovani adolescenti che devono assolvere il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione;
  - b) 600 ore, di cui una percentuale di *stage* variabile tra il 30%-40%, quando rivolto a giovani che hanno assolto il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione;
  - c) 600 ore, di cui una percentuale di *stage*, formazione in laboratorio (o comunque in situazioni che riproducono processi e attività che si verificano nei contesti lavorativi), variabile tra il 30%-40%, quando rivolti ad adulti disoccupati;
- 2) corsi finalizzati allo sviluppo di competenze relative a qualifiche di “approfondimento tecnico/specializzazione” rispetto all'area professionale e che possono essere efficacemente seguiti da persone già in possesso di conoscenze o capacità tali da facilitare il processo di apprendimento delle competenze proprie di una qualifica (conoscenze e capacità attinenti). In questo caso i corsi hanno una durata di:
- a) 500 ore, di cui una percentuale di *stage* variabile tra il 35%-45%, quando rivolto a giovani non occupati che hanno concluso un percorso di istruzione-formazione con il conseguimento del relativo titolo finale;
  - b) 300 ore, di cui una percentuale di *stage*, formazione in laboratorio (o comunque in situazioni che riproducono processi e attività che si verificano nei contesti lavorativi), variabile tra il 20%-40%, per giovani/adulti occupati o disoccupati.

La finalizzazione dei corsi rispetto a qualifiche di “approfondimento tecnico/specializzazione” per persone che hanno conoscenze o capacità pregresse attribuisce rilevanza alle competenze acquisite in precedenti percorsi scolastico-formativi o attraverso l'esperienza professionale; pertanto i titoli posseduti non costituiscono di per sé vincolo per l'accesso ai percorsi.

Nei mesi di dicembre 2004 e gennaio 2005 si è realizzato il percorso di verifica e validazione degli elaborati tecnici di descrizione degli standard formativi essenziali delle qualifiche professionali, congiuntamente agli esperti designati dai componenti la Commissione Regionale Tripartita e dai soggetti formativi del sistema regionale, organizzati in gruppi per aree professionali, come previsto dalla deliberazione n. 2212/04. Tale percorso ha prodotto standard formativi essenziali per ciascuna delle 86 qualifiche professionali del Repertorio regionale, adottati con le DGR 265/2005 e 788/2005.

A titolo di esempio, si riporta lo standard formativo elaborato per la qualifica del “Costruttore su macchine utensili”, qualifica che è fra quelle di riferimento anche per i percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere (cfr. tav. 5).

Tav. 5 - Standard per la qualifica "Costruttore su macchine utensili"

<b>STANDARD</b> <b>relativi ai corsi finalizzati al conseguimento della Qualifica di</b> <b>"COSTRUTTORE SU MACCHINE UTENSILI"</b>
<p>Date le caratteristiche delle sue competenze, questa qualifica può essere considerata "di accesso all'area professionale". Gli obiettivi formativi, costituiti dagli standard professionali, sono conseguibili da persone (sia giovani che adulte) non in possesso di conoscenze-capacità pregresse a cui questi corsi sono specificamente rivolti.</p> <p>In ogni caso, ai partecipanti in possesso di conoscenze-capacità che corrispondono a contenuti del corso, vengono riconosciuti i relativi crediti formativi.</p> <p>Può registrarsi il caso di persone, occupate o disoccupate, comunque già in possesso di competenze riferibili a una o più unità di competenze di questa qualifica e che intendono conseguire la qualifica. In questo caso, il sistema di offerta può prevedere corsi finalizzati allo sviluppo delle competenze riferibili a specifiche "unità di competenze".</p>
<p><i>La qualifica può essere conseguita attraverso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Corsi di 1.800 ore, articolati in 2 cicli della durata di 900 ore ciascuno</b> <i>Si tratta di corsi finalizzati allo sviluppo di competenze generali e professionali di adolescenti che devono assolvere l'obbligo formativo.</i> I corsi devono prevedere una quota di ore di <i>stage</i> che può oscillare dal 25 al 35% del monte ore complessivo.</li><hr/><li>• <b>Corsi di 600 ore</b> <i>Si tratta di corsi finalizzati alla professionalizzazione di giovani che hanno assolto l'obbligo formativo, non occupati al momento della realizzazione del corso.</i> I corsi devono prevedere una quota di ore di <i>stage</i> che può oscillare dal 30 al 40% del monte ore complessivo.</li><hr/><li>• <b>Corsi di 600 ore</b> <i>Si tratta di corsi finalizzati alla professionalizzazione di adulti disoccupati.</i> I corsi devono prevedere una quota di ore di formazione realizzate in <i>stage</i>, in laboratorio o comunque in situazioni che riproducono processi e attività che si verificano nei contesti lavorativi. Tale quota può oscillare dal 30 al 40% del monte ore complessivo. La durata definita è da intendersi massima: può diminuire in funzione delle caratteristiche dei partecipanti. Non può comunque essere inferiore alle 400 ore.</li></ul>

Per quanto riguarda la manutenzione del sistema, la Regione stabilisce che in relazione ad ogni nuova qualifica che viene inserita nel Repertorio siano definiti i relativi standard formativi. Relativamente invece a qualifiche per le quali esistano specifiche norme regolamentari, si assumono gli standard formativi da queste definite e si riportano nelle schede relative alle aree professionali corrispondenti.

Per verificare la corrispondenza del SRQ e dei relativi standard formativi alle esigenze del sistema territoriale, la Regione ha varato un'azione di monitoraggio articolata in tre linee di intervento centrate su:

- 1) le qualifiche oggetto di formazione: l'obiettivo è produrre informazioni utili a supportare la diffusione della formazione a qualifica. Le informazioni da ac-

quisire riguardano pertanto le qualifiche formate, le qualifiche corrispondenti a figure che mancano nel Repertorio e che potrebbero essere formate, le qualifiche che sono presenti nel Repertorio ma non vengono formate, ecc.;

- 2) gli standard professionali definiti, al fine di produrre informazioni utili a supportare la realizzazione dei processi formativi volti al conseguimento delle qualifiche. Le informazioni da acquisire riguardano pertanto gli standard professionali delle diverse qualifiche e i relativi descrittori, per verificarne la funzionalità e l'adeguatezza ai fini della formazione;
- 3) gli standard formativi definiti, per assicurare l'efficacia degli interventi formativi. Le informazioni da acquisire riguardano pertanto i criteri adottati per la definizione degli standard (correttezza, completezza, necessità di modifiche-integrazione, ecc.), gli standard relativi alle diverse qualifiche (destinatari, durata, articolazione), ecc.

### **Documentazione regionale di riferimento**

Accordo del 19 febbraio 2004 tra la Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna al fine di realizzare sul territorio regionale un'offerta formativa sperimentale di istruzione e di formazione professionale di cui all'Accordo del 8/10/2003.

Deliberazione del Consiglio Regionale n. 612 del 26 ottobre 2004, "*Linee di programmazione e indirizzi per il sistema formativo e per il lavoro - Biennio 2005/2006*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 1052 del 9 giugno 2003, "*Approvazione di un progetto regionale per la realizzazione di percorsi formativi integrati tra l'istruzione e la formazione professionale e relative linee guida per l'anno scolastico 2003-2004*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 2049 del 20 ottobre 2003, "*Approvazione modalità di selezione dei soggetti attuatori dell'offerta formativa rivolta ai ragazzi in obbligo formativo a partire dall'anno 2004-2005*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 2212 del 10 novembre 2004, "*Approvazione delle qualifiche professionali in attuazione dell'art. 32, comma 1, lettera c, della l.r. 30 giugno 2003, n. 12 - 1° provvedimento*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 259 del 14 febbraio 2005, "*Approvazione delle linee guida per la progettazione dei percorsi integrati*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 2634 del 13 dicembre 2004, "*Approvazione delle condizioni e delle modalità per il consolidamento dell'offerta di percorsi integrati nell'istruzione superiore in Emilia Romagna (L.R. 12/2003, art. 27), a valere dall'a.s. 2005/2006*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 265 del 14 febbraio 2005, "*Approvazione degli standard dell'offerta formativa a qualifica e revisione di alcune tipologie di azione di cui alla delibera di G.R. n. 177/2003*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 788 del 23 maggio 2005, "*Approvazione delle qualifiche professionali e dei relativi standard formativi, di cui alle deliberazioni di G.R. n. 2212/04 e 265/05 - II provvedimento*".

Deliberazione di Giunta Regionale n. 902 del 10 maggio 2004, "*Approvazione linee guida per la progettazione esecutiva dei percorsi integrati di istruzione e formazione per l'anno scolastico 2004/05*".

- Deliberazione di Giunta Regionale n. 936 del 17 maggio 2004, *“Il Sistema Regionale delle Qualifiche - orientamenti, metodologia, struttura”*.
- Determina del Direttore generale n. 14272 del 31 ottobre 2003, *“Adozione delle 20 schede descrittive delle qualifiche conseguibili in obbligo formativo di cui alla deliberazione della G.R. n. 2049/2003”*.
- Legge regionale n. 12 del 25 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 fra loro”*.
- Protocollo di intesa dell’8 ottobre 2003 stipulato fra la Regione Emilia Romagna, il Ministero dell’istruzione, università e ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali *“Per la realizzazione dall’anno scolastico 2003/2004 di una offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell’emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53”*.

#### **Sitografia essenziale**

[www.regione.emilia-romagna.it](http://www.regione.emilia-romagna.it)  
[www.regione.emilia-romagna.it/fr\\_delibere.htm](http://www.regione.emilia-romagna.it/fr_delibere.htm)  
[www.form-azione.it](http://www.form-azione.it)  
[www.scuolaer.it](http://www.scuolaer.it)  
[www.emiliaromagna.istruzione.it](http://www.emiliaromagna.istruzione.it)

## Il modello lombardo per la costruzione di una filiera dell'istruzione e formazione professionale e il relativo repertorio

---

Sandra D'AGOSTINO

### 1. LO SCENARIO DI RIFERIMENTO

La Regione Lombardia è la prima fra le Regioni italiane ad aver accolto l'invito alla ridefinizione del modello di sistema della formazione professionale iniziale secondo la proposta – che doveva ancora tradursi in un testo normativo – del Ministro Moratti. Infatti, la prima sperimentazione è partita sulla base di un Protocollo d'intesa con i competenti Ministeri dell'istruzione e del lavoro, siglato nel giugno 2002 (la “Legge Moratti”, come è noto, è stata approvata nel marzo 2003), cui hanno fatto seguito provvedimenti analoghi siglati nello stesso anno da altre cinque Regioni (Lazio, Molise, Piemonte, Puglia, Provincia di Trento).

Pertanto, la prima annualità di sperimentazione dei nuovi percorsi della formazione professionale è partita con l'anno formativo 2002-03, concepita come laboratorio di verifica dell'ipotesi posta alla base della riforma, che prevede di trasformare un'offerta formativa tradizionalmente orientata prevalentemente alla professionalizzazione dei giovani, in un percorso che mira allo sviluppo globale della persona, in termini educativi e culturali oltre che professionali, di pari dignità con i percorsi scolastici.

In realtà, il Protocollo d'intesa del giugno 2002 prevede un ampio ventaglio di tipologie di intervento, rivolte tanto all'utenza finale quanto al sistema ed ai suoi operatori. In particolare, l'art. 2 fa riferimento a “*percorsi triennali sperimentali di formazione professionale, ed eventuali successivi percorsi collocati in un organico processo di sviluppo della formazione professionale superiore, da realizzarsi in strutture formative accreditate dalla Regione*”.

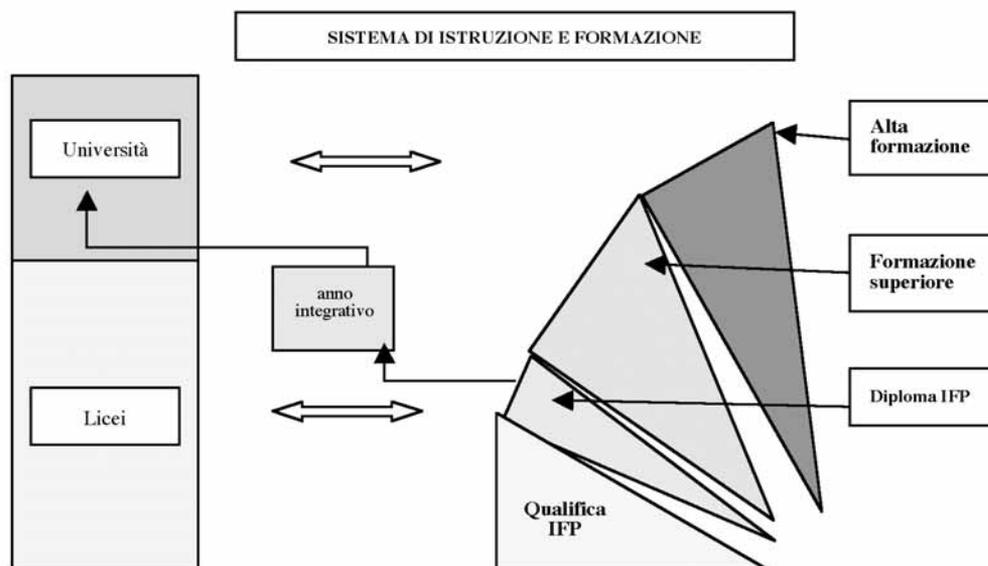
Pertanto, dalla sperimentazione di percorsi triennali realizzati nell'ambito del sistema di formazione professionale è nata prima una strategia per la costruzione del sistema di istruzione e formazione professionale al livello secondario, a partire dalla necessità di avvicinare le Istituzioni scolastiche e le strutture formative che costituiranno tale sistema, poi un modello di sviluppo che riguarda la costituzione di un sistema di istruzione e formazione professionale articolato su una pluralità di livelli.

Infatti, nel modello lombardo il sistema di istruzione e formazione professionale intende ricomprendere l'intera gamma degli interventi e delle attività della *formazione professionale* tradizionale (da quella iniziale, alla continua, all'apprendistato, ecc.), nonché tutti i percorsi di istruzione a carattere tecnico e professionale che permettono un immediato inserimento nel mondo del lavoro, collocandoli in una nuova prospettiva pienamente culturale ed educativa. Pertanto, il sistema rilascerà i seguenti titoli di studio sui diversi livelli di uscita:

- 1) qualifica di istruzione e formazione professionale (3 anni - II livello europeo ECTS);
- 2) diploma di istruzione e formazione professionale (4 anni - III livello);
- 3) diploma di istruzione e formazione professionale superiore (5-7 anni - IV livello);
- 4) diploma di alta formazione professionale (8-9 anni - V livello).

I titoli di studio conseguiti al termine di percorsi almeno quadriennali consentiranno di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini dell'accesso all'Università e all'alta formazione (artistica, musicale e coreutica), previa frequenza di un apposito corso annuale, secondo quanto previsto dalla stessa Legge n. 53 del 2003 (cfr. graf. 1). I titoli potranno inoltre essere conseguiti anche attraverso percorsi in apprendistato e secondo la modalità dell'alternanza.

Graf. 1 - Sistema di istruzione e formazione



Nell'ambito del sistema regionale di istruzione e formazione professionale saranno inoltre previsti:

- a) corsi di specializzazione in rapporto ad ogni titolo del sistema;
- b) l'attestato di "abilitazione al lavoro": certificato corrispondente al I livello europeo, comunque ad una qualifica di istruzione e formazione professionale, di cui rappresenta una componente definita in termini di crediti formativi;
- c) l'attestato di "patente di mestiere": riconoscimento giuridico, acquisito a seguito di un positivo addestramento obbligatorio, che abilita all'esercizio del mestiere.

In questo contesto di riforma, che va nel senso della costruzione di tutta la filiera dell'istruzione e formazione professionale, si inserisce l'attenzione alla definizione di standard di riferimento, visti come strumento per elevare la qualità del sistema formativo. E l'avvio delle sperimentazioni dei percorsi triennali diventa l'occasione per la costruzione di tali standard a partire dal primo segmento della filiera, i percorsi triennali di formazione iniziale.

## **2. LA STRATEGIA REGIONALE PER L'INNOVAZIONE DEL SISTEMA ISTRUZIONE-FORMAZIONE UNIVERSITÀ**

L'approvazione della Legge regionale n. 1 del 2000, che ridefinisce l'attribuzione delle competenze e delle deleghe in capo alla Regione, alle Province e ai Comuni anche in materia di formazione professionale, introduce lo strumento del "Programma triennale" quale "ambito elettivo di definizione degli strumenti e delle modalità d'attuazione degli obiettivi afferenti al sistema formativo lombardo declinati nelle linee strategiche di azione del Programma Regionale di Sviluppo e nei successivi documenti di programmazione".

Il "Programma triennale della formazione professionale 2002-05", il primo elaborato dopo l'approvazione della Legge di riordino delle autonomie, identifica la necessità di promuovere forme di sperimentazione finalizzate alla definizione di modelli di riferimento tra le linee di azione strategiche per elevare la qualità del sistema e confrontarsi con la riforma Moratti ancora in discussione a livello nazionale. In particolare per l'utenza dell'obbligo formativo viene identificata la priorità di garantire un'offerta qualificata, coerente con specifici standard di qualità ed efficacia individuati in risposta alle esigenze del sistema produttivo locale.

Su tali basi, in data 3 giugno 2002 viene stipulato un Protocollo d'intesa fra la Regione Lombardia, il Ministero dell'istruzione, università e ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali "per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e formazione". Con l'obiettivo di realizzare una efficace e mirata azione di prevenzione, contrasto e recupero dei fenomeni degli insuccessi, della dispersione e degli abbandoni, in attesa che la riforma Moratti in discussione al Parlamento venga definitivamente approvata, la Regione si impegna a "individuare e predisporre modelli e percorsi di innovazione didattica, metodologica, organizzativa che coinvolgano i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, realizzino forme d'interazione e di integrazione tra i due citati sistemi, valorizzino

la capacità di progettazione dei soggetti coinvolti, motivando all'apprendimento attraverso il fare e l'agire". Tali interventi si concretizzeranno in percorsi che consentano l'assolvimento dell'obbligo scolastico e al tempo stesso l'acquisizione di conoscenze, capacità, abilità e competenze proprie della formazione professionale.

Pertanto, il successivo Atto di indirizzo per il 2002-03 (DGR n. 9359/2002) inserisce, fra le tipologie di azioni rivolte ai giovani in obbligo formativo, la sperimentazione di percorsi di durata triennale per il conseguimento della qualifica. A tali percorsi possono iscriversi ragazzi che abbiano completato la scuola media inferiore; nell'ambito di essi è possibile assolvere l'ultimo anno dell'obbligo di istruzione a quindici anni. La durata complessiva di tali percorsi varia da 3.000 a 3.600 ore complessive, articolate in una formazione d'aula (20-30% competenze di base; 5-15% competenze trasversali; 35-45% competenze tecnico professionali) e in una parte di *stage* che rappresenta una quota dal 10% al 40% del monte ore.

Per il successivo anno formativo 2003-04, le "Linee di indirizzo" emanate a febbraio 2003 confermano la programmazione di percorsi triennali sperimentali volti al conseguimento della qualifica, strutturati esattamente come nell'annualità precedente, con una piccola eccezione: i percorsi si rivolgono a giovani che devono iscriversi comunque al primo anno della scuola secondaria superiore se non hanno ancora compiuto i 15 anni di età.

La successiva approvazione della Legge n. 53 del 2003 richiede un ulteriore approfondimento della linea di intervento sui percorsi triennali. Con l'obiettivo di "realizzare un'offerta formativa stabile ed al contempo capace di adeguarsi alla massima rispondenza ai fabbisogni dell'utenza e dei territori di riferimento" viene emanata una nuova deliberazione di Giunta di "Integrazione alle Linee guida" (DGR n. 13084 del 2003). Oltre ad identificare interventi di adeguamento dei percorsi biennali di qualifica – che continuano a sussistere per i giovani a partire dai 15 anni di età –, l'"Integrazione alle Linee guida" specifica una serie di requisiti e vincoli cui i percorsi sperimentali triennali dovranno uniformarsi, attinenti tanto all'ambito didattico quanto a quello organizzativo e gestionale.

Dal punto di vista didattico, la sperimentale dei percorsi triennali di qualifica diventa anche uno strumento per l'elaborazione e implementazione di standard formativi, che possono rappresentare la base per la definizione del nuovo sistema regionale di standard.

Pertanto, si forniscono minime indicazioni per l'elaborazione di tali standard, in linea anche con l'Accordo sottoscritto a livello nazionale fra le Regioni e le organizzazioni sindacali dell'agosto 2002: i percorsi triennali di nuova attivazione dovranno privilegiare un profilo formativo di "area professionale" entro cui progressivamente delineare i percorsi di indirizzo; ciò comporta l'adozione iniziale di denominazioni "ad ampio spettro" di cui si propone un primo elenco (cfr. tav. 1), mentre l'indirizzo verrà specificato *in itinere* (a partire dal secondo anno di sperimentazione) ed all'atto della prova di accertamento finale. Inoltre, i percorsi dovranno prevedere la modalità di prosecuzione in percorsi di istruzione e/o formazione superiore.

Tav. 1 - *Proposta di classificazione delle aree professionali e di denominazione iniziale delle figure*

	AREA PROFESSIONALE	DENOMINAZIONE DELLE FIGURE
1	Agricola e ambientale	Operatore agricolo ed ambientale
2	Alimentazione	Operatore dell'alimentazione
3	Artigianato artistico	Operatore di artigianato artistico
4	Aziendale e amministrativa	Operatore di servizi di impresa
5	Chimica e biologica	Operatore chimico e biologico
6	Commerciale e delle vendite	Operatore commerciale
7	Edile e del territorio	Operatore edile e del territorio
8	Elettrica e elettronica	Operatore elettrico ed elettronico
9	Estetica	Operatore estetico
10	Grafica e multimediale	Operatore grafico
11	Legno ed arredamento	Operatore del legno e dell'arredamento
12	Meccanica	Operatore meccanico
13	Sanitaria	Operatore sanitario
14	Sociale	Operatore sociale
15	Tessile e moda	Operatore dell'abbigliamento
16	Turistica ed alberghiera	Operatore turistico ed alberghiero

Le indicazioni metodologiche contenute nell'Integrazione alle linee guida per l'annualità 2003-04 sottolineano la necessità di improntare l'attività formativa ad una metodologia basata su compiti reali, privilegiando la didattica attiva, l'apprendimento dall'esperienza anche tramite la realizzazione di tirocini/*stage* formativi. La definizione dei percorsi formativi dovrà altresì prevedere una componente di personalizzazione, tramite la quale consentire l'adattamento del percorso al soggetto e l'attivazione di misure di accompagnamento. Infine, nell'ambito dei percorsi dovrà essere obbligatoriamente adottato un modello di *portfolio* tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase del percorso.

Dal punto di vista organizzativo-gestionale, la natura di sperimentazione sistemica dell'iniziativa presuppone un impianto di obiettivi e vincoli altrettanto articolato. Innanzitutto i percorsi dovranno prevedere una attività di approfondita valutazione della sperimentazione, con particolare attenzione al modello di definizione degli standard formativi, di certificazione/riconoscimento dei crediti formativi e di riconoscimento dei titoli. Ed una forte attenzione è posta anche agli operatori, dal momento che la particolare valenza educativa e formativa di questi percorsi rende indispensabile l'utilizzo di personale che presenti requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata. A tal fine, nell'ambito della sperimentazione vengono promossi interventi di qualificazione e formazione dei formatori implicati nella progettazione, realizzazione e valutazione dei servizi formativi secondo modalità che valorizzino l'esperienza intrapresa.

Nel giugno 2003, l'Accordo quadro dei Ministeri dell'istruzione e del lavoro con le Regioni apre la strada alla sottoscrizione di singole intese. Il 25 settembre

2003 viene siglato il Protocollo per la Lombardia che definisce la strategia regionale per promuovere l'integrazione fra i sistemi dell'istruzione e formazione, in vista della costituzione di quel secondo sistema previsto dalla Legge Moratti.

La strategia regionale per la costruzione del sistema dell'istruzione e formazione professionale si fonda su un'offerta formativa sperimentale che in prima battuta è articolata in due tipologie di percorsi:

- 1) percorsi triennali sperimentali di formazione professionale ed eventuali successivi percorsi collocati in un organico processo di sviluppo della formazione professionale superiore, da realizzarsi in strutture formative accreditate dalla Regione;
- 2) percorsi triennali sperimentali di formazione professionale ed eventuali successivi percorsi, collocati in un organico processo di sviluppo della formazione professionale superiore, da realizzarsi in Istituti tecnici e professionali individuati sulla base di criteri stabiliti d'intesa tra la Regione Lombardia e l'Ufficio scolastico regionale.

In entrambi i casi, i percorsi prevedono il conseguimento di un titolo di qualifica valido per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione fino ai diciotto anni e l'iscrizione ai Centri per l'impiego, nonché l'acquisizione di crediti ai fini dell'eventuale passaggio nel sistema dell'istruzione. Si viene così a delineare un modello "lombardo" di istruzione/formazione professionale che, distinguendosi da quelli proposti in altre Regioni italiane, attiva percorsi sperimentali triennali affidandone lo sviluppo sia ai Centri di formazione professionale sia agli Istituti professionali e tecnici.

### **3. LE LINEE GUIDA PER LA SPERIMENTAZIONE 2004-05 E 2005-06**

La definizione dell'Accordo territoriale fra Regione e Ufficio Scolastico solo alla fine del 2003 ha consentito l'avvio degli interventi sperimentali realizzati presso gli Istituti professionali e tecnici nel successivo anno formativo 2004-05. Pertanto, solo con la terza annualità di sperimentazione dei percorsi triennali per l'anno 2004-05 si avvia la fase di transizione verso l'attuazione di quel sistema di *offerta coordinata e parallela*, che viene prefigurato dalla strategia della Regione Lombardia come primo stadio nella costruzione del sistema dell'istruzione e formazione professionale.

Lavorando in questa direzione, i vari documenti che specificano le linee guida per l'annualità di sperimentazione 2004-05 sottolineano l'obiettivo di rinsaldare i legami tra i diversi soggetti che opereranno nel sistema dell'istruzione e formazione professionale (DGR n. VII/16005 del gennaio 2004; DGR n. VII/17608 del maggio 2004).

Pertanto, sia gli Istituti scolastici secondari, che i Centri e gli Enti di formazione professionale accreditati sono abilitati all'offerta di corsi di qualifica trien-

nali validi ai fini dell'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione per almeno 12 anni, purché garantiscano il rispetto di alcuni requisiti di natura strutturale/organizzativa e di natura professionale, che rappresentano uno sviluppo e allo stesso tempo una razionalizzazione di quanto prescritto già per le annualità precedenti di sperimentazione. Tali requisiti riguardano i seguenti ambiti: risorse umane; caratteristiche dei percorsi; risorse strutturali e tecnologiche; raccordo territoriale e con i servizi.

Per quanto riguarda la dotazione di *risorse umane* che ogni struttura formativa, Istituto scolastico o Centro di formazione professionale, deve assicurare, questa implica la disponibilità di alcune tra le seguenti figure professionali per ciascuna classe/corso attivato di cui vengono precisati compiti e requisiti formativi e/o professionali richiesti. Le figure che ogni struttura deve avere disponibile sono:

- 1) almeno un docente/referente con compiti di coordinamento dell'*équipe* di formatori e delle attività di progettazione, oltre che di tutoraggio del percorso. I requisiti formativi e/o professionali riguardano: laurea accompagnata da ulteriore formazione specifica; laurea ed esperienza almeno biennale nel sistema di IFP; il diploma ed almeno cinque anni di esperienza nel sistema di IFP; l'abilitazione all'insegnamento in filosofia e scienze dell'educazione, oppure in una delle attuali classi di abilitazione umanistico-letterarie;
- 2) un docente-formatore per l'area "linguistico-espressiva e delle scienze umane" e un docente-formatore per l'area "matematico-scientifica", che devono possedere o l'abilitazione per questo specifico gruppo disciplinare oppure il titolo di laurea o di diploma unito ad un certo numero di anni di esperienza professionale (un anno per i laureati e cinque per i diplomati);
- 3) un docente-formatore delle tecnologie professionali che pure può essere un docente abilitato nel gruppo disciplinare specifico oppure un formatore con laurea ed esperienza almeno annuale nel settore o diploma ed almeno tre anni di esperienza, oppure un maestro professionista con almeno 10 anni di esperienza lavorativa congruente e professionalità riconosciuta e certificata.

Le *caratteristiche dei percorsi* prevedono una durata triennale, con un numero minimo di ore pari a 3.150 sul triennio e a 1.050 ore per ogni annualità, ripartite in una quota comune obbligatoria di 891 ore annue ed una offerta formativa specifica di personalizzazione pari ad almeno 159 ore annue. Lo sviluppo del percorso segue una logica di approccio graduale alla professionalità, per cui il primo anno si caratterizza per un'impostazione di orientamento attivo entro l'area professionale di riferimento. È a partire dal secondo anno che, accanto al rafforzamento delle conoscenze, abilità, competenze e capacità personali del soggetto, si avvia lo sviluppo di specifiche competenze tecnico-professionali di figura e si realizzano attività di *stage* come supporto all'apprendimento. Il terzo anno mira al completamento formativo e all'autonomia della persona in riferimento al ruolo professionale in senso sia lavorativo sia pedagogico, in una visione integrale ed unitaria del processo formativo.

In sintesi, la ripartizione del monte ore per annualità e per area segue lo schema riportato alla tavola 2.

Tav. 2 - Ripartizione monte ore

AREE	MONTE ORE			
	1° anno	2° anno	3° anno	Totale
Area linguistica e delle scienze umane	260	170	150	<b>580</b>
Area matematico-scientifica	220	160	130	<b>510</b>
Area tecnico-professionale	411	351	261	<b>1.023</b>
Area personalizzazione	159	159	159	<b>477</b>
Area stage	–	210	350	<b>560</b>
<b>Totale</b>	<b>1.050</b>	<b>1.050</b>	<b>1.050</b>	<b>3.150</b>

Per garantire la riconoscibilità dei titoli di qualifica a livello nazionale, il “Documento tecnico per la definizione degli standard formativi, di cui all’art. 4 dell’Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003” approvato dalla Conferenza Stato-Regioni il 15 gennaio 2004 viene assunto come riferimento per la definizione degli obiettivi di apprendimento dell’area delle competenze di base; per l’area professionalizzante i riferimenti sono il frutto delle sperimentazioni già realizzate negli anni formativi 2002-03 e 2003-04.

Per quanto riguarda le *risorse strutturali e tecnologiche*, i locali in cui si svolgono le attività dovranno essere in regola con le normative nazionali e regionali in materia di sicurezza e di igiene degli edifici; inoltre dovranno essere garantiti livelli minimi di dotazione tecnologica, declinati con appositi atti in relazione ai vari ambiti di attività.

Infine, gli Istituti e i Centri dovranno operare in *raccordo* con tutti i soggetti impegnati nella definizione del sistema regionale di Istruzione e formazione professionale, in particolare assicurando la partecipazione di risorse umane qualificate alle commissioni istituite per la definizione degli standard formativi regionali, coordinate dalla Consulta Regionale standard formativi; inoltre, Centri ed Istituti dovranno operare in accordo con i servizi per il lavoro territoriali.

A partire da un’offerta quantitativamente limitata a pochi corsi nelle prime due annualità di sperimentazione, si passa gradualmente ad attivare, per l’annualità 2004-05, 387 prime annualità, che pure coprono solo una parte delle richieste provenienti da famiglie e ragazzi.

L’annualità 2004-05 è il terzo anno di sperimentazione e segna il momento di affrontare l’esame finale per quei giovani che hanno iniziato i corsi triennali nel 2002-03. Pertanto, nei primi mesi del 2005 sono state dettate le indicazioni operative per lo svolgimento dell’esame, definendo anche il modello di certificazione regionale. Tali provvedimenti verranno analizzati in maniera più approfondita successivamente.

Per i corsi che invece prendono avvio nel 2005-06 vengono sostanzialmente confermate le precedenti “Linee guida”, segno che il modello sta progressivamente raggiungendo un sufficiente livello di consolidamento. Infatti, la DGR n. 20746/2005 ripropone le indicazioni della DGR n. 17608/2004, aggiornandole alla luce delle novità intervenute nel contesto nazionale e delle necessità di sviluppo “naturale” del sistema.

Le nuove “Linee guida” tengono conto dell’Accordo raggiunto in Conferenza Unificata il 10 novembre 2004 relativo alla certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi; tale Accordo ha dato l’*input* per la definizione del modello regionale di certificazione di qualifica precedentemente citato. Inoltre, nel sottolineare la necessità di promuovere interventi di informazione, aggiornamento e supporto per gli operatori, come strumento per elevare la qualità del sistema, viene proposto come tema un approfondimento di quell’Accordo e delle sue implicazioni per la progettazione degli interventi e la realizzazione degli esami.

Le “Linee guida” confermano per il 2005-06 la tipologia di azioni ammissibili per gli interventi per i giovani in diritto-dovere e le caratteristiche dei percorsi. Vengono invece aggiornati i criteri relativi ai requisiti strutturali che devono possedere le strutture che erogano tali interventi alla luce di quanto prescritto dalla III fase di aggiornamento del modello lombardo di accreditamento. In particolare l’aggiornamento riguarda i requisiti relativi alla dotazione logistica, alla situazione economica della struttura e alla disponibilità di competenze professionali.

Da ultimo, tenendo conto del fatto che una prima leva di giovani ha affrontato gli esami finali conseguendo una qualifica, si prevede di attivare un certo numero di percorsi di prosecuzione, corrispondenti al IV anno, destinati a coloro che intendono elevare il livello di qualificazione e possono successivamente scegliere di proseguire i percorsi o direttamente nell’ambito degli IFTS o, dopo aver frequentato un anno integrativo, iscrivendosi all’Università. Pertanto, prende gradualmente forma il disegno originario della Regione, che prevede la costruzione di un’intera filiera dell’istruzione e formazione professionale, articolata in più livelli.

Per quanto riguarda, invece, la partecipazione degli Istituti scolastici alla realizzazione dei percorsi triennali di qualifica, sulla base dell’Accordo territoriale del dicembre 2003 con l’Ufficio regionale scolastico viene emanato nel gennaio 2004 un primo bando: gli Istituti professionali e tecnici sono invitati ad aderire alla prima fase della sperimentazione, relativa alla progettazione degli interventi. L’adesione degli Istituti professionali e tecnici a questa prima fase non implica automaticamente la partecipazione alla fase operativa della sperimentazione, mentre la mancata partecipazione alla fase progettuale preclude la possibilità di aderire alla successiva fase di implementazione, prevista a partire dall’annualità 2004-05.

#### 4. LA STRATEGIA REGIONALE PER LA DEFINIZIONE DEGLI STANDARD FORMATIVI

Nel definire il “Programma triennale della formazione professionale 2002-05”, la Regione Lombardia nel novembre 2002 individuava alcuni obiettivi di miglioramento per la qualificazione del sistema. Fra questi, occupa un posto significativo la definizione e implementazione di un sistema di standard formativi collegato ad un repertorio di competenze e qualifiche professionali, tale da consentire lo sviluppo di un sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti condiviso da scuola, università, formazione professionale e mondo del lavoro.

Il presupposto per la definizione di standard formativi, funzionali e caratterizzati in relazione alle diverse tipologie formative, è dunque la costruzione di un repertorio di profili e competenze, intese come insieme strutturato di conoscenze e di abilità di norma riferibili a specifiche figure professionali, relative ai diversi settori e processi produttivi. In questo modo, il “repertorio” può costituire un riferimento autorevole per la costruzione dell’offerta formativa e per la valutazione/certificazione delle competenze in un’ottica di armonizzazione nazionale ed europea.

La Regione individua un *iter* per la costruzione del sistema regionale degli standard nel periodo di riferimento del “Programma triennale”, che prende le mosse dalla definizione dei nessi tra il repertorio di profili e competenze e le qualifiche professionali e contrattuali, l’analisi dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese, il repertorio dei percorsi formativi consolidati a livello regionale; quindi, si passa all’implementazione di standard minimi di competenze certificabili e capitalizzabili, riferibili a figure professionali o aree di attività, per la definizione di un repertorio regionale “aperto”, ossia soggetto a costante aggiornamento.

Al fine di assicurare l’aggiornamento e l’integrazione incrementale del repertorio in funzione dell’evoluzione delle professioni, nel “Programma triennale” si propone la costituzione di una apposita Commissione tecnica permanente, composta da referenti della Regione Lombardia, delle Province, dei soggetti attuatori e delle rappresentanze delle Parti sociali. Tale Commissione ha il compito di assicurare l’integrazione con l’Istruzione, con i Centri per l’impiego e con gli organismi nazionali, regionali e provinciali responsabili dell’analisi dei fabbisogni formativi e della definizione di profili e qualifiche professionali.

La Commissione proposta nel “Programma triennale” si è concretizzata nella Consulta Regionale degli Standard Formativi, costituita nel dicembre 2003, di cui si dirà più avanti.

Con le “Linee guida per l’anno 2003-04”, la strategia della Regione Lombardia per la costruzione di un sistema di standard formativi compie un passo in avanti: viene adottato il modello metodologico proposto dal documento predisposto dal tavolo tecnico Regioni-rappresentanze sindacali nazionali di CGIL, CISL, UIL ed approvato in Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano in data 1° agosto 2002. A partire dall’adozione di quel modello e quelle procedure per la definizione di un sistema di *standard minimi*

condivisi a livello nazionale, la Regione intende giungere alla costruzione di un sistema/repertorio regionale di profili/figure professionali descritti per competenze.

La realizzazione di una ampia sperimentazione di percorsi triennali per il conseguimento della qualifica diviene l'opportunità per porre le basi per la costruzione del sistema regionale di standard formativi nell'ambito di quello stesso processo. Infatti, la natura sperimentale dell'iniziativa la rende momento privilegiato di validazione, prosecuzione ed implementazione dell'elaborazione di standard formativi adeguati.

I riferimenti metodologici sono il D.M. 174/01 e il citato accordo della Conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2002; su queste basi vengono elaborate le indicazioni per la strutturazione dei percorsi triennali, che “dovranno privilegiare un profilo formativo di ‘area professionale’ entro cui progressivamente delineare i percorsi di indirizzo: ciò comporta l'adozione iniziale di denominazioni ‘ad ampio spettro’..., mentre l'indirizzo verrà specificato in itinere (a partire dal secondo anno) ed all'atto della prova di accertamento finale”. Il documento di integrazione alle “Linee guida per l'anno formativo 2003-04” riporta anche una prima proposta di classificazione delle aree professionali e di denominazione iniziale delle qualifiche, frutto dell'esperienza maturata nella prima annualità di sperimentazione dei percorsi triennali di formazione iniziale.

Il successivo Protocollo della Regione con i Ministeri dell'istruzione e del lavoro del giugno 2003 formalizza il collegamento fra sperimentazione dei percorsi triennali ed elaborazione degli standard. Infatti, il Protocollo sottolinea che i percorsi triennali sperimentali devono essere progettati in riferimento agli standard elaborati dalla “Consulta Regionale Standard” con l'obiettivo di “definire il modello ed implementare il repertorio regionale delle competenze e qualifiche professionali”.

## **5. IL “REPERTORIO DEI PROFILI, DELLE QUALIFICHE E DEI TITOLI PROFESSIONALI”**

Il “Repertorio” intende recepire le nuove istanze della riforma del sistema di istruzione e formazione professionale, inserendo i nuovi percorsi di qualifica in un contesto organico di standard ed entro prospettive di filiera, secondo la prospettiva più generale adottata dalla Regione. Allo stesso tempo si vuole ripensare i profili professionali, alla luce sia delle nuove istanze culturali ed educative che pone la riforma, che delle evoluzioni e specificità del sistema produttivo lombardo.

Pertanto, per la costruzione del “Repertorio” si prevede: a) da un lato di ridefinire, in conformità con la natura del nuovo sistema di IFP, l'articolazione dei profili in modo da *configurare l'intera filiera formativa*, distinguendo, per ciascuna comunità professionale, *tre livelli di uscita*: la qualifica di istruzione e formazione professionale (3° anno), il diploma di istruzione e formazione professionale (4° anno), il diploma di istruzione e formazione professionale superiore (5°, 6°, 7° anno); b) dall'altro di *razionalizzare i titoli* con l'intento di garantire una maggiore

uniformità e trasparenza delle certificazioni finali, *superando la frammentazione* e la contingenza che spesso hanno caratterizzato questa materia.

Una prima *bozza* di “Repertorio”, dal carattere del tutto sperimentale, è stata messa a punto nel novembre 2003 sulla base delle indicazioni emerse dalla prima annualità di sperimentazione 2002-03 nell’ambito della formazione professionale.

Nell’ambito del “Repertorio”, i profili sono articolati in aree/comunità professionali. La distribuzione delle comunità professionali rappresenta una rielaborazione della codifica ISFOL dei settori emersa nell’ambito di un gruppo di lavoro che aveva messo a punto un’ipotesi di standard formativi per i percorsi della meccanica, su incarico del Ministero dell’istruzione.

Un primo elenco era stato adottato dalla Regione già nell’ambito delle “Linee guida per i percorsi triennali per il 2003-04” del febbraio 2003, come riferimento per la progettazione degli interventi formativi. Rispetto alla prima formulazione, nel “Repertorio” del novembre 2003 alcune denominazioni vengono aggiornate (la denominazione “lavori d’ufficio”, ad es., è stata sostituita dalla dizione “servizi all’impresa”, ritenuta più estesa e attuale); altri settori vengono accorpati in un’unica comunità (è il caso dei settori “distribuzione commerciale” e “trasporti”, riaggregati nella comunità “commerciale, delle vendite e dei trasporti”; stessa logica è stata seguita per i settori “alberghiero-ristorazione” e “alimentare”, riaggregati nella comunità “alimentare, alberghiera e della ristorazione”).

L’elenco completo delle 18 comunità professionali che caratterizzano il “Repertorio” è il seguente:

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1) Area agricola                                   | 10) Area elettrica ed elettronica |
| 2) Area ambientale e delle energie                 | 11) Area estetica                 |
| 3) Area alimentare e ristorazione                  | 12) Area grafica multimediale     |
| 4) Area artigianato artistico                      | 13) Area legno e arredamento      |
| 5) Area servizi all’impresa                        | 14) Area meccanica                |
| 6) Area chimica e biologica                        | 15) Area sanitaria                |
| 7) Area commerciale, delle vendite e dei trasporti | 16) Area sociale                  |
| 8) Area comunicazione e spettacolo                 | 17) Area tessile e moda           |
| 9) Area edile e del territorio                     | 18) Area turistica                |

Per ciascuna comunità viene elaborata una sintetica *descrizione*; quindi, vengono individuati i *titoli* in uscita ai diversi livelli prefigurati dal modello lombardo di sistema di istruzione e formazione professionale, ovvero le figure per le quali è previsto il rilascio di una qualifica professionale (percorsi triennali), quelle per il diploma professionale (4° anno dopo la qualifica) e per il diploma professionale superiore (da 1 a 3 anni dopo il diploma professionale). Pertanto, la struttura dei titoli è graduale e progressiva.

Dopo ciascun titolo è possibile attivare corsi di specializzazione che approfondiscono uno o più aspetti tra quelli previsti nell’ambito della formazione al titolo. Le denominazioni dei titoli di Diploma Tecnico (per il 4° anno) ed ancor più di

Diploma Tecnico Superiore (per il diploma professionale superiore) sono state inserite al fine di configurare correttamente la natura degli stessi percorsi triennali all'interno del nuovo sistema di Istruzione e formazione professionale; a differenza dei titoli di qualifica (già standardizzati) essi necessitano, quindi, di un lavoro di definizione più puntuale.

I titoli in uscita prevedono una denominazione iniziale generalmente uguale alla denominazione della comunità/area professionale con la specifica "Operatore" (es. "Operatore dell'artigianato artistico"), più l'indicazione dell'indirizzo in uscita (es. "Ceramista").

Le qualifiche professionali riconosciute sono distinte in qualifiche standard (QS) e qualifiche in osservazione (QO). La denominazione di QO è stata utilizzata con diverse motivazioni:

- 1) verificare l'opportunità di un ulteriore accorpamento dei profili indicati in un unico indirizzo;
- 2) verificare l'effettiva spendibilità del titolo proposto, o perché non trova corrispondenza nell'offerta esistente o perché legato a peculiarità territoriali troppo circoscritte;
- 3) verificare se esistono, in particolare rispetto ad alcuni settori, indicazioni vincolanti sugli standard formativi da parte di altri soggetti istituzionali (Ministeri, Assessorati, Organismi internazionali);
- 4) verificare la presenza di eventuali fattori ostativi, di natura normativa e contrattuale, rispetto alle caratteristiche dell'utenza.

Nella elaborazione del "Repertorio" si è tenuto conto dei principali repertori di riferimento nazionali e regionali. Per ciascun profilo considerato è stato previsto infatti un riconoscimento del titolo attraverso il confronto con alcuni tra i principali sistemi di classificazione delle professioni o con i profili emersi dalle principali indagini sui fabbisogni (ISTAT, Excelsior, OBNF, ISFOL, ISCO). Per i titoli successivi alla qualifica è stato previsto anche un confronto con altre due fonti: i percorsi dell'Istruzione tecnica e professionale e gli esiti di una ricerca IREER sui profili professionali regionali.

Il "Repertorio" nasce in un contesto di costruzione di un sistema dell'istruzione e formazione professionale a partire dai percorsi triennali iniziali. Pertanto, è sulle qualifiche conseguibili in esito a tali percorsi che si compie lo sforzo più ampio di definizione.

Per le figure professionali di riferimento per i percorsi triennali è stata prevista anche una descrizione dei principali *compiti* che si ritiene debbano essere svolti alla fine del terzo anno relativamente a ciascun profilo codificato. Inoltre, viene indicata la *collocazione organizzativa* ossia il contesto aziendale in cui tale figura può operare.

Di seguito si riporta l'elenco dei profili professionali previsti nell'ambito del "Repertorio", articolati per aree professionali e per livelli (cfr. tav. 3).

Tav. 3 - *Repertorio delle comunità e dei profili professionali per i percorsi di istruzione e formazione professionale*

**1. AGRICOLA**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice agricol/o</i> 1.1 Operatore/trice in floro-orto-frutticoltura, vivaismo e giardinaggio (QS) 1.2 Addetto/a all'allevamento (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico agricolo</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore delle produzioni vegetali</i> <i>Tecnico superiore delle produzioni animali</i>

**2. AMBIENTALE E DELLE ENERGIE**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice ambientale</i> 2.1 Addetto ai servizi ecologici e ambientali
Diploma professionale	<i>Tecnico ambientale</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per i sistemi di raccolta e smaltimento dei rifiuti</i> <i>Tecnico superiore per i sistemi idrici</i> <i>Tecnico superiore per il monitoraggio e la gestione del territorio e dell'ambiente</i>

**3. ALIMENTARE E RISTORAZIONE**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice dell'alimentazione</i> 3.1 Addetto/a alla trasformazione degli alimenti (QS) <i>Operatore/trice della ristorazione</i> 3.2 Addetto/a alla panificazione e pasticceria (QS) 3.3 Operatore/trice di sala e bar (QS) 3.4 Aiuto cuoco (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico dell'alimentazione</i> <i>Tecnico della ristorazione</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per la trasformazione degli alimenti</i> <i>Tecnico superiore per la ristorazione e la valorizzazione dei prodotti</i> <i>Cuoco</i>

**4. ARTIGIANATO ARTISTICO**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice dell'artigianato artistico</i> 4.1 Ceramista (QS) 4.2 Addetto/a alle lavorazioni di oreficeria (QS) 4.3 Addetto/a alla lavorazione del vetro (QS) 4.4 Intagliatore/trice e scultore/trice in legno (QS) 4.5 Addetto/a alla lavorazione del marmo e dei metalli (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico del restauro</i> <i>Tecnico dell'artigianato artistico</i>
Diploma professionale superiore	<i>Restauratore</i> <i>Tecnico superiore per l'artigianato artistico</i>

**5. SERVIZI ALL'IMPRESA**

Qualifica professionale	<i>5.1. Operatore/trice dei servizi di impresa</i>
Diploma professionale	<i>Tecnico dei servizi d'impresa</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per l'amministrazione economico-finanziaria e per il controllo di gestione Tecnico superiore per la gestione della qualità Tecnico superiore per l'organizzazione e le risorse umane Tecnico superiore per lo sviluppo software</i>

**6. CHIMICA E BIOLOGICA**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice chimico/a e biologico/a 6.1 Addetto/a alla lavorazione delle materie plastiche (QS) 6.2 Addetto/a alle produzioni biologiche (QS)</i>
Diploma professionale	<i>Tecnico delle industrie chimiche</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per le produzioni chimiche Tecnico superiore per le produzioni biologiche Tecnico superiore per l'energia e la sicurezza</i>

**7. COMMERCIALE, DELLE VENDITE E DEI TRASPORTI**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice commerciale 7.1 Addetto/a alle vendite 7.2 Addetto/a alla ricezione e spedizione merci</i>
Diploma professionale	<i>Tecnico commerciale e delle vendite Tecnico dei trasporti</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore commerciale, marketing e delle vendite Tecnico superiore della logistica integrata Tecnico superiore di approvvigionamento Tecnico superiore dei trasporti e della intermodalità Tecnico superiore nautico Tecnico superiore aeronautico</i>

**8. COMUNICAZIONE E SPETTACOLO**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice dello spettacolo 8.1 Addetto/a audio/video (QS)</i>
Diploma professionale	<i>Tecnico dello spettacolo Tecnico della comunicazione</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per i sistemi di comunicazione Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di strutture per lo spettacolo</i>

**9. EDILE E DEL TERRITORIO**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice edile 9.1 Muratore intonacatore (QS) 9.2 Cementista carpentiere (QO) 9.3 Stuccatore/trice decoratore/trice (QO) 9.4 Piastrellista mosaicista (QO) 9.5 Addetto/a al recupero e al restauro edile (QO)</i>
-------------------------	---

Diploma professionale	<i>Tecnico edile</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore conduzione cantiere Tecnico superiore per il rilievo architettonico, la restituzione e la rappresentazione grafica Tecnico superiore per rilievi e strumentazioni di telerilevamento (G.P.S. – G.I.S.)</i>

#### 10. ELETTRICA E ELETTRONICA

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice elettrico/a e elettronico/a</i> 10.1 Installatore/manutentore impianti civili e industriali (QS) 10.2 Montatore/manutentore elettro-meccanico (QS) 10.3 Installatore/manutentore elettrico in ambito informatico (QS)
Diploma professionale	<i>Elettrotecnico Tecnico elettronico Tecnico delle telecomunicazioni</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore di sistemi elettronici per la sicurezza Tecnico superiore di industrializzazione del prodotto e del processo elettrico ed elettronico Tecnico superiore di informatica industriale Tecnico superiore per le telecomunicazioni</i>

#### 11. ESTETICA

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice per le cure estetiche</i> 11.1 Acconciatore/trice maschile e femminile (QS) 11.2 Estetista (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico delle cure estetiche</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per le cure estetiche Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di strutture di cura estetica</i>

#### 12. GRAFICA MULTIMEDIALE

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice grafico/a</i> 12.1 Addetto/a pre stampa (QS) 12.2 Stampa offset (QS) 12.3 Legatoria/cartotecnica (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico nelle arti grafiche</i>
Diploma professionale superiore	<i>Progettista grafico Tecnico superiore di industrializzazione del prodotto e del processo grafico Tecnico superiore per il multimedia e la comunicazione</i>

**13. LEGNO E ARREDAMENTO**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice del legno e dell'arredamento (QS)</i> 13.1. Addetto/a alle lavorazioni di falegnameria (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico della lavorazione del legno</i> <i>Tecnico dell'arredamento</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore di industrializzazione del prodotto e del processo del legno</i> <i>Tecnico superiore per l'arredamento</i>

**14. MECCANICA**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice meccanico/a</i> 14.1 Operatore/trice alle macchine utensili (QS) 14.2 Montatore-manutentore meccanico (QS) 14.3 Saldocarpentiere (QS) 14.4 Termoidraulico (QS) 14.5 Meccanico d'auto (QS) 14.6 Addetto/a alle lavorazioni di occhiali e lenti oftalmiche (QO)
Diploma professionale	<i>Tecnico meccanico</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore di disegno e progettazione industriale</i> <i>Tecnico superiore di industrializzazione del prodotto e del processo meccanico</i> <i>Tecnico superiore di conduzione e manutenzione impianti</i>

**15. SANITARIA**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice dei servizi sanitari</i> 15.1 Ausiliario socio-assistenziale (QO) 15.2 Addetto alle cure termali (QO)
Diploma professionale	<i>Assistente sanitario</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per i servizi sanitari</i> <i>Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di servizi sanitari</i>

**16. SOCIALE**

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice dei servizi sociali</i> 16.1 Ausiliario dei servizi sociali (QO) 16.2 Assistente per lo sport e tempo libero (QO)
Diploma professionale	<i>Tecnico per i servizi sociali</i> <i>Tecnico dello sport e del tempo libero</i>
Diploma professionale superiore	<i>Educatore professionale</i> <i>Animatore</i> <i>Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di servizi sociali</i> <i>Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di strutture sportive e del tempo libero</i>

## 17. TESSILE E MODA

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice dell'abbigliamento</i> 17.1 Sarto/a e modellista (QS) 17.2 Addetto/a alle confezioni industriali (QS) 17.3 Tessitore/orditore (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico tessile</i> <i>Tecnico dell'abbigliamento</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per la produzione tessile</i> <i>Tecnico superiore per la moda</i>

## 18. TURISTICA

Qualifica professionale	<i>Operatore/trice turistico/a</i> 18.1 Addetto/a ai servizi turistici (QS)
Diploma professionale	<i>Tecnico dei servizi turistici</i>
Diploma professionale superiore	<i>Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di servizi turistici</i> <i>Tecnico superiore per l'organizzazione e il marketing di turismo integrato</i> <i>Tecnico superiore per l'assistenza alla direzione di strutture ricettive</i>

Come detto, il “Repertorio” così costituito è solo un primo risultato di un lavoro *in progress*; successivamente sarà ulteriormente verificato e dettagliato con la descrizione dei profili, attraverso il lavoro della “Consulta Regionale Standard Formativi”.

## 6. LA “CONSULTA REGIONALE STANDARD FORMATIVI”

Con Decreto n. 22660 del 19/12/2003 la Direzione Generale Formazione, Istruzione e Lavoro (DG FIL) della Regione Lombardia ha istituito la “Consulta regionale standard formativi”, quale organismo tecnico composto da referenti della Regione, degli Enti locali, delle Parti sociali, delle realtà formative e delle autonomie scolastiche.

Il ruolo della “Consulta” si inserisce nel quadro di rinnovamento del sistema formativo innescato dalla riforma Moratti, finalizzato alla costruzione di un sistema di Istruzione e formazione professionale capace di ricomprendere una pluralità di percorsi ed opportunità al fine di garantire il diritto del cittadino alla formazione in una prospettiva *lifelong learning*; ed è un quadro che richiama la necessità di realizzare un nuovo modello di *governance*, imperniato su un solido sistema di relazioni fra i diversi soggetti coinvolti: sistema educativo (scuola-università-formazione professionale) e mondo del lavoro.

La costruzione di un tale sistema di relazioni necessita di strumenti condivisi di lettura e di classificazione della realtà del sistema produttivo locale, per fornire

*input* chiari ed adeguati al sistema formativo. Pertanto, la “Consulta” è il soggetto che dovrà assicurare il supporto tecnico per l’elaborazione dei contenuti della riforma, per la qualificazione dell’offerta educativa e formativa del nuovo sistema di istruzione e formazione professionale lombardo, attraverso la predisposizione delle “Indicazioni regionali per i piani di studio personalizzati”.

Si tratta di un’azione di ampio respiro, che comprende, oltre alla declinazione del nuovo sistema, la specificazione degli obiettivi generali e specifici del processo formativo, le modalità con cui procedere alla determinazione del *portfolio* delle competenze, dei criteri per il riconoscimento nazionale dei titoli e per la gestione dei crediti tramite i LARSA.

Tale organismo opererà in connessione con gli altri tavoli istituzionali e tecnici istituiti a livello regionale e nazionale, a partire dal “Tavolo scuola” istituito in seno alla stessa DG FIL e dal “Comitato paritetico di coordinamento” della sperimentazione dei percorsi di formazione triennali.

Pertanto, alla “Consulta” viene affidato il compito di provvedere a definire e implementare: 1) il *modello di Repertorio regionale delle competenze e delle qualifiche professionali*, a partire dalla realizzazione di un “Repertorio delle figure professionali” organizzate per aggregazioni in “aree” e sviluppate anche in considerazione di quanto già presente nei “Repertori” esistenti; 2) il *sistema regionale di valutazione e certificazione delle competenze e dei titoli*, in applicazione della Legge 53/03, con riferimento a quanto previsto dal DM 174/01, in linea con l’Accordo quadro tra MIUR, MLS, Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano, Province, Comuni e Comunità montane del 19 giugno 2003.

Nel costituire la “Consulta”, la Regione Lombardia dà una precisa definizione dell’espressione “Standard formativi minimi”, ritenendo che si riferisca fondamentalmente a: 1) standard di *erogazione del servizio* relativi alle condizioni logistico-strutturali e professionali degli interventi formativi (standard di “*accreditamento*”); 2) standard relativi ai contenuti degli interventi formativi (o standard di “*apprendimento*”).

I primi afferiscono direttamente ai soggetti che erogano il servizio di istruzione e formazione e riguardano l’esplicitazione di quell’insieme di *condizioni organizzative, gestionali e professionali*, che determinano la misura minima di realizzazione dei livelli essenziali delle prestazioni, che ogni Istituto e Centro dell’istruzione e formazione professionale è tenuto ad assicurare agli studenti e alle famiglie allo scopo di concretizzare il “Profilo educativo, culturale e professionale”, necessario per erogare un’istruzione e formazione professionale compatibile con il riconoscimento nazionale ed europeo dei titoli rilasciati. Pertanto, tali standard sono definiti a livello nazionale e quindi uniformi per tutte le Regioni. La problematica degli standard formativi minimi, da questo punto di vista, viene ad intersecarsi con quella relativa all’evoluzione del sistema regionale di *accreditamento*.

Gli standard relativi ai contenuti degli interventi consentono ai nuovi percorsi triennali di qualificare il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, anche ai fini dei passaggi tra i diversi percorsi formativi.

Un primo contributo di definizione di standard formativi minimi relativi alle *competenze di base* fa riferimento all'Accordo conseguito in Conferenza Unificata il 15-01-04.

Per quanto riguarda la definizione degli *standard formativi professionali*, la Regione Lombardia è stata fra i promotori, insieme alle Regioni Piemonte, Toscana e Campania, del progetto interregionale "*Descrizione e certificazione per competenze e famiglie professionali - standard minimi in una prospettiva di integrazione tra istruzione, formazione professionale e lavoro*" che intende elaborare un primo modello di riferimento per un sistema nazionale di standard di competenze.

Pertanto, per la definizione del sistema di standard formativi centrati su competenze professionali, la "Consulta" terrà conto delle evoluzioni che si vanno definendo a livello nazionale e allo stesso tempo si pone come soggetto atto a dare un contributo a tale processo, definendo un sistema lombardo di repertorio delle competenze e delle qualifiche e di sistema di certificazione e di riconoscimento dei crediti. Tale compito prende le mosse dalla condivisione della bozza di "Repertorio" del novembre 2003, elaborata nell'ambito delle prime annualità di sperimentazione dei percorsi triennali, con quanto prodotto nell'ambito dei tavoli tecnici costituiti dagli Istituti tecnici e professionali che hanno aderito alla sperimentazione.

Infatti, la "Consulta" ha condiviso una metodologia di lavoro che vede la costituzione di "Commissioni tecniche per aree/comunità professionali", definite in corrispondenza alle sedici aree individuate per la progettazione dei percorsi triennali nell'ambito delle "Integrazioni alle Linee di indirizzo per il 2003-04". Tali commissioni tecniche saranno composte dai referenti dei diversi attori istituzionali e privati coinvolti nella filiera formazione-lavoro.

## **7. LA PROGETTAZIONE DEL COORDINAMENTO INTER ATS PER L'AREA PROFESSIONALIZZANTE**

In attesa che la "Consulta regionale standard formativi" definisca il Repertorio regionale delle competenze e delle qualifiche professionali, i soggetti che realizzano i percorsi triennali di formazione professionale hanno elaborato una propria proposta, frutto della capitalizzazione e sistematizzazione delle esperienze precedentemente maturate.

Tali soggetti hanno costituito un "Coordinamento inter ATS" che riunisce tutti gli Enti più rappresentativi del panorama lombardo della formazione professionale iniziale. Il "Coordinamento" ha presentato un progetto unitario, concordando precedentemente una impostazione progettuale e metodologica in linea con le "Indicazioni" approvate dalla Regione nei diversi documenti. Nell'ambito del progetto, il "Coordinamento inter ATS" ha elaborato delle "Linee guida" per ciascuna delle aree professionali sulle quali si realizzano i percorsi sperimentali triennali, che rappresentano l'attuale riferimento per la progettazione.

Non si tratta quindi di un documento ufficiale, formalmente adottato dalla Regione Lombardia, ma di una proposta delle strutture formative che l'istituzione territoriale ha validato ai fini dell'avvio delle attività corsuali in attesa del "Repertorio regionale"; in questa sede, si illustrano tali "Linee guida" in considerazione dell'ampio partenariato di operatori di cui sono espressione e del fatto che la stessa Regione ha formalmente dichiarato che la "Consulta" utilizzerà tali lavori come riferimento.

Il progetto di sperimentazione condivide l'assunto che i livelli essenziali delle prestazioni consistano nella definizione: 1) del "Profilo educativo, culturale e professionale" dello studente al termine del ciclo secondario del sistema di istruzione e formazione professionale; 2) degli "obiettivi generali del processo formativo" e di "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi", come indicato dal DPR 275/99. Spetta poi alle singole strutture formative che partecipano alla sperimentazione declinare tali "Indicazioni nazionali e regionali" in obiettivi formativi (OF), cioè in reali obiettivi formativi per i singoli allievi coinvolti.

In attesa della definizione degli obiettivi generali e specifici a livello nazionale e regionale, il "Coordinamento delle ATS" che partecipano alla sperimentazione ha proceduto ad identificare autonomamente: 1) *obiettivi di apprendimento educativi, culturali e professionali*, descritti complessivamente per il triennio, in modo uguale per tutte le aree professionali, che sono stati successivamente raccordati con gli standard delle competenze di base definite dalla Conferenza Stato-Regioni nel gennaio 2004; 2) *obiettivi specifici di apprendimento*, declinati per le diverse aree professionali in relazione alla diversa articolazione annuale, ripartiti per aree formative e disciplinari.

Il modello progettuale è imperniato su una forte collaborazione che deve svilupparsi fra gli operatori, sia al livello di gestione del singolo corso, sia al livello di "Coordinamento delle ATS", per la definizione, arricchimento, implementazione dei diversi documenti di progettazione. Concretamente, tale modalità di lavoro si traduce nell'individuazione di quattro livelli di progettazione:

- 1) le linee guida di area;
- 2) i piani formativi di corso;
- 3) i piani formativi individuali;
- 4) le unità di apprendimento.

Le "Linee guida di area" sono elaborate, per singole aree professionali, dal "Coordinamento delle ATS" e costituiscono il riferimento imprescindibile per la successiva progettazione del "Piano formativo di corso e individuale". Tali "Linee guida" definiscono:

- a) gli "obiettivi di apprendimento educativi, culturali e professionali";
- b) l'area professionale e le figure che sono comprese;
- c) gli "obiettivi specifici di apprendimento", in termini di risultati di apprendimento per aree disciplinari e per annualità formative;
- d) la sequenza logica delle unità di apprendimento;
- e) l'articolazione di alcune unità a titolo esemplificativo.

Le “Linee guida” hanno la struttura indicata alla tavola 4.

Tav. 4 - *Struttura delle “Linee guida”*

Scheda	Denominazione	Descrizione
0	Copertina	Riporta: – la famiglia professionale che fa capo alla specifica area professionale utilizzando la formula “Operatore/trice” seguito dall’indicazione dell’area; – le singole figure professionali sviluppate nell’ambito della sperimentazione.
1	Obiettivi di apprendimento educativi, culturali e professionali	Riporta gli obiettivi generali di apprendimento del triennio comuni a tutte le figure dell’area professionale, definiti in coerenza con il PECUP e l’Accordo Stato-Regioni del gennaio 2004.
2	Descrizione dell’area professionale e delle figure professionali	Riporta una breve descrizione della famiglia e dei compiti che accomunano l’area professionale, specificandone i contesti di inserimento; successivamente per le singole figure professionali vengono specificati i processi in cui agiscono, i compiti e le competenze.
3	Obiettivi specifici di apprendimento	In coerenza con gli obiettivi di apprendimento educativi, culturali e professionali, si declinano gli obiettivi specifici, articolati per anno e in quattro aree: area linguistica e delle scienze umane, area storico-socio-economica, area matematico-scientifica, area tecnico-professionale; nell’ambito di ciascuna area gli obiettivi sono accorpati per discipline; per le aree “personalizzazione” e “stage” gli obiettivi sono declinati complessivamente. Nell’ambito dell’area tecnico-professionale gli obiettivi specifici sono differenziati per figura a partire dal 2° o dal 3° anno.

Spetta poi all’*équipe* degli operatori della singola struttura formativa progettare, a partire dalle “Linee guida di area” e tenendo conto delle variabili locali del territorio di riferimento e soggettive dell’utenza, il “Piano formativo di corso” e i “Piani formativi individuali degli allievi”.

L’*unità didattica* è la struttura minima del percorso, il dispositivo didattico attraverso il quale gli obiettivi formativi si trasformano in competenze degli allievi. Alle “Linee guida” vengono allegate, a titolo dimostrativo, una descrizione esemplificativa dello sviluppo formativo in unità di apprendimento (UA) ed esempi di UA.

Le singole UA sono dettagliate secondo i seguenti criteri:

- 1) Denominazione delle UA
- 2) Compito/risultato: è la specificazione del prodotto finale previsto, in termini di compito o di risultato;
- 3) Processi correlati: specifica le possibili correlazioni con aree/unità formative e i processi lavorativi connessi alla realizzazione del prodotto;
- 4) Obiettivi specifici di apprendimento che l’UA intende perseguire;

- 5) Metodologia e modalità di attuazione: indicazioni per la gestione dell'intervento (erogazione all'intero gruppo classe, per sottogruppi, a singoli utenti), figure e ruoli previsti;
- 6) Strumenti (schede, attrezzature, materiali);
- 7) Verifica e valutazione: modalità (criteri, tempi, ruoli) e strumenti per la valutazione annuale e finale del prodotto e degli apprendimenti.

Per ognuna delle qualifiche in cui si articola la figura di riferimento, sono definiti specifici obiettivi di apprendimento nell'ambito dell'area tecnico-professionale, che possono partire dal primo o dal secondo anno del percorso e coprono in parte gli obiettivi dell'area tecnico-professionale stessa, secondo lo schema indicato alla tavola 5.

Tav. 5 - *Obiettivi specifici delle aree tecnico professionali*

<p><i>Area Alimentare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- figure professionali: Aiuto cuoco; Addetto sala-bar; Panificatore/pasticcere;</li> <li>- gli obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per le tre figure professionali a partire dal secondo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area del Commercio e vendite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- figure professionali: Addetto alle vendite; Addetto al magazzino;</li> <li>- gli obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per figura professionale a partire dal primo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area Edile e del Territorio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figure professionali: Muratore intonacatore; Cementista carpentiere; Stuccatore decoratore; Piastrellista mosaicista; Addetto al recupero e al restauro edile;</li> <li>- gli obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per le figure professionali a partire dal secondo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area Elettrica Elettronica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figure professionali: Installatore manutentore di impianti elettrici civili ed industriali; Montatore manutentore elettromeccanico; Installatore manutentore elettronico in ambito informatico;</li> <li>- Gli obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per le figure professionali a partire dal secondo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area Estetica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figure professionali: Acconciatore maschile e femminile; Estetista;</li> <li>- Gli obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per le figure professionali a partire dal primo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area Grafica multimediale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figure professionali: Operatore di stampa; Operatore di pre-stampa; Operatore di legatoria - cartotecnica;</li> <li>- Gli obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per le figure professionali a partire dal secondo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area Meccanica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figure professionali: Addetto alle macchine utensili; Saldatore; Termoidraulico; Meccanico d'auto; Addetto alla lavorazione di occhiali e lenti oftalmiche;</li> <li>- obiettivi specifici dell'area tecnico-professionale vengono differenziati per le figure professionali a partire dal primo anno del percorso</li> </ul>
<p><i>Area Servizi all'impresa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevista solo la figura professionale dell'Operatore ai servizi all'impresa.</li> </ul>

## 8. LE INDICAZIONI PER GLI ESAMI DI QUALIFICA

Dal momento che nella Regione Lombardia i percorsi triennali sperimentali di attuazione della Legge n. 53/03 sono stati avviati nell'anno formativo 2002-03, nel 2005 è sorta la necessità di definire le modalità per l'effettuazione dei primi esami per il conseguimento della qualifica finale. La Regione ha ritenuto di dover definire in maniera unitaria le modalità per la realizzazione di tali esami, che riguardano anche i percorsi biennali di qualifica detti "riallineati", ossia che sono stati adeguati agli obiettivi previsti per i percorsi triennali.

Infatti, le Province hanno continuato a programmare un'offerta di percorsi biennale per i giovani in obbligo formativo, pur in presenza della sperimentazione. Pertanto, i percorsi biennali "riallineati" potranno concludersi con un esame di qualifica identico a quello previsto per i percorsi triennali, per consentire il rilascio del titolo di qualifica con valore nazionale e che consente l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione. Per i restanti percorsi biennali "non riallineati", l'esame finale e la qualifica rilasciata (e la relativa denominazione) non subiranno variazione rispetto a quelli tradizionali. Tale qualifica è valida per l'assolvimento dell'obbligo formativo, ma non del diritto-dovere di istruzione e formazione.

Il titolo di qualifica rilasciato al termine dei percorsi triennali ha valenza nazionale in quanto rispondente agli standard minimi di competenza fissati dall'Accordo della Conferenza Unificata del 14 gennaio 2004. Si differenzia da quello tradizionale anche per la possibilità che offre agli allievi di iscriversi direttamente al quarto anno dei nuovi percorsi per il raggiungimento del diploma di Istruzione e formazione professionale ed anche al quarto anno dei percorsi di Istruzione con le modalità indicate nel citato Accordo del 28 ottobre 2004.

In esito agli esami finali di qualifica, a tutti gli allievi verrà rilasciata anche una certificazione delle competenze acquisite, valida come credito e spendibile nei percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale, secondo quanto previsto dall'Accordo raggiunto in sede di Conferenza Unificata in data 28 ottobre 2004.

Per il superamento dell'esame è necessario conseguire un punteggio minimo di 60 crediti su 100 che possono essere conseguiti con le seguenti modalità:

- 1) 50 crediti vengono riconosciuti sulla base del percorso formativo personale dello studente e con un minimo di 30 punti si può essere ammessi all'esame; inoltre, per l'ammissione è necessario aver frequentato un minimo del 75% del monte ore totale del corso;
- 2) gli altri 50 punti sono attribuiti sulla base dell'esito dell'esame che è articolato in tre prove:
  - a) una *prova professionale*, che consente di conseguire fino a 20 punti e che consiste in una simulazione che riguarda la realizzazione di almeno 3 compiti relativi alla figura professionale specifica; le "Linee guida di settore",

elaborate dal “Coordinamento delle ATS”, costituiranno il riferimento per la predisposizione delle prove;

- b) una *prova scritta multidisciplinare*, che consente di conseguire fino a 20 punti e ha l’obiettivo di verificare il conseguimento degli obiettivi previsti in relazione alle competenze di base; la prova è unica per tutti gli allievi e pertanto sarà elaborata dalla struttura regionale;
- c) un *colloquio*, che consente di conseguire fino a 10 punti, che sarà strutturato sulla base di una presentazione precedentemente preparata dall’allievo.

Le Commissioni d’esame sono costituite da 3 membri interni, un Presidente di Commissione di nomina regionale e, per gli esami relativi ad alcune aree professionali, anche da un Commissario aggiunto esperto di valutazione. Inoltre, le Commissioni d’esame possono essere integrate da esperti delle aree professionali, rappresentanti delle organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori.

La prima edizione degli esami finali che il conseguimento della qualifica prevista per l’anno 2005 si è tenuta nei mesi di giugno e luglio.

#### **Documentazione regionale di riferimento**

*Accordo territoriale* fra Regione Lombardia e Ufficio scolastico regionale del 10 dicembre 2003.

DELIBERAZIONE DEL CONSIGLIO REGIONALE VII/0631 del 19 novembre 2002, “*Programma triennale della formazione 2002-2005 della Regione Lombardia - DGR n. 12008 del 7 febbraio 2003*”.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. 13084 del 23 Maggio 2003, “*Integrazione alle Linee di Indirizzo per la Formazione Professionale relative all’attivazione di Percorsi di Qualifica in Obbligo Formativo*”.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. 7/12008 del 7 febbraio 2003, “*Linee d’indirizzo e direttive per l’offerta formativa. Anno formativo 2003/2004*”.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. 9359 del 14 giugno 2002, “*Atto d’indirizzo dell’Offerta Formativa della Regione Lombardia. Anno formativo 2002-03*”.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. VII/16005 16 gennaio 2004, “*Definizione delle direttive dell’area 2 del piano triennale dell’offerta formativa: Diritto-Dovere di Istruzione e Formazione per 12 anni*” (anno formativo 2004-2005).

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. VII/17608 21 maggio 2004 di approvazione delle “*Linee di indirizzo per l’offerta di formazione professionale della Regione Lombardia per l’anno formativo 2004/2005*” e del documento “*Integrazione percorsi triennali sperimentali – Area 2 A.F. 2004/2005*”.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. VII/19867 del 16 dicembre 2004, “*Criteri per l’accreditamento dei soggetti che erogano attività di formazione e orientamento - III Fase*”.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA REGIONALE n. VII/20746 del 16 febbraio 2005, “*Definizione Area 2 del piano triennale dell’offerta formativa – Diritto dovere di istruzione e formazione per 12 anni – (anno formativo 2005/2006)*”.

DIREZIONE GENERALE ISTRUZIONE, FORMAZIONE E LAVORO, “*Indicazioni per gli esami di qualifica triennali e biennali riallineati*”; “*Circolare per i Presidenti di Commissioni d’esame*”.

LEGGE REGIONALE 15 gennaio 1999 n. 1, “*Politiche regionali del lavoro e dei servizi per l’impiego*”.

LEGGE REGIONALE 5 gennaio 2000 n. 1, “*Riordino del sistema delle autonomie in Lombardia. Attuazione del D.lgs. 31 marzo 1998 n. 112*”.

*Protocollo d’intesa* fra Regione Lombardia, Ministero dell’istruzione, università e ricerca e Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 3 giugno 2002.

*Protocollo d’intesa* sottoscritto il 25 settembre 2003 tra Regione Lombardia, Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca e Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

### **Sitografia essenziale**

[www.regione.lombardia.it](http://www.regione.lombardia.it)  
<http://formalavoro.regione.lombardia.it>  
[www.lombardia.istruzione.it](http://www.lombardia.istruzione.it)  
[www.spof.it](http://www.spof.it)

## Il sistema di standard formativi a supporto delle sperimentazioni dei percorsi triennali nella Regione Piemonte

---

Sandra D'AGOSTINO

### 1. LO SCENARIO DI RIFERIMENTO

Negli ultimi anni, la Regione Piemonte ha mostrato un'attenzione costante alla problematica dell'elevamento della qualità del sistema di formazione attraverso la definizione di un sistema di standard coerente con le esigenze del mondo del lavoro. Infatti, il processo di costruzione di un sistema di standard per la formazione professionale è stato avviato circa dieci anni fa, all'indomani dell'approvazione della Legge regionale sulla formazione professionale n. 63 del 1995, ed ha continuato a svilupparsi in questi anni a supporto della qualificazione di tutta l'offerta di formazione professionale, coinvolgendo in ampia misura gli operatori del sistema regionale che hanno portato il loro contributo nell'ambito di una molteplicità di tavoli tecnici.

La sperimentazione dei percorsi triennali di formazione iniziale è nata sulla scia del dibattito sulla definizione della riforma Moratti, in seguito alla scelta fatta dalla Regione di anticipare i contenuti di quella riforma che doveva ancora essere definitivamente approvata dal Parlamento in modo da verificarne i modelli e le modalità attuative. E la scelta di sperimentare percorsi triennali di formazione non si è mai caratterizzata come offerta esclusiva nell'ambito dei percorsi per i giovani che devono assolvere il diritto-dovere, visto che accanto a tali percorsi hanno continuato a sussistere percorsi biennali e annuali, realizzati anche in integrazione con le Istituzioni scolastiche.

Pertanto, l'esperienza della Regione Piemonte si differenzia da quella delle altre Regioni esaminate perché assomma due caratteristiche:

- 1) per quanto riguarda l'attivazione di percorsi sperimentali triennali, il Piemonte rientra in quel ristretto gruppo di Regioni che hanno avviato progetti sperimentali sul nuovo modello di sistema formativo già nel 2002-03, ancora prima che venisse definitivamente approvata la Legge n. 53/03;
- 2) per quanto riguarda il sistema degli standard, il lavoro della Regione su questo ambito specifico è un lavoro di lunga data, che ha consentito di mettere a

punto un sistema molto sofisticato, capace di integrare l'analisi dei profili professionali, la costruzione dei percorsi formativi e la definizione delle prove di valutazione.

La Regione Piemonte ha mantenuto un forte raccordo fra i due processi, facendo in modo che il sistema degli standard supportasse la progettazione e gestione anche dei nuovi percorsi triennali.

## **2. LA SPERIMENTAZIONE DEL NUOVO SISTEMA DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Come anticipato, mentre il testo di quella che sarebbe diventata la Legge n. 53 del 2003 era in discussione al Parlamento, la Regione Piemonte siglava, in data 24 luglio 2002, un Protocollo d'intesa con il Ministero dell'istruzione e il Ministero del lavoro "per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e di formazione".

Il Protocollo nasce dall'esigenza di ampliare le tipologie dell'offerta formativa per i ragazzi in obbligo formativo, con l'obiettivo di prevenire il fenomeno degli insuccessi, della dispersione e degli abbandoni. A tal fine si vogliono progettare e sperimentare "modelli e percorsi di innovazione didattica, metodologica, organizzativa, che coinvolgano i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, realizzino forme di interazione e di integrazione tra i due citati sistemi, valorizzino la capacità di progettazione dei soggetti coinvolti, motivando all'apprendimento attraverso il fare e l'agire".

La sperimentazione, quindi, si pone l'obiettivo di anticipare i tempi dell'attuazione del nuovo modello di sistema formativo prefigurato dalla riforma Moratti, per consentire di mettere a punto un'offerta sufficientemente collaudata e idonea a supportare i diversi interventi previsti nell'ambito del progetto di riforma che riguardano non solo i percorsi triennali. Infatti, il Protocollo fa riferimento alla sperimentazione dei percorsi di qualifica e "degli eventuali successivi percorsi, collocati in un organico processo di sviluppo della formazione professionale superiore".

Nell'ambito di tale sperimentazione un ruolo rilevante è affidato alla verifica di modalità per facilitare i passaggi tra i sistemi dell'istruzione e della formazione. Pertanto si definisce una prima iniziativa relativa alla "sperimentazione di percorsi, realizzati d'intesa fra Istituzioni scolastiche e Agenzie formative, che consentano l'assolvimento dell'obbligo scolastico e di acquisire una qualifica di formazione professionale".

Con successiva deliberazione della Giunta regionale n. 7-6831 del 31/07/02 viene varato il progetto di "Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e di Istruzione e Formazione Professionale" da avviare nell'anno scolastico formativo 2002-03, che recepisce i contenuti del Protocollo siglato con i Ministeri

dell'istruzione e del lavoro. Il nuovo intervento regionale si pone come integrativo rispetto a quelli già deliberati per i giovani in obbligo formativo per il triennio 2000-03 (Direttiva per il mercato del lavoro, anno formativo 2001/02). In quanto azione sperimentale, la titolarità del progetto resta in capo alla Regione.

Il modello di percorso sottoposto a sperimentazione anticipa alcune delle caratteristiche che saranno poi formalizzate nell'ambito dell'Accordo Stato Regioni del giugno 2003; si tratta, infatti, di percorsi triennali, che prevedono una durata di 1.200 ore per ciascuna annualità, che devono essere progettati "con riferimenti precisi all'area delle conoscenze e delle competenze di base e trasversali" e in coerenza con gli standard formativi regionali. Inoltre, tali percorsi devono consentire: 1) l'assolvimento dell'obbligo scolastico e l'acquisizione dell'idoneità al II anno della scuola secondaria superiore al termine del primo anno; 2) l'acquisizione di una qualifica professionale e l'idoneità al IV anno della scuola secondaria superiore al termine del triennio del percorso formativo. A tal fine, i percorsi sono realizzati dalle Agenzie formative accreditate, anche in Associazioni temporanee con Istituzioni scolastiche.

Dal punto di vista metodologico, la sperimentazione deve ispirarsi al criterio del successo formativo, deve essere cioè finalizzata ad assicurare ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa comunque ottenere un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale; inoltre, nella realizzazione delle attività occorre fare ricorso ad una metodologia formativa basata su compiti reali, didattica attiva, apprendimento dall'esperienza anche tramite *stage* formativi implementati in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento; ancora, i percorsi devono prevedere una forte rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.

A conferma della finalità del processo attivato, la sperimentazione deve consentire di "giungere all'elaborazione di una proposta formativa validata, progressiva e riproponibile, nell'ottica di contribuire alla costruzione del sistema di istruzione e formazione, in particolare per quanto concerne l'identificazione dei "livelli essenziali delle prestazioni".

Come anticipato, la sperimentazione dei percorsi triennali ha visto il suo avvio nell'anno scolastico/formativo 2002-03, in seguito alla firma del Protocollo d'intesa con i Ministeri di riferimento, ed è stata riconfermata con modalità pressoché uguali per l'anno 2003-04, anche perché l'Accordo Stato Regioni del giugno 2003 e il nuovo Protocollo siglato dalla Regione con MIUR e MLPS sono intervenuti solo dopo che la programmazione degli interventi era stata deliberata. La nuova annualità di sperimentazione ha quindi mantenuto l'impostazione della precedente, con l'obiettivo di giungere al consolidamento di un sistema sufficientemente collaudato e idoneo; anche per l'anno formativo/scolastico 2003-2004 la titolarità del progetto, in quanto azione sperimentale ai sensi della L.R. 44/2000, resta in capo alla Regione.

### 3. LA STRATEGIA REGIONALE PER I PERCORSI DEL DIRITTO-DOVERE

In seguito all'Accordo quadro sancito in Conferenza unificata il 19 giugno 2003, che intende favorire un processo graduale di transizione nella costruzione del nuovo sistema educativo secondo quanto prefigurato dalla Legge 53/03, il 1° settembre 2003 la Regione Piemonte stipula un nuovo Protocollo d'intesa con il Ministero dell'istruzione, università e ricerca ed il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, con l'obiettivo di garantire "un'offerta formativa in grado di soddisfare le esigenze delle ragazze, dei ragazzi e delle loro famiglie nel rispetto delle aspettative personali".

Tale offerta deve assicurare "il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, anche ai fini dei passaggi dai percorsi dell'istruzione e formazione professionale ai percorsi del sistema dell'istruzione e viceversa".

Tenuto conto delle esperienze maturate dalla Regione Piemonte negli anni formativi 2002-03 e 2003-04, con la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e formazione professionale e delle attività rivolte ai giovani in obbligo formativo, la Regione Piemonte con DGR 55-11901 del 2 marzo 2004 ha emanato una "Direttiva relativa alle attività formative sperimentali afferenti il diritto dovere di istruzione e formazione professionale" che intende coprire il periodo 2004-07.

La nuova "Direttiva" nasce quindi in un contesto leggermente diverso da quello delle precedenti: 1) il nuovo Accordo quadro del giugno 2003 definisce alcune caratteristiche minime che i percorsi triennali di formazione professionale devono avere per consentire un riconoscimento nazionale del titolo; pertanto, la nuova offerta si ispira alle finalità definite nell'ambito dell'Accordo quadro del giugno 2003, ma allo stesso tempo rimane in linea con le caratteristiche dei percorsi sperimentali già avviati nella Regione Piemonte a partire dall'anno formativo 2002-03; 2) è venuta a scadenza la precedente direttiva sul mercato del lavoro 2001-02 che aveva regolamentato le ulteriori attività per i giovani in obbligo formativo, al di fuori di quelle sperimentali. Pertanto, la nuova direttiva è impostata su una strategia complessiva di intervento per la fascia d'età 15-18 anni.

Secondo tale disposizione, a partire dall'anno scolastico/formativo 2004-05, viene varato un ventaglio di offerte nell'ambito del sistema di formazione professionale, tale da rappresentare una risposta adeguata alle aspettative dei giovani e delle famiglie che manifestano la volontà di adempiere il diritto-dovere all'istruzione e formazione nell'ambito del sistema della formazione professionale regionale. Seppure a carattere sperimentale, il ventaglio di offerte che viene previsto vuole comunque rappresentare un solido impianto su cui innestare un sistema funzionale ed efficiente da sviluppare in un ragionevole periodo temporale.

Per quanto riguarda le caratteristiche dei percorsi, come anticipato vengono riconfermate quelle già individuate per le precedenti annualità di sperimentazione, con qualche ulteriore specifica:

- 1) per quanto riguarda gli standard di riferimento per la progettazione dei percorsi, si acquisisce il documento approvato in sede di Conferenza Unificata

del gennaio 2004 relativo agli standard delle competenze di base, che diventa il riferimento; mentre per le competenze professionali il riferimento è agli standard regionali definiti nell'ambito del "Tavolo di progettazione";

- 2) viene introdotto un nuovo strumento di personalizzazione dei percorsi, i laboratori per il recupero e il sostegno degli apprendimenti (LaRSA). Questi hanno essenzialmente le seguenti finalità:
  - a) interna al percorso formativo per consentire ai soggetti più in difficoltà di mantenere i livelli di apprendimento, senza costringere l'intero gruppo classe a dannosi e controproducenti rallentamenti;
  - b) esterna al percorso formativo per consentire i passaggi fra i sistemi e il recupero della dispersione scolastica/formativa, attraverso una funzione di riallineamento e inserimento in attività già avviate o specificatamente progettate.

Tra gli obiettivi della "Direttiva" c'è la costruzione di una rete di LaRSA che supporti lo sviluppo del sistema dell'Istruzione e formazione professionale.

La Direttiva della Regione Piemonte (DGR 55-11901 del 2 marzo 2004) è improntata ad assicurare un pluralismo dell'offerta per l'assolvimento del diritto-dovere, come presupposto per favorire il successo formativo del più ampio numero di giovani che decide di abbandonare i percorsi del sistema di istruzione. Per cui si tiene conto, da un lato, dell'accordo raggiunto in sede di Conferenza Unificata del 19 giugno 2003 e delle indicazioni del Protocollo d'intesa con MIUR e MLPS per assicurare la graduale transizione al nuovo sistema prefigurato dalla Legge Moratti, con l'attivazione dei nuovi percorsi di formazione iniziale triennali; dall'altra parte, si vuole riordinare la ricca offerta tradizionale di corsi biennali consolidata nel sistema formativo piemontese, tenendo presente che le caratteristiche dell'utenza che abbandona i percorsi scolastici richiedono anche la possibilità di compiere scelte di breve periodo, perché si è già portatori di crediti maturati nell'ambito di qualche anno di scuola superiore o semplicemente perché occorre prioritariamente fare un lavoro di rimotivazione alla formazione per favorire la successiva partecipazione di questi giovani a percorsi biennali o triennali che possano far conseguire una qualifica. Pertanto, viene prevista una articolazione dell'offerta formativa in tre tipologie di azione:

- 1) *Percorsi triennali* di qualifica rispondenti al II livello ECTS ed elaborati in coerenza con le indicazioni sui "livelli essenziali delle prestazioni" che saranno via via definite a livello nazionale. Data la dinamica di costante evoluzione che riguarda il *set* di "Indicazioni" nazionali e regionali, tali percorsi di durata triennale, per complessive 3.600 ore, dovranno essere progettati ed implementati in maniera flessibile, così da consentirne il progressivo adattamento alle specificazioni tecniche attualmente in elaborazione (cfr. tav. 1).

La realizzazione di tali percorsi si incardina negli art. 2 e 3 dell'Intesa siglata da Regione Piemonte, MIUR e MLPS in data 1 settembre 2003. Sono pertanto da favorire le azioni svolte in sinergia con le Istituzioni scolastiche.

Tav. 1 - *Suddivisione oraria delle attività formative consigliata*

<b>Attività formative</b>	<b>Triennale 2004/2005</b>
Accoglienza / Accompagnamento iniziale	45
Accompagnamento in itinere	90
Accompagnamento finale	35
Recuperi e approfondimenti / Contestualizzazione e adeguamento al target	280
Competenze di base	1.160
Competenze trasversali	100
Competenze professionali comuni	70
Competenze professionali specifiche	1.385
Stage / Tirocinio	400
Esame finale e prove intermedie	35
<b>Totali</b>	<b>3.600</b>

- 2) *Percorsi biennali* di qualifica, che si inseriscono nella linea dell'offerta regionale tradizionale per renderla rispondente ai nuovi dettati normativi ed ai rinnovati fabbisogni dell'utenza. Tali percorsi sono rivolti di norma a giovani che abbiano frequentato almeno un anno di scuola superiore, o a giovani in possesso di crediti formativi acquisiti in esperienze diverse (lavoro, percorso destrutturato, ecc.), o maturati attraverso un passaggio nei LaRSA.
- 3) *Percorsi annuali destrutturati*, di introduzione ai processi produttivi, che rilasciano attestazione di frequenza e non certificazione di qualifica, che hanno come finalità principale l'educazione e la formazione dell'allievo che, per caratteristiche personali o socio-economiche, non trova nei percorsi più classici una risposta adeguata alle sue esigenze. La salvaguardia di tale fascia di attività è pertanto prioritaria al fine di prevenire i fenomeni di evasione e/o dispersione che un'offerta rigidamente preordinata sarebbe destinata a provocare. Tali percorsi, in via prioritaria, sono propedeutici al reingresso dei soggetti nella formazione professionale, nell'apprendistato o nella scuola.

La generazione di un'offerta formativa che deve sempre più assumere carattere ordinamentale e quindi connotarsi come qualificata, stabile e riconoscibile, richiede l'individuazione di percorsi e modalità di assegnazione delle attività che provvedano ad innovare le tradizionali procedure di bando a favore di un più pregnante ruolo programmatico della Regione e delle Province. In quest'ottica, una delle poche novità della nuova annualità di sperimentazione 2004-05 è l'attribuzione alle Province di un ruolo significativo nell'ambito della programmazione e gestione degli interventi.

Per quanto riguarda le caratteristiche dei soggetti che si candidano a realizzare gli interventi formativi, questi, oltre ad essere accreditati per la macrotipologia specifica per l'obbligo formativo, devono essere accreditati anche per: l'orienta-

mento (macroarea formazione orientativa); le metodologie innovative; il lavoro di *équipe*; il sostegno all'utenza.

Inoltre, al fine di garantire il progressivo consolidamento dell'offerta regionale, si ritiene necessaria l'individuazione di ulteriori criteri selettivi/qualificanti relativi a: laboratori (disponibilità, esclusiva o condivisa con altri corsi finanziati presso la stessa sede, di uno o più laboratori adeguati alle caratteristiche tematiche e didattiche del corso e specificati nei bandi provinciali); personale (disporre di risorse umane in possesso di specifiche competenze per l'esercizio di ruoli di governo del processo formativo, sulla base di quanto previsto dalla normativa vigente, ivi compresa quella contrattuale).

Per la progettazione dei percorsi di qualifica, i profili di riferimento sono quelli indicati nel seguente schema, che è allegato alla Direttiva 2004-07 (cfr. tav. 2).

Tav. 2 - Settori, comparti, macro ambiti di attività, profili

Settore	Comparto	Macro ambito di attività (Denominazione qualifica)	Profilo standard	
Industria Artigianato Agricoltura	Meccanico	Operatore meccanico	Operatore meccanico - Attrezzista	
			Operatore meccanico - Montatore manutentore	
			Operatore meccanico - Costruttore su MU	
	Servizi	Operatore meccanico ed elettronico dell'autoveicolo	Operatore di saldocarpenzeria	Operatore di saldocarpenzeria (PO)
			Operatore impiantista termoidraulico	Operatore meccanico ed elettronico dell'autoveicolo
	Elettrico	Operatore elettrico	Operatore impiantista termoidraulico	Operatore impiantista termoidraulico
			Operatore elettrico - Impiantista civile e industriale	Operatore elettrico - Impiantista civile e industriale
	Elettronico	Operatore elettronico	Operatore elettrico - Installatore manutentore impianti di automazione industriale	Operatore elettrico - Installatore manutentore impianti di automazione industriale
			Operatore elettronico - Su sistemi informatici e di telecomunicazione (PO)	Operatore elettronico - Su sistemi informatici e di telecomunicazione (PO)
	Tessile - Abbigliamento	Operatore tessile	Operatore tessile - Tessitura (PO)	Operatore tessile - Tessitura (PO)
			Operatore dell'abbigliamento - Confezioni industriali	Operatore dell'abbigliamento - Confezioni industriali
	Grafico	Operatore grafico	Operatore grafico - Allestimento e confezione	Operatore grafico - Allestimento e confezione
			Operatore grafico - Prestampa	Operatore grafico - Prestampa
Operatore grafico - Stampa			Operatore grafico - Stampa	
Operatore grafico - Multimedia			Operatore grafico - Multimedia	
Edile	Operatore edile	Operatore edile - Muratore strutturista	Operatore edile - Muratore strutturista	

Segue

Segue

		Operatore lavorazione pietra	Operatore lavorazione pietra - Lapideo (PO)
	Legno	Operatore falegnameria	Operatore falegnameria - Mobiliere
	Artigianato artistico	Operatore oreficeria	Operatore oreficeria - Orafo Operatore oreficeria - Incassatore
	Colture e giardinaggio / Agroalimentare / Servizi ambientali	Operatore agricolo	Operatore agricolo - Giardiniere Operatore agricolo - Valorizzazione di prodotti ortofrutticoli e vitivinicoli (PO)
		Operatore ambientale	Operatore ambientale - Servizi ecologici (PO)
	Alimentare	Operatore dell'alimentazione	Operatore dell'alimentazione - Panificatore - pasticcere Operatore dell'alimentazione - Conservazione e trasformazione degli alimenti (PO)
	Servizi estetici	Operatore per le cure estetiche	Operatore per le cure estetiche - Acconciatore
Terziario	Servizi all'impresa	Operatore servizi all'impresa	Operatore servizi all'impresa - Servizi commerciali
			Operatore servizi all'impresa - Servizi gestionali
			Operatore servizi all'impresa - Servizi di accoglienza
Turistico Alberghiero	Turistico Alberghiero	Operatore servizi ristorativi	Operatore servizi ristorativi - Cucina
			Operatore servizi ristorativi - Sala/bar

PO = Profili in osservazione

Per il nuovo anno formativo 2005-06, la scelta operata dalla Regione Piemonte già nel dicembre 2004 è quella di confermare sostanzialmente l'impianto previsto per il triennio e reiterare le attività, con le tre opzioni di offerta: percorsi triennali e biennali e percorsi annuali destrutturati di introduzione ai processi produttivi. Nel rendere disponibili i "modelli" per la reiterazione delle attività formative per il diritto-dovere si sottolinea il carattere di sperimentality dell'offerta sia per quanto riguarda la progettazione che la realizzazione, pertanto, vengono introdotte alcune novità:

- 1) in relazione ai profili di riferimento, vengono introdotti nuovi profili in osservazione: "Operatore meccanico ed elettronico del motoveicolo", nel comparto dei servizi, e "Operatore dell'abbigliamento - Confezioni artigianali", nel comparto del tessile-abbigliamento;
- 2) in relazione agli standard, alcuni profili standard sono stati "evoluti" a cura delle commissioni di comparto, modificandone i riferimenti per la progettazione in termini di "attività", "azioni", "argomenti" e "focus", specifiche che verranno

chiarite nel seguito. In particolare i profili “evoluti” sono i seguenti: “Operatore meccanico - Montatore manutentore”, “Operatore meccanico - Costruttore su M.U.”, “Operatore dell’alimentazione - Panificatore pasticcere”, “Operatore servizi ristorativi - Cucina”, “Operatore servizi ristorativi - Sala/Bar”;

- 3) in relazione alle caratteristiche dei percorsi, si specifica una durata oraria delle diverse componenti non più solo complessiva, ma anche per le singole annualità. La suddivisione del monte ore delle competenze di base nelle quattro aree (dei linguaggi, tecnologica, scientifica, storico socio economica) rimane affidata alla proposta della singola Agenzia formativa. In particolare, per i corsi triennali la suddivisione oraria suggerita è quella indicata alla tavola 3.

Tav. 3 - *Suddivisione oraria*

<b>Attività formative</b>	<b>1° anno</b>	<b>2° anno</b>	<b>3° anno</b>	<b>Totale</b>
Accoglienza / Accompagnamento iniziale	35	5	5	45
Accompagnamento in itinere	40	30	20	90
Accompagnamento finale	–	–	35	35
Recuperi e approfondimenti / Contestualizzazione e adeguamento al target	100	95	85	280
Competenze di base	520	385	255	1160
Competenze trasversali	50	30	20	100
Competenze professionali comuni	15	5	3	70
Competenze professionali specifiche	440	510	435	1385
Stage / Tirocinio	–	120	280	400
Esame finale	–	–	35	35
<b>Totali</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>

#### **4. IL SISTEMA PIEMONTESE DI STANDARD FORMATIVI**

La Regione Piemonte è fra quelle Amministrazioni che con più continuità si è occupata del tema della definizione di standard formativi per i percorsi della formazione professionale, a partire proprio dai corsi di primo livello che già nei primi anni Novanta sono stati strutturati secondo la logica delle fasce di qualifiche, formalizzandone anche i *curricula* e le modalità di effettuazione delle prove finali. In linea con quanto previsto dalla Legge regionale sulla formazione professionale (Legge regionale n. 63 del 1995), i risultati di quel processo di definizione erano stati formalizzati dalla Regione Piemonte in un primo provvedimento regolamentare, la DGR n. 183 del 16/10/95, “Deliberazione standard formativi”, che rappresenta la sintesi del lavoro svolto in una prima fase per giungere ad una descrizione omogenea delle qualifiche<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> I materiali prodotti nell’ambito di quel lavoro di definizione di standard formativi sono stati pubblicati a cura della Regione Piemonte, Direzione regionale formazione professionale - lavoro, in un volume dal titolo “Standard Formativi”.

Il sistema piemontese degli standard nasce con l'obiettivo di armonizzare i contenuti e i risultati dei percorsi formativi che si realizzano sul territorio, in modo da omogeneizzare i titoli di qualifica rilasciati. Pertanto, per ciascun profilo professionale entrato a far parte del repertorio regionale, è stata definita una scheda descrittiva del percorso formativo, che individua le competenze che devono essere acquisite al termine del percorso. Secondo l'impostazione della deliberazione citata, infatti, gli standard formativi consistono in "schede descrittive di qualifiche" composte dai seguenti elementi:

- a) frontespizio, con denominazione della qualifica;
- b) parte 1: descrizione dei requisiti di ammissione;
- c) parte 2: descrizione degli obiettivi generali dell'iter formativo in termini di: descrizione del "sapere" e del "saper fare", o eventuale "saper essere"; descrizione del profilo professionale; descrizione degli strumenti utilizzati nell'iter formativo; specificazione dello *stage*; sintesi per la guida all'orientamento;
- d) parte 3: descrizione della verifica finale in termini di abilità e competenze che si vanno a verificare e di modalità di effettuazione della verifica.

Queste parti sono definite nei contenuti dall'Assessorato alla Formazione Professionale e sono quindi prescrittive nei contenuti; per realizzare gli interventi formativi le agenzie devono anche descrivere la struttura didattica della valutazione *ex ante* e il percorso formativo modulare, con l'eventuale richiesta di deroga.

Il sistema non è rigido, perché consente comunque, dietro autorizzazione, l'attivazione di corsi per i quali non sono stati definiti standard formativi e rispetto ai quali vengono individuate le modalità di valutazione degli apprendimenti e rilascio del titolo. Infatti, nel sistema regionale le qualifiche e le specializzazioni vengono articolate in tre gruppi: qualifiche standardizzate, qualifiche in osservazione e qualifiche nuove o sperimentali.

Le *qualifiche standardizzate* sono quelle definitivamente validate dal sistema regionale a seguito di una lunga fase di sperimentazione e per le quali sono quindi definiti gli obiettivi, i contenuti, gli strumenti, i requisiti d'ingresso, le ore (con una possibile variazione del 10% in più o in meno) e la tipologia di prova finale. Tutti questi elementi hanno carattere prescrittivo per gli Enti che intendono realizzare interventi formativi; deroghe sono ammesse - in presenza di idonei prerequisiti - esclusivamente per quanto riguarda il monte ore corso e i requisiti di accesso.

Le *qualifiche in osservazione* fanno riferimento ad attività formative già realizzate, ma la cui documentazione è ancora in corso di valutazione da parte delle Commissioni regionali per verificare sovrapposizioni e quindi possibilità di accorpamento con qualifiche già standardizzate e più in generale la coerenza della proposta di standard con il sistema e con l'*output* da raggiungere negli interventi corsuali.

In generale, le denominazione delle qualifiche, nonché la determinazione delle stesse come qualifiche "standard" o "in osservazione", sono strettamente correlate ai risultati annuali emersi dal monitoraggio dei fabbisogni professionali delle aziende.

Infine, le *qualifiche nuove* sono quelle proposte per la prima volta dai soggetti che si candidano a gestire interventi corsuali; pertanto, sulla loro ammissibilità si decide in sede di istruttoria tecnica della proposta progettuale.

Pertanto, le Regione ha provveduto a elaborare e mantenere aggiornato un “elenco di denominazioni”, in cui sono riportate tutte le qualifiche standard e in osservazione rilasciate dal sistema di formazione professionale. Tale elenco costituisce il “Repertorio regionale delle qualifiche”.

Nel “Repertorio” le qualifiche sono raggruppate in sei settori (industria, artigianato, terziario, turistico alberghiero, agricoltura, socio sanitario e pubblica amministrazione), a loro volta articolati in comparti e per livello di competenza (addetto, operatore, tecnico, ecc.). Inoltre, ad una stessa qualifica possono essere associati diversi indirizzi.

A partire da tale quadro regolamentare è stato avviato un complesso lavoro di costruzione degli standard formativi, coordinato dagli uffici dell’Amministrazione regionale, che ha istituito un apposito settore “Standard formativi” nell’ambito dell’Assessorato di competenza, che si è avvalso del supporto di tutto il sistema regionale della formazione professionale coinvolto in appositi tavoli tecnici e che ha consentito di individuare e descrivere le figure professionali di riferimento per la definizione dell’offerta, specificando obiettivi e contenuti dei corsi e le modalità di verifica degli apprendimenti. La stessa DGR n. 183 del 1995 ha subito numerose modifiche nel corso di questi anni per tenere il passo con l’evoluzione maturata nell’ambito dei tavoli tecnici, che hanno consentito di elaborare un materiale sempre più ricco e definito.

## **5. L’EVOLUZIONE DEL SISTEMA PIEMONTESE DI STANDARD FORMATIVI**

L’accento sempre più marcato nel dibattito tecnico-politico verso l’integrazione dei sistemi dell’istruzione, formazione professionale e lavoro, e le evoluzioni dei sistemi in altri Paesi europei, hanno imposto gradualmente il passaggio concettuale da un sistema centrato sulla definizione di standard formativi, come previsto dalla Legge regionale n. 63 del 1995 e dalla DGR n. 183 del 1995, ad un *sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti*, quale strumento per “rendere certe”, ovvero definite, classificate e riconosciute, in maniera e con linguaggio condiviso tra tutti i sistemi, le competenze acquisite dall’individuo.

La nuova centralità della “competenza”, come elemento di riferimento per la progettazione dei percorsi formativi e per la certificazione delle acquisizioni maturate non solo nelle esperienze formali, informali e non formali, ha via via portato a modificare il quadro concettuale di riferimento per il sistema piemontese, prefigurando la necessità di una revisione complessiva della deliberazione sugli standard formativi. È infatti in via di elaborazione un nuovo testo che dovrà acquisire le innovazioni maturate nel sistema regionale e nel contempo tenere presente l’evoluzione del contesto istituzionale a livello nazionale.

Come accennato, il nuovo modello regionale è imperniato sul concetto di “competenza”, laddove con questo termine si fa riferimento a:

- 1) la combinazione di capacità, supportate da saperi, e atte ad attivare strategie tecniche e comportamentali,
- 2) posseduti dal soggetto in un determinato ambito di riferimento e ad un determinato livello; competenze, ambiti di riferimento e livelli sono definiti per convenzione e con il proposito di identificare le “unità base di competenza” in cui può essere articolata e su cui si fonda l’esercizio di una professione e dei diritti di cittadinanza;
- 3) riconoscibili e certificabili sulla base del riferimento ad un quadro generale di classificazione delle competenze assunto a livello regionale, con un elevato grado di coerenza con analoghi strumenti adottati in altre Regioni, oltre che a livello nazionale ed europeo;
- 4) che possono essere conseguiti durante percorsi formativi di ogni tipo, nella vita sociale ed in quella professionale.

Alla base di tale modello, c’è una definizione del termine “competenze” quali descrizioni linguistiche che un osservatore (riconosciuto a sua volta “competente”) utilizza per elencare le attività che uno o più soggetti hanno saputo e/o potuto svolgere nel conseguire un risultato atteso.

Le competenze si attivano/acquisiscono in una serie di “attività”, declinate in azioni, anche loro supportate da saperi e definite per livelli, riferiti al grado di autonomia nello svolgimento delle medesime. Lo schema di riferimento per coniugare attività e competenze è costituito da una matrice, che risponde alle due domande: “cosa fa” un soggetto e “come fa a fare quello che fa”. La prima domanda trova risposta nella elencazione in verticale (o sull’asse delle ordinate in una rappresentazione cartesiana) delle attività, articolate in azioni; la seconda domanda chiama in causa le competenze necessarie a svolgere quelle determinate attività, declinate in capacità, che vengono invece evidenziate in orizzontale, sull’asse delle ascisse. Il termine “capacità” sta ad indicare quell’insieme, non solo di saperi, ma anche di strategie e quant’altro, che rende “capaci di...” fare qualcosa. L’incrocio delle due dimensioni consente di leggere il “Profilo professionale”, correlando il concetto di competenza ad una fare operativo. La funzione della matrice è molteplice:

- 1) definire le attività in termini di azioni, osservabili dall’esterno, e le competenze come un *mix*, che definisce le strategie che ogni persona attiva e che sono trasferibili, in contesti analoghi, con adeguato aggiornamento e ricontestualizzazione;
- 2) definire agevolmente i sei livelli europei di certificazione tramite gli incroci compatibili tra livelli di competenze e livelli di attività;

- 3) attestare le attività da parte del datore di lavoro, con i diversi gradi di autonomia, per una successiva ricostruzione, da parte di tecnici esperti, delle competenze sottese, attestabili direttamente o a seguito di specifiche prove mirate.

La declinazione delle competenze in capacità e delle attività in azioni permette anche una certificazione parziale (di capacità riferite alle competenze e di azioni riferite ad attività) che consente di riconoscere anche acquisizioni parziali maturate in segmenti di percorso, anche se non viene raggiunto in pieno il risultato atteso o completato il percorso; permette di tenere conto delle evoluzioni del sistema produttivo e quindi di futuri aggiornamenti, sia in termini di attività che in termini di competenze.

I singoli incroci tra competenze ed attività costituiscono le “unità di competenza” (UC).

Una costante del sistema degli standard formativi piemontesi è la costituzione di banche dati nell’ambito delle quali organizzare i numerosi materiali che vengono via via raccolti ed esaminati dalle varie commissioni tecniche. La prima banca dati di riferimento è stata il sistema S.INF.O.D. (Sistema Informativo per l’Orientamento e la Didattica) che, oltre alle descrizioni degli standard delle qualifiche, contiene una banca dati dei prodotti formativi, che possono costituire un supporto per le ulteriori progettazioni formative. Il S.INF.O.D. (e le altre banche dati successive) nasce anche con l’obiettivo di rappresentare un supporto sia per le Amministrazioni regionali e provinciali in fase di istruttoria per l’ammissibilità della qualifica richiesta e della congruità del piano formativo proposto, sia come strumento informativo e orientativo di secondo livello per l’utenza e per le aziende. Per l’implementazione del sistema è previsto che tutti i progetti formativi e i materiali didattici realizzati confluiscono in S.INF.O.D.

Recentemente, il S.INF.O.D. è stato inglobato nel sistema “Collegamenti”, che è un *database* multifunzione disponibile per tutti gli operatori del sistema piemontese attraverso la rete internet (quanto prima dovrebbe essere reso accessibile a tutti gli utenti), che si articola in una pluralità di archivi e strumenti:

- 1) la descrizione dei profili per attività e competenze secondo la matrice precedentemente illustrata, nel *database* “Profili”. Per esplicitare le attività e le competenze viene anche utilizzato il vettore “argomenti”, che consente di chiarire il contenuto espresso in termini di “conoscenze di riferimento”. Inoltre, i “focus” servono come base per la valutazione allo scopo di definire il peso dei diversi elementi;
- 2) “Percorsi” è lo strumento dedicato alla visualizzazione e alla progettazione dei percorsi formativi per unità formative. I percorsi delineano l’iter specifico con cui ci si propone di raggiungere l’obiettivo formativo. Ad uno stesso profilo, o ad una stessa competenza, ci si può arrivare tramite percorsi diversi. Nei percorsi formativi si aggiungono, alle competenze tecnico professionali che descrivono il profilo professionale, anche tutte quelle competenze di base e trasversali necessarie a supportare il profilo medesimo;

- 3) la parte “Valutazioni” serve per predisporre le prove per le diverse competenze e per l’acquisizione della qualifica; quindi, consente di erogare questionari, ma anche di costruire ed erogare griglie di osservazione (anche per valutazioni durante le simulazioni), di calcolare automaticamente i punteggi assegnati per ciascuna prova, di somministrare direttamente e/o supportare la somministrazione delle prove.

Il set di *database* è completato con “LIBRA”, che è il sistema amministrativo per la gestione della formazione professionale, che contiene tutti i dati (esclusi quelli relativi alla definizione dei profili, progettazione didattica dei percorsi formativi ed all’erogazione delle prove) relativi agli operatori, ai corsi, alla costituzione delle commissioni di esame e agli allievi.

Infine, il motore “Competenze” è una specifica applicazione dell’interazione dei diversi sistemi, che consente, a partire dal nominativo dell’allievo, di ricostruire tutte le certificazioni possedute, di raffrontarle con i “Profili” in “Collegamenti” e di rilasciare un’attestazione complessiva riferita ad uno o più profili.

Tutti gli archivi descritti contengono i materiali elaborati sulla base del modello di standard di formativi formalizzato dalla DGR n. 183 del 1995 e successivamente ridefinito sulla base del concetto di competenza. Gli sviluppi più recenti del sistema degli standard piemontesi prevedono, a partire dal lavoro già svolto: la progressiva validazione concertata con le Parti sociali, le Province e, quando necessario, con altri assessorati o istituzioni dei profili già immessi nel sistema; l’acorpamento delle qualifiche in profili di riferimento, visto che il modello nazionale che dovrà essere costruito sarà impostato su una classificazione articolata in famiglie professionali, eventualmente raggruppate per aree professionali, all’interno di ciascuna delle quali sono individuate una serie di figure professionali “a banda larga”, delineate in una logica di anticipazione dei fabbisogni professionali nel medio periodo, anche tenendo conto delle rilevazioni e delle analisi effettuate in materia dagli Organismi bilaterali.

## **6. LA DESCRIZIONE DEI “PROFILI” E IL “PORTOLANO”**

Il *database* “Profili” contenuto nel sistema integrato “Collegamenti” riporta quindi l’insieme dei profili professionali di riferimento per l’organizzazione degli interventi di formazione professionale, ripartiti in qualifiche standard e in osservazione (ovviamente, le qualifiche nuove non sono ancora inserite nel sistema).

Ciascun profilo professionale viene descritto attraverso le seguenti sei schede tra loro collegate, definite secondo la metodologia precedentemente descritta:

- 1) la prima scheda contiene gli elementi principali per identificare il “profilo” (settore, comparto, indirizzo, livello formativo), con una breve descrizione delle attività principali svolte dalla figure elaborate per le attività di orientamento, l’indicazione se è stata predisposta e inserita nell’apposito archivio

- collegato la prova finale di valutazione, e alcune variabili che indicano lo “stato” del profilo rispetto al sistema regionale, compreso l’anno di edizione;
- 2) la seconda è la scheda “competenze”, che evidenzia le competenze (ossia, il saper fare) associate al profilo e necessarie per ricoprire il dato ruolo professionale, elencate e descritte in termini di capacità;
  - 3) segue la scheda “attività” che descrive cosa fa una data figura professionale; ogni attività è articolata in azioni;
  - 4) la successiva scheda “argomenti” riprende le competenze e le attività già elencate nelle due schede precedenti ed associa a ciascuna le conoscenze necessarie, espresse talora in termini di “materie”, che costituiscono un’indicazione specifica per la progettazione dei percorsi;
  - 5) la scheda “focus” serve a fornire le indicazioni principali per l’attività di valutazione: a partire dalle attività e competenze che caratterizzano la figura professionale, in questa scheda si identificano i “pesi” dei vari oggetti di valutazione;
  - 6) infine, la scheda “matrice” mette in corrispondenza le competenze e le attività, consentendo di cogliere le molteplici relazioni che esistono fra le stesse che non sono mai di natura biunivoca; quindi, una stessa competenza consente di svolgere più attività, e allo stesso modo una attività necessita di una pluralità di competenze.

Il *database* “Profili” è dunque una sorta di “Repertorio regionale”, che ha la caratteristica di essere realizzato in formato di archivio elettronico, che consente di cogliere meglio i molteplici nessi esistenti fra gli elementi descrittivi dei singoli profili. Inoltre, l’insieme delle descrizioni delle figure professionali costituisce la base per la costruzione di un ulteriore strumento, caratteristico del sistema piemontese e che non ha uguali nelle altre Regioni: il *Portolano dei profili professionali*.

Il “Portolano” è uno strumento che tenta allo stesso tempo di leggere in maniera sequenziale le informazioni già contenute nel data base “Profili”, riportando ad esempio l’elenco delle figure professionali descritte, ripartite per settore e comparto, e di evidenziare i collegamenti che esistono tra i diversi profili; ad esempio, il “Portolano” riporta l’elenco di tutte le competenze o attività descritte nel *database* con i profili cui sono associate, oppure fa un’analisi dei verbi che vengono utilizzati nella descrizione delle competenze e delle capacità evidenziando le ricorrenze. Quindi si propone un’analisi dei verbi utilizzati, con l’obiettivo di presentare le correlazioni fra gli stessi e costruire delle scale che identifichino il diverso livello di possesso di una data competenza.

Dalla breve descrizione fatta, che si riferisce all’edizione 2003 del “Portolano”, si deduce che lo stesso si configura come uno strumento utile, più che alla progettazione dei percorsi di formazione, soprattutto ad approfondire la relazione fra figura professionale/attività/competenze che può consentire di migliorare la capacità del sistema di standard di fungere da interfaccia tra mondo della formazione e sistema produttivo.

Alla tavola 5, si riporta l'elenco dei profili professionali descritti nel "Porto-lano" 2003, che è stato sostanzialmente riconfermato per il 2004, salvo la modifica di alcune denominazioni di qualifica e in particolare quelle dei percorsi di formazione iniziale di cui è stato precedentemente fornito l'elenco.

Tav. 5 - Elenchi dei profili professionali

SETTORE	COMPARTO	PROFILO
<b>Agricoltura</b>	<i>Agroalimentare</i>	Operatore valorizzazione filiere agroalimentari
	<i>Colture e giardinaggio</i>	Giardiniere
<b>Artigianato</b>	<i>Alimentare</i>	Panificatore - pasticciere
	<i>Artistico e tipico</i>	Addetto oreficeria - Incassatore
		Addetto oreficeria - Orafo
		Orafo - Progettista
	<i>Legno e affini</i>	Falegname - Mobiliere
	<i>Meccanico d'auto</i>	Meccanico d'auto
<i>Servizi</i>	Acconciatore Impiantista termoidraulico	
<b>Industria</b>	<i>Abbigliamento</i>	Operatore dell'abbigliamento - Confezioni industriali
	<i>Automazione industriale</i>	Manutentore programmatore di impianti con PLC
		Manutentore sistemi automatici
		Operatore di macchine e sistemi automatici
		Operatore programmatore di M.U. a C.N.
	<i>Collaudo e controllo qualità</i>	Operatore collaudo e controllo qualità - Ambiente e alimentari
		Tecnico controllo procedure del sistema qualità
		Tecnico sistemi di gestione per la qualità
	<i>Edilizio costruzioni</i>	Assistente tecnico di cantiere
		Muratore strutturista
		Operaio edile polivalente
		Operatore del restauro
		Operatore macchine movimento terra
		Tecnico addetto alle decorazioni e stucco
		Tecnico di impresa edile - stradale
		Tecnico di impresa edile - cantiere
	<i>Elettromeccanico</i>	Impiantista civile e industriale
		Montatore manutentore sistemi comando e controllo
	<i>Elettronico</i>	Operatore specializzato su sistemi - Elaborazione dati e segnali
		Operatore specializzato su sistemi - Elettronici di comando e controllo
Operatore specializzato su sistemi - Telecomunicazione via cavo e antenna		
Operatore su sistemi hardware e software		

		Operatore su sistemi microcontrollati
		Tecnico installatore e manutentore di reti locali e internet
		Tecnico progettista di sistemi a microprocessori
	<i>Grafico</i>	Addetto al settore grafico - Preformatura e formatura
		Addetto al settore grafico - Allestimento e confezione
		Addetto al settore grafico - Prestampa
		Addetto al settore grafico - Stampa
		Addetto al settore grafico - Editor multimediale
		Addetto al settore grafico - Editor visualizer
		Addetto al settore grafico - Legatore
		Addetto al settore grafico - Prestampa digitale
		Addetto al settore grafico - Stampatore offset
		Tecnico di editoria elettronica per la stampa
		Tecnico di produzione grafica per Internet
		Tecnico di progettazione e produzione editoria multimediale
	<i>Informatica industriale</i>	Operatore CAD - Edile-Architettonico
		Operatore CAD - Elettrico-Elettronico
		Operatore CAD - Operatore meccanico
		Operatore CAD - senza indirizzo
		Tecnico di produzione con sistemi CAD-CAM
		Tecnico di sistemi CAD - Architettonico
		Tecnico di sistemi CAD - Edile
		Tecnico di sistemi CAD - Meccanico
		Tecnico di sistemi CAD - Modellazione di superfici
		Tecnico di sistemi CAD - senza indirizzo
		Tecnico gestione reti informatiche
		Tecnico progettista con sistemi CAD-CAM - Carrozzeria
		Tecnico progettista con sistemi CAD-CAM - Meccanico
		Tecnico progettista con sistemi CAD-CAM - Stampi per carrozzeria
	<i>Metalmeccanico</i>	Attrezzista stampista
		Costruttore al banco con ausilio di MU - Attrezzista
		Costruttore al banco con ausilio di MU - Montatore manutentore
		Costruttore su MU - Fresatore
		Costruttore su MU - Tornitore
		Costruttore su MU - Tradizionali
<b>Socio sanitario e pubblica amministrazione</b>	<i>Attività di erogazione di servizi socioassistenziali</i>	Mediatore interculturale
		Operatore socio-sanitario
		Educatore prima infanzia

Segue

Segue

<b>Terziario</b>	<i>Informatica gestionale</i>	Operatore e-commerce
		Operatore import-export
		Operatore su personal computer
		Tecnico amministrazione del personale
		Tecnico approvvigionamenti e logistica
		Tecnico assistenza fiscale e tributaria
		Tecnico budget e controllo di gestione
		Tecnico commercio internazionale
		Tecnico contabilità analitica
		Tecnico contabilità aziendale
		Tecnico di amministrazione per piccola e media impresa
		Tecnico di automazione d'ufficio
		Tecnico di produzione pagine web
		Tecnico di programmazione
		Tecnico di sviluppo software
		Tecnico e-commerce
		Tecnico gestione siti internet
	Tecnico servizi commerciali	
	Tecnico sistemista di reti	
	<i>Servizi ambientali</i>	Tecnico ambiente energia e sicurezza - Ecogestione, audit ambientale e sicurezza in azienda
		Tecnico ambiente energia e sicurezza - Impianti depurazione e smaltimento
		Tecnico per l'ambiente - Gestione e recupero del territorio
		Tecnico per l'ambiente - Monitoraggio e analisi inquinanti
		Tecnico per l'ambiente - Gestione rifiuti
	<i>Servizi amministrativi</i>	Addetto servizi all'impresa - Vendite
		Operatore assicurativo
		Operatore contabilità analitica
Operatore fiscale		
Operatore paghe e contributi		
<i>Servizi commerciali</i>	Operatore agenzia turistica	
	Operatore promozione eventi	
	Operatore servizi vendite	
	Tecnico marketing	
	Tecnico marketing e comunicazione	
	Tecnico marketing e vendite	
<i>Servizi grafici e multimediali</i>	Operatore comunicazione visiva	
<b>Turistico alberghiero</b>	<i>Servizi alberghieri</i>	Addetto alla ristorazione
		Addetto cucina
		Addetto sala/bar
		Operatore ricevimento e assistenza cliente
	<i>Servizi ristorazione</i>	Operatore servizi cucina
		Operatore servizi sala/bar

## **Documentazione regionale di riferimento**

- Accordo territoriale del 22 ottobre 2003 fra Regione Piemonte Direzione Formazione Professionale-Lavoro e Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte.
- Deliberazione della Giunta Regionale n. 183 del 16 ottobre 1995, “*Deliberazione standard formativi*”.
- Deliberazione della Giunta Regionale n. 43-14477 del 29 dicembre 2004, “*Direttiva relativa attività formative sperimentali afferenti diritto dovere di istruzione e formazione professionale periodo 2004/2007. Parziale modifica della DGR 55-11901 del 02/03/04 e programmazione attività 2005/06. Spesa prevista di Euro 71.940.000,00*”.
- Deliberazione della Giunta Regionale n. 7-6831 del 31 luglio 2002, “*Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e di Istruzione e Formazione Professionale. Anno Scolastico/Formativo 2002/03*”.
- Deliberazione della Giunta Regionale n° 55-11901 del 2 marzo 2004, “*Attività formative sperimentali afferenti il diritto-dovere di istruzione e formazione professionale per il periodo 2004-2007*”.
- Determinazione n. 231 del 2 aprile 2004 recante “*Linee guida per la creazione di un percorso formativo tramite le procedure on-line Sinfod – Collegamenti*”.
- Determinazione n. 278 del 9 aprile 2003, “*Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e di Istruzione e Formazione Professionale. Anno Scolastico/Formativo 2003/04*”.
- Determinazione n. 506 del 5 luglio 2005, “*Modelli per la reiterazione delle attività formative sperimentali approvate dalle Province e riferite al Diritto/Dovere di Istruzione e Formazione professionale, di cui alla DGR 55-11901 del 02/03/04 - Anno formativo 2005/2006*”.
- Determinazione n. 744 del 12 ottobre 2004 recante “*Indicazioni operative per la progettazione di dettaglio relativa ai Percorsi Formativi riferiti alla Direttiva Attività Formative sperimentali Diritto/Dovere di Istruzione e Formazione Professionale*”.
- Intesa tra la Regione Piemonte, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 1 settembre 2003.
- Legge regionale n. 63 del 1995, “*Disciplina delle attività di formazione e orientamento professionale*”.
- Protocollo d’intesa fra Regione Piemonte, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 24 luglio 2002.

## **Sitografia essenziale**

<http://arianna.consiglioregionale.piemonte.it>  
[www.collegamenti.org](http://www.collegamenti.org)  
[www.regione.piemonte.it](http://www.regione.piemonte.it)  
[www.piemonte.istruzione.it](http://www.piemonte.istruzione.it)  
[www.irrepiemonte.it](http://www.irrepiemonte.it)



## I percorsi della formazione iniziale e le competenze da conseguire nella Provincia Autonoma di Trento

---

Sandra D'AGOSTINO

### 1. LO SCENARIO DI RIFERIMENTO

Nella Provincia Autonoma di Trento, in virtù della più ampia area di competenza in materia di istruzione di cui l'istituzione territoriale ha sempre goduto nei confronti delle altre Regioni a statuto ordinario, si è venuta disegnando con gli anni un'offerta della formazione iniziale post-obbligo dalle caratteristiche del tutto peculiari. Infatti, la mancanza di un'offerta di istruzione professionale statale ha consentito un forte radicamento della formazione professionale sul territorio che rappresenta uno strumento strategico per la costruzione delle nuove professionalità. Sulla formazione professionale iniziale si è quindi concentrato un forte interesse e un conseguente forte investimento, sia da parte della struttura provinciale che da parte delle imprese.

È da questo interesse che è nata già nel 1993, molto prima che nelle altre Regioni, la proposta di costruire percorsi di formazione iniziale di durata triennale, così come sono nati i Protocolli d'intesa con il Ministero dell'istruzione che determinano le modalità per il passaggio al terzo anno degli Istituti tecnici per i giovani che hanno completato il secondo anno delle attività di formazione professionale di base.

I cambiamenti del quadro normativo in materia di istruzione, prima con l'elevamento dell'obbligo di istruzione fino al quindicesimo anno di età, poi con l'introduzione dell'obbligo formativo e ancora con la nuova definizione del diritto-dovere all'istruzione e formazione, hanno rappresentato un primo stimolo per una ulteriore definizione del sistema adeguata a tener conto delle innovazioni legislative. Secondo una pratica già sperimentata nel passato, il processo di rinnovamento della formazione professionale iniziale ha visto un ampio coinvolgimento degli attori locali e in particolare delle imprese, chiamate a pronunciarsi sull'efficacia dei percorsi e la spendibilità delle qualifiche rilasciate, e ad avanzare proposte per il loro miglioramento.

Dal confronto fra le nuove esigenze del sistema produttivo locale e le rinnovate indicazioni nazionali per l'architettura del sistema educativo, nasce il progetto di innovazione della formazione professionale iniziale trentina, realizzato prima in forma sperimentale sulla base di un Protocollo d'intesa con il Ministero dell'istruzione siglato il 12 giugno 2002 e poi formalizzato con Delibera di Giunta n. 336 del

14 febbraio 2003. Il progetto ha i suoi punti di forza nell'avvio di due importanti iniziative: 1) la definizione di nuovi percorsi triennali; 2) la sperimentazione di un quarto anno in alternanza, come modalità per i qualificati di conseguire una ulteriore specializzazione in grado di facilitare l'inserimento nel mercato del lavoro.

È in relazione alla qualificazione dei percorsi di formazione iniziale che si è sviluppato un sistema di "standard", che si caratterizza per essere strettamente legato all'impianto e all'articolazione degli stessi percorsi triennali.

## **2. LA NUOVA PROPOSTA PER I PERCORSI DI FORMAZIONE INIZIALE**

Il progetto di innovazione del sistema della formazione professionale iniziale trentina è la risposta del territorio provinciale al mutato contesto nazionale che, con l'ampliamento dell'obbligo di istruzione fino al quindicesimo anno di età e l'introduzione dell'obbligo formativo, prevede una nuova configurazione per la formazione professionale iniziale; in coerenza con il mutato quadro economico e sociale e in linea con gli indirizzi europei, si fa pressante l'esigenza di assumere tra le finalità di tali percorsi lo sviluppo di competenze di cittadinanza e di favorire e valorizzare, accanto alla qualificazione professionale, la crescita personale, culturale e sociale della persona.

Inoltre, il modello di riforma del sistema nazionale dell'istruzione e formazione previsto dalla Legge 53/03 prefigura la costituzione di un sistema autonomo dell'istruzione e formazione professionale, alternativo al sistema dei licei nell'ambito del secondo ciclo; tale sistema supera il limite tradizionale della formazione professionale, ossia di prevedere percorsi "a vicolo chiuso", in quanto è costruito secondo un'ottica di filiera, che al termine del percorso formativo del secondo ciclo prevede la possibilità di accedere all'Istruzione e formazione tecnica superiore e, nel caso di percorsi di durata almeno quadriennale, la possibilità di sostenere l'esame di Stato utile anche ai fini dell'accesso all'università, previa la frequenza di un apposito corso annuale, realizzato d'intesa con l'università.

Il progetto di innovazione si inserisce in un quadro dell'offerta di formazione iniziale che sul territorio provinciale presenta le seguenti caratteristiche: una configurazione del percorso di formazione professionale iniziale, articolato su un triennio già dal 1996, come sistema che consente l'assolvimento dell'obbligo scolastico a quindici anni (L.P. n. 3 del 2001) e dell'obbligo formativo; la presenza di nuove opportunità d'integrazione di questo sistema con altri sistemi formativi, offerte dal Protocollo d'intesa fra Provincia di Trento e Ministero dell'istruzione, e con i sistemi locali.

Le motivazioni poste alla base del progetto di riforma risiedono nei seguenti fattori:

- 1) la richiesta di una risposta più coerente ai fabbisogni del contesto produttivo provinciale e di una maggiore continuità tra la formazione professionale iniziale e quella permanente;

- 2) la richiesta di fornire risposte più mirate alle esigenze formative e di professionalizzazione degli allievi e delle loro famiglie, ampliando per quanto possibile le opportunità di sviluppo formativo, in una logica di rete articolata territorialmente;
- 3) la necessità di assicurare una più elevata qualità del prodotto formativo nell'ambito dell'offerta di formazione iniziale.

Anticipando per molti aspetti i contenuti della riforma, mentre il testo di quella che diverrà la Legge n. 53/2003 è ancora in discussione alle Camere, nel giugno del 2002 il Ministero dell'istruzione e la Provincia Autonoma di Trento stipulano un Protocollo d'intesa che dà il via ad una sperimentazione ampia che coinvolge il sistema formativo nel ciclo primario e secondario. In particolare, per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione professionale, il Protocollo consente alle Istituzioni scolastiche di avviare progetti e iniziative sperimentali e di ricerca in merito ai seguenti aspetti:

- a. organizzazione dell'istruzione tecnica e professionale con un'articolazione interna che consenta il passaggio da un indirizzo all'altro tramite la certificazione dei crediti;
- b. integrazione tra l'istruzione, la formazione professionale e il lavoro mediante lo strumento delle "passerelle" ...;
- c. passaggio al quarto anno dell'istruzione per gli allievi della formazione professionale che risultano qualificati e hanno superato il colloquio volto ad effettuare un bilancio dei livelli di apprendimento già documentati nella cartella personale (portfolio) creata per ciascun allievo, secondo la metodologia di valutazione adottata nel percorso della formazione professionale, nonché volto alla rilevazione di un giudizio di orientamento che valuti positivamente la possibile scelta di passaggio dell'alunno;
- d. individuazione delle modalità di svolgimento del colloquio con il coinvolgimento sia dei docenti dell'istituto di istruzione sia dei docenti del centro di formazione professionale.

Quindi, l'intesa con il Ministero dell'istruzione va a rafforzare l'intervento della Provincia di Trento e l'investimento sul sistema di formazione professionale iniziale, che vuole diventare un sistema autonomo ma di pari dignità rispetto al sistema dei licei al livello secondario, capace di consentire e supportare i passaggi tra i sistemi, nel solco di quanto va prefigurando la riforma Moratti. Inoltre, il Protocollo dà il via alla progettazione e realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Le sperimentazioni hanno inizio a settembre del 2002 e con successiva Delibera di Giunta n. 336 del 14 febbraio 2003 la Provincia Autonoma di Trento approva il "Progetto di Innovazione della Formazione Professionale Iniziale Trentina".

Il progetto non si pone in una posizione di rottura rispetto all'offerta esistente, ma si inserisce in una linea di continuità. Pertanto, viene confermata l'articolazione triennale dei percorsi e la strutturazione che vede un avvicinamento graduale, per tappe successive, all'acquisizione della qualifica, passando per una formazione con orientamento al macro-settore e poi alla famiglia professionale.

Il progetto di rinnovamento viene elaborato anche a partire dai risultati di una precedente indagine sulla spendibilità professionale delle qualifiche rilasciate dalla formazione iniziale e recepisce le richieste di aggiornamento dei percorsi di qualifica avanzate dalle imprese. In particolare, nella riforma del sistema si tiene conto di due aspetti: 1) l'importanza crescente della dimensione della "formazione alla cittadinanza", in aggiunta a quella della "formazione alla professionalità", in conseguenza del mutato quadro economico e sociale, dell'affermarsi di nuovi modelli organizzativi e del lavoro nonché dei recenti indirizzi nazionali ed europei; 2) l'esigenza di rispondere alle aspettative sempre più diffuse tra i giovani e le loro famiglie riguardo all'inserimento in percorsi formativi che offrano la possibilità di passaggi, dunque di riorientamento delle scelte fatte senza particolari preclusioni (la "reversibilità delle scelte").

Il nuovo percorso triennale di qualifica, pertanto, oltre a promuovere la qualificazione professionale dei giovani, vuole favorire e accompagnare la loro crescita personale, culturale e sociale, in un'ottica di sviluppo di competenze di cittadinanza e di formazione integrale della persona.

La nuova configurazione favorisce una preparazione professionale che, coerentemente ai fabbisogni provenienti dal mondo produttivo e del lavoro locali, si fonda su una consistente base culturale, linguistica, storica-economica-sociale, scientifica, oltre che tecnologica, di operatività nei processi lavorativi e di gestione delle tecniche e delle metodologie proprie di ogni qualifica con un adeguato livello di autonomia.

L'integrazione fra "formazione della persona e del cittadino" e "formazione del lavoratore" è condizione necessaria sia per garantire una più elevata qualità del risultato professionale sia per agevolare le transizioni, orizzontali e verticali, nel sistema educativo.

Gli elementi di innovazione dei percorsi si elaborano a partire dalle seguenti direttrici:

- 1) avvicinamento alla qualifica per tappe successive: i percorsi formativi si caratterizzano per un approccio alla professionalità di tipo graduale, che rafforza la valenza orientativa non solo del primo anno, ma lungo l'intero triennio; ciò comporta uno sviluppo del *percorso a polivalenza progressivamente decrescente* dal macrosettore, alla famiglia professionale, alla qualifica;
- 2) diversa progressione rispetto al precedente percorso degli ambiti disciplinari, sempre articolati secondo un'area culturale ed un'area professionale e sistematicamente integrati fra loro sia sotto il profilo contenutistico che metodologico, con lo sviluppo dell'area culturale anche nel terzo anno.

Con l'approvazione definitiva della Legge n. 53/03, il Protocollo d'intesa con il Ministero dell'istruzione viene integrato e in parte modificato, per adeguarlo al nuovo testo normativo; ai sensi dell'integrazione al Protocollo d'intesa tra Ministero dell'istruzione e la Provincia Autonoma di Trento del 12 giugno 2002, sotto-

scritta il 29 luglio 2003, il triennio della formazione professionale provinciale è riconosciuto come percorso sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell'emanazione dei Decreti legislativi di cui alla Legge 53/2003, di cui all'Accordo quadro Stato - Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano del 19 giugno 2003.

Parallelamente, anche il progetto di innovazione viene adeguato al nuovo testo normativo e alle successive regolamentazioni: viene prima sancito il riferimento agli standard delle competenze di base definite in sede di Conferenza Unificata il 15 gennaio 2004, quindi viene adottato uno specifico "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP) dell'allievo alla fine del percorso triennale provinciale.

Il processo di integrazione fra sistema dell'istruzione e sistema della formazione professionale segna un'ulteriore tappa significativa nel corso del 2005. Con Legge provinciale n. 5 del 2005 si stabilisce che la gestione delle attività di formazione professionale di base venga affidata a istituti con personalità giuridica e autonomia didattica, amministrativa, organizzativa e finanziaria uguale a quella riconosciuta alle istituzioni scolastiche provinciali a carattere statale. A tal fine, la Provincia può istituire fino a tre istituti di formazione professionale autonomi con lo scopo di progettare e prestare l'offerta di formazione professionale prevista dal programma provinciale di attività di formazione professionale. La concreta e puntuale disciplina dei tempi e delle modalità di attuazione dell'articolo è stata effettuata con successivo regolamento provinciale (DGP n. 1541 del 2005).

### **3. L'ARTICOLAZIONE DEI PERCORSI DELLA FORMAZIONE INIZIALE**

Si è già detto che i percorsi della formazione professionale iniziale si articolano su tre annualità, caratterizzate da un approccio progressivo alla qualifica, che prevede nel primo anno la scelta di un settore fortemente polivalente, nel secondo anno di una famiglia di qualifiche professionali e solo nel terzo anno di una qualifica professionale specifica. Questo modello di articolazione dei percorsi sottintende anche un modello di articolazione degli standard di competenze, almeno per le qualifiche conseguibili attraverso i percorsi del diritto-dovere all'istruzione e formazione.

Nel primo anno, i percorsi offrono la possibilità di conseguire competenze polivalenti, orientate ad un *macrosettore* quale prima area professionale con cui l'allievo socializza, per elaborare il proprio progetto formativo attraverso una scelta consapevole. Pertanto, gli insegnamenti hanno le finalità di consolidamento culturale, di propedeuticità, di orientamento e di polivalenza.

L'orario (1.100 ore annue) è pressoché egualmente suddiviso tra un'area della formazione culturale, articolata in un'area della cultura e società ed un'area delle conoscenze scientifiche nonché gli insegnamenti di educazione fisica e di religione, e un'area della formazione professionale, che comprende l'area dell'orientamento professionale.

I macrosettori di riferimento sono otto:

- |                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| 1) industria e artigianato    | 5) grafico                |
| 2) alberghiero e ristorazione | 6) abbigliamento          |
| 3) terziario                  | 7) agricoltura e ambiente |
| 4) servizi alla persona       | 8) legno                  |

Nel secondo anno, i percorsi si articolano, a partire dal macrosettore di riferimento, in una o più *famiglie professionali*, che si contraddistinguono per *un ambito professionale distintivo e peculiare, riconducibile ad uno specifico macrosettore e declinabile in una o più qualifiche*; la partecipazione a un percorso che ricade in una data famiglia professionale persegue il progressivo avvicinamento alla scelta della qualifica finale e non preclude un eventuale “passaggio accompagnato” ad altre famiglie.

Le famiglie professionali previste sono undici:

- |                               |                         |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1) abbigliamento              | 7) legno                |
| 2) agricoltura e ambiente     | 8) meccanica            |
| 3) alberghiera e ristorazione | 9) servizi alla persona |
| 4) edile                      | 10) termoidraulica      |
| 5) elettrico-elettronica      | 11) terziario           |
| 6) grafica                    |                         |

Per quanto riguarda l’articolazione oraria (1.100 ore annue), il peso dell’area culturale risulta leggermente inferiore e pari indicativamente al 40% delle ore previste a beneficio dell’area professionale, che dal 50% passa a circa il 60% del monte ore complessivo.

A conclusione del secondo anno, l’allievo sceglie una determinata qualifica professionale tra quelle previste dalla famiglia professionale frequentata. Per i macrosettori costituiti da un’unica famiglia, laddove emergesse un chiaro indirizzo di scelta da parte dell’allievo rispetto ad una specifica qualifica già all’inizio e/o nella prima parte dell’anno, è possibile l’istituzione da parte del Centro di formazione professionale di “gruppi di interesse” attraverso i quali viene offerta all’allievo la possibilità di svolgere la pratica professionale (tecnologia e processi operativi) attinente alla qualifica d’interesse (“percorso a qualifica prevalente”). La partecipazione a gruppi di interesse non preclude comunque eventuali possibili “riorientamenti guidati” rispetto alla scelta della qualifica finale.

Il terzo è l’anno in cui si consegue la *qualifica professionale*, come esito del percorso formativo intrapreso. Le dieci famiglie professionali si articolano in venti qualifiche professionali, alcune già individuate e dettagliate, altre in corso di definizione.

Rispetto alla articolazione oraria (1.100 ore annue), vi è da sottolineare lo sviluppo dell’area culturale con un arco temporale dedicato pari al 35% delle ore previste, mentre l’area professionale prevede un arco temporale del 65% circa. Nel-

l'area professionale è inclusa la realizzazione di uno *stage* formativo in azienda che rimane sostanzialmente invariato per le diverse qualifiche intorno al 20% del monte ore complessivo.

Il terzo anno si conclude con l'esame per il conseguimento della qualifica professionale, che è riconosciuta a livello nazionale e corrisponde al livello 2 della classificazione europea dei livelli di attività professionale, ovvero fa riferimento ad attività che prevedono l'utilizzo di strumenti e tecniche, consistenti in un lavoro esecutivo, che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti.

Uno dei più importanti aspetti che debbono essere rimarcati rispetto alla nuova configurazione del percorso triennale della formazione iniziale è che si tratta di un percorso "aperto". Infatti, mediante percorsi costruiti *ad hoc* da parte dei singoli Centri di formazione professionale per "accompagnare" e "assistere" gli allievi in transizione, è possibile: a) cambiare percorso all'interno del sistema della formazione professionale iniziale: da un macrosettore ad un altro, da una famiglia professionale ad un'altra, da una qualifica professionale ad un'altra; b) passare "orizzontalmente" dal sistema della formazione professionale iniziale al sistema dell'istruzione secondaria di secondo grado, e viceversa, durante la frequenza del primo e del secondo anno (Protocollo d'intesa stipulato tra la Provincia Autonoma di Trento e il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca nel giugno 2002); c) transitare "verticalmente", dopo il conseguimento della qualifica, al sistema dell'istruzione secondaria di secondo grado, in base a quanto sancito dal Protocollo sopracitato.

Per l'anno formativo 2003/04 la transizione al sistema dell'istruzione dal sistema della formazione professionale riguarda i passaggi:

- 1) all'istruzione professionale per le qualifiche dei macrosettori terziario, alberghiero e della ristorazione, abbigliamento;
- 2) all'indirizzo grafico dell'istruzione tecnica per le qualifiche del macrosettore grafico;
- 3) all'indirizzo del liceo delle scienze sociali per le qualifiche del macrosettore dei servizi alla persona.

Con l'annualità formativa 2005-06 si prefigura la possibilità di sperimentare il passaggio al quinto anno dei percorsi del sistema dell'istruzione anche degli allievi che hanno conseguito il diploma nell'ambito del sistema di formazione professionale frequentando i percorsi del quarto anno.

#### **4. L'ANNO DI FORMAZIONE IN ALTERNANZA SUCCESSIVO ALLA QUALIFICA**

Nell'ambito del Protocollo d'intesa del giugno 2002 il Ministero dell'istruzione e la Provincia di Trento concordano sulla possibilità di progettare e realizzare interventi di alternanza scuola-lavoro, coinvolgendo il sistema delle imprese. Il progetto di istituire un quarto anno dei percorsi di formazione iniziale realizzato

in alternanza nasce come risposta ad una esigenza, manifestata dalle imprese del territorio, di aumentare il grado di professionalizzazione dei formati dei percorsi della formazione iniziale, senza però rinunciare a quell'insieme di competenze di base e trasversali che avevano in precedenza portato ad un arricchimento e quindi ad una modifica del curriculum delle tre annualità necessarie per il conseguimento della qualifica.

Da questa esigenza, in linea con quanto si va definendo nell'ambito della riforma Moratti, la Provincia di Trento vara una sperimentazione basata sull'avvio di alcuni "corsi pilota" (sette, con il coinvolgimento di 70 allievi e 65 imprese), a partire dall'anno formativo 2003-04 presso i CFP e rispetto ad alcuni ambiti di specializzazione. Sulla base dei risultati della prima sperimentazione, con il nuovo anno 2004-05, la Provincia decide di ampliare questa tipologia di offerta; tale ampliamento si pone nella logica di delineare nel sistema della formazione professionale iniziale un percorso educativo graduale e continuo, dai 14 ai 18 anni, che consenta all'allievo di conseguire, in corrispondenza di due differenti livelli di intervento/acquisizione, i seguenti titoli: l'attestato di qualifica professionale al termine del triennio e il diploma provinciale di formazione professionale al termine del percorso quadriennale. Inoltre, l'analisi dell'andamento degli interventi pilota consente di definire alcune modalità organizzative e caratteristiche progettuali dei percorsi in alternanza.

Il quarto anno in alternanza si configura come un percorso aggiuntivo rispetto a eventuali iniziative formative post-qualifica, che persegue l'obiettivo generale di fornire ai partecipanti un'opportunità di ulteriore specializzazione legata a specifiche esigenze del mercato del lavoro, contribuendo all'ulteriore crescita personale e professionale dei qualificati. In termini di metodologia formativa, il percorso si fonda su una forte integrazione della formazione in azienda con quella svolta presso il CFP, secondo un proseguo in "alternanza" dell'azione formativa.

L'alternanza formativa è un'esperienza che non ha base contrattuale, ma che vede i soggetti in formazione come allievi iscritti nel sistema formativo provinciale (la responsabilità è dunque solo del CFP) e che si pone come metodologia didattica innovativa per l'acquisizione di competenze professionali riferite ad ambiti e processi lavorativi rispetto ai quali l'efficacia di apprendimento dipende dal contatto forte con il contesto lavorativo. Pertanto, le aziende partner per lo svolgimento della formazione nel contesto lavorativo devono avere adeguate caratteristiche per essere considerate "imprese formative", ossia individuate sulla base della significatività dei contesti aziendali sotto il profilo delle competenze da acquisire e sul fatto che siano particolarmente innovativi (in termini di processo, di prodotto, di mercati, di tecnologie impiegate, di sviluppo organizzativo, ecc.). Laddove gli obiettivi generali e specifici del percorso comprovino la necessità e la valenza di un percorso multi-esprienziale, possono essere previste esperienze formative in più aziende per lo stesso allievo. Le aziende partner possono essere collocate anche al di fuori del territorio provinciale e/o all'estero. Inoltre, i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro possono essere svolti anche in imprese simulate. La

piena attuazione dell'alternanza formativa implica un approccio metodologico-progettuale peculiare del quarto anno di diploma, che deve essere basato sui seguenti principi-guida:

- 1) presenza di una formazione unitaria riferita alle aree tecnico-professionali di riferimento, che trova poi declinazione e/o sviluppo in vari ambiti individuati dalla *partnership* di progetto (secondo una struttura a “pettine”);
- 2) l'impostazione del modello operativo deve tenere conto che il criterio fondamentale di riferimento è rappresentato dal percorso individuale dell'allievo;
- 3) l'impianto progettuale nel suo complesso si deve basare su una metodologia attiva, valorizzando l'esperienza come entità centrale del processo di apprendimento;
- 4) la formazione nel CFP, da una parte, e nell'ambiente lavorativo, dall'altra, non sono da intendersi come aree educativo-formative del percorso a sé stanti, ma fortemente correlate e integrate negli obiettivi e negli stili apprenditivi.

Alla tavola 1, si presentano le aree tecnico-professionali di riferimento per i quarti anni volti al conseguimento del diploma provinciale di formazione professionale, gli ambiti prioritari di sviluppo delle aree e le qualifiche coerenti per l'accesso al corso.

Tav. 1 - *Qualifiche di accesso, aree e ambiti per il quarto anno*

<b>Qualifiche coerenti per l'accesso alla specializzazione</b>	<b>Ambiti di specializzazione</b>	<b>Ambiti prioritari di sviluppo</b>
	Area agricola	
- Operatore meccanico su macchine e impianti automatizzati - Operatore di carpenteria	Area meccanica	- Automazione - Programmazione di processo - Carpenteria metallica
- Operatore meccanico su macchine e impianti automatizzati - Operatore elettrico - Operatore elettronico	Area elettromeccanica	- Manutenzione industriale
- Riparatore autoveicoli		- Manutenzione e riparazione di veicoli a motore
- Operatore elettrico - Operatore elettronico	Area elettrica	- Impiantistica civile e industriale

*Segue*

Segue

- Operatore elettrico - Operatore elettronico	Area elettronica	- Installazione e manutenzione di sistemi applicati alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione
- Operatore professionale edile	Area edile	- Cantieristica edile
- Operatore termo-idraulico	Area impianti termici	- Installazione e manutenzione d'impianti termici e di condizionamento
- Operatore del legno	Area legno	- Arredamento, serramentistica, carpenteria
- Operatore dell'abbigliamento	Area abbigliamento	- Gestione di processi tecnici dell'abbigliamento
- Operatore pre stampa - Operatore stampa	Area grafica	- Gestione integrata dei processi tecnico-grafici
- Operatore ai servizi di ristorazione - Operatore ai servizi di sala-bar - Operatore ai servizi di ricevimento	Area servizi alberghieri e della ristorazione	- Tecnica integrata di cucina-sala nei servizi di ristorazione - Tecnica di cucina - Tecnica di sala-bar - Tecnica integrata di sala-bar-ricevimento - Tecnica integrata dei processi di produzione e di vendita di prodotti gastronomici
- Operatore d'ufficio	Area servizi d'impresa	- Segreteria tecnica - Front-office - Supporto gestionale
- Operatore alle vendite	Area servizi di vendita	- Gestione dei processi di vendita - Tecniche di promozione
- Estetista - Parrucchiere	Area trattamenti estetici	- Trattamenti estetici e benessere

Per quanto riguarda l'impegno previsto, tale opportunità formativa prevede un percorso che ha una durata massima di 1.100 ore, con un tempo di formazione in azienda compreso tra un minimo del 40% e un massimo del 50% della durata complessiva del corso.

A conclusione del percorso formativo in alternanza è previsto il rilascio di un Diploma professionale provinciale a seguito del superamento di un esame finale che, in ogni caso, terrà conto sia del percorso formativo realizzato nel CFP che nell'impresa.

Con Delibera della Giunta provinciale n. 2389 del 15 ottobre 2004 sono state definite le 14 denominazioni dei diplomi che si conseguono in esito ai percorsi del quarto anno in alternanza e che corrispondono al terzo livello ECTS, in quanto riferiti ad un'attività di natura tecnica, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto anche ad attività di programmazione o coordinamento. Infatti, la denominazione dei diplomi rilasciati contiene la specificazione del livello della figura e dell'area di riferimento (es.: "Diploma provinciale di formazione professionale di Tecnico Agricolo").

La stessa Delibera ha anche approvato le modalità ed i criteri per la definizione dell'esame e della valutazione finale, il modello di diploma di formazione professionale e del relativo allegato, stabilendo che la compilazione avviene a cura e sotto la responsabilità del CFP presso il quale si è svolto l'esame.

La strategia perseguita dalla Provincia di Trento per il rinnovamento del sistema di formazione iniziale nell'ambito dello scenario tracciato dalla Legge n. 53/03 porta ad una modifica della Legge provinciale sulla formazione professionale del 1987: con Legge provinciale n. 5 del 2005 si prevede l'istituzione di percorsi di alta formazione professionale, che permettano lo sviluppo di figure professionali dotate di preparazione mirata in grado di svolgere un'attività professionale con elevate competenze tecnico - scientifiche.

Tali percorsi, che valorizzano la metodologia dell'alternanza tra ambito formativo e lavorativo, hanno durata massima triennale e si concludono con il rilascio di un diploma che attesta l'acquisizione di competenze di alta formazione. L'accesso è consentito ai giovani in possesso di titolo o qualifica professionale di durata quadriennale nonché agli studenti ammessi almeno al quinto anno di scuola secondaria di secondo grado. La Provincia affida la gestione delle attività di alta formazione agli Enti di istruzione e formazione professionale, nonché ai soggetti convenzionati indicati dalla legge sulla formazione professionale.

Il diploma di alta formazione professionale al momento ha validità esclusivamente a livello provinciale e solo a seguito della più compiuta attuazione della riforma dell'ordinamento in materia di istruzione e formazione potrà trovare riconoscimento e spendibilità anche in ambito più ampio, attraverso specifici accordi con il livello nazionale. Pertanto, quella della Provincia di Trento si configura come una sperimentazione che vuole percorrere l'istituzionalizzazione in modo generalizzato di nuovi percorsi e modelli di alta formazione.

## **5. IL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEGLI STANDARD DI RIFERIMENTO PER I PERCORSI DI FORMAZIONE INIZIALE**

Parallelamente alla definizione del progetto di innovazione dei percorsi della formazione professionale iniziale trentina e nelle diverse fasi di rielaborazione del progetto si sviluppa una attenzione costante alla definizione degli obiettivi di tali percorsi, che vengono espressi in termini di competenze finali, ovvero di esiti da

raggiungere al termine di ciascuna annualità. Pertanto, il sistema di standard non nasce come strumento autonomo dalla tipologia di offerta formativa di riferimento, ma si sviluppa proprio a supporto del progetto di innovazione dei percorsi di formazione iniziale. Dunque, il suo “respiro” non è globale, ossia non si pone come riferimento l’intero mercato del lavoro, ma esclusivamente le qualifiche conseguibili attraverso i percorsi triennali di base.

Il sistema di standard ricalca la struttura ad albero dei percorsi. Infatti, in ambito territoriale sono state definite le competenze che devono essere conseguite dagli allievi al termine di ciascuna annualità dei percorsi, secondo un modello tarato sulla suddivisione per macrosettore, famiglie e qualifiche professionali.

Pertanto, il sistema attualmente vigente di “standard” definiti per tali percorsi è in realtà il risultato di un’accumulazione progressiva di esperienze, riflessioni, rielaborazioni. Tale processo si è avviato con la definizione del sistema delle qualifiche della formazione iniziale per la prima riforma del 1996, successivamente sottoposto a verifica e quindi a ridefinizione attraverso un ampio coinvolgimento degli attori del territorio.

Infatti, la Provincia ha promosso un progetto di analisi della spendibilità delle qualifiche rilasciate dalla formazione iniziale, che si è articolato in più fasi.

In primo luogo, sulla base dei dati forniti dall’Osservatorio del mercato del lavoro in relazione agli esiti occupazionali dei qualificati del 1997 e 1998 a diciotto mesi dal conseguimento del titolo, è stato definito il quadro settoriale e territoriale della spendibilità occupazionale e professionale delle qualifiche introdotte in esito alla riforma del 1996. Quindi, attraverso la composizione di 24 panel settoriali - secondo una metodologia già sperimentata con successo proprio in occasione della riforma del 1996 - sono stati sottoposti a verifica i punti di forza e di debolezza delle qualifiche esistenti e gli eventuali ambiti non coperti. In complesso, le imprese che hanno partecipato ai lavori che si sono tenuti nel corso del 2000, sono state circa 100, tutte appartenenti al territorio provinciale, che hanno operato in sinergia anche con formatori e direttori dei CFP. Infatti, i panel sono stati svolti presso gli stessi CFP in cui sono attivati i percorsi di qualifica, individuando generalmente quella struttura formativa che insiste sul territorio che mostra le maggiori criticità o anche reiterati su più territori. Le aziende coinvolte sono state scelte fra quelle che hanno accolto in tirocinio i ragazzi che partecipano ai percorsi o li hanno successivamente assunti.

Questo ampio lavoro di consultazione ha consentito di mettere in luce le esigenze di rinnovamento delle qualifiche offerte nell’ambito del sistema della formazione iniziale; i sopravvenuti processi di riforma a livello nazionale hanno portato ulteriori stimoli ad un processo di rinnovamento sul quale il territorio si stava già muovendo.

Le qualifiche individuate nell’ambito della riforma del 1996 erano le seguenti:

- 1) Operatore meccanico su macchine e impianti automatizzati;
- 2) Operatore impiantista - produzione di carpenteria metallica;
- 3) Impiantista elettrico;
- 4) Operatore elettronico;

- 5) Elettromeccanico - riparatore di autoveicoli;
- 6) Termoidraulico;
- 7) Operatore professionale edile;
- 8) Operatore del settore legno;
- 9) Operatore abbigliamento;
- 10) Qualifiche del macrosettore grafico: Operatore di pre stampa; Operatore di stampa;
- 11) Operatore ai servizi amministrativi e di segreteria;
- 12) Operatore alle vendite;
- 13) Qualifiche del macrosettore alberghiero e della ristorazione: Operatore ai servizi di ristorazione; Operatore ai servizi di sala-bar; Operatore ai servizi di ricevimento;
- 14) Parrucchiere;
- 15) Estetista

Per ciascuna di tali qualifiche era stata predisposta una “presentazione”, composta da una “descrizione sintetica” della/e attività principali svolta/e dalla figura in questione e da un elenco di “conoscenze richieste” e “capacità attese” in esito ai percorsi della FP di base.

Il processo descritto, con l’analisi dei risultati delle indagini sugli esiti occupazionali e dei panel, ha evidenziato soprattutto la necessità di aumentare il livello di competenza professionale in uscita degli allievi. L’aumento dell’area delle competenze comuni, pur considerato necessario, ha ridotto lo spazio per la formazione professionalizzante, mentre le imprese dichiarano sempre più la scarsa disponibilità ad assumere giovani non in grado di essere immediatamente inseriti nel processo e produttivi.

Da questa esigenza è nata l’idea sulla proposta di coinvolgere i giovani già qualificati in un quarto anno di specializzazione da realizzare in alternanza, con una quota significativa di ore trascorse in azienda con l’obiettivo di aumentarne la competenza professionale.

## **6. LE COMPETENZE FINALI DEI PERCORSI DELLA FORMAZIONE INIZIALE**

Nel progetto di innovazione della formazione professionale trentina vengono sostanzialmente riproposte le qualifiche già in uso dal 1996, con qualche modifica che va soprattutto nel senso della ridenominazione di alcune figure. Infatti, per quanto riguarda gli standard attualmente vigenti, il primo provvedimento di definizione è la deliberazione della Giunta provinciale n. 2198 del 31 agosto 2000; si tratta degli standard relativi alle competenze finali del primo anno per i primi otto macrosettori che sono stati sottoposti a sperimentazione (industria e artigianato; alberghiero e ristorazione; terziario; servizi alla persona; grafico; abbigliamento; agricoltura e ambiente; legno).

Tali standard assumono la “competenza” quale riferimento comune all’intero percorso formativo, che consente in prospettiva, attraverso la certificazione ed il processo di riconoscimento dei crediti tra sistemi, il passaggio interno al sistema della formazione professionale e tra i diversi sistemi. Le competenze individuate sono articolate secondo le due aree o dimensioni formative, l’area culturale e l’area professio-

nale, e per gli insegnamenti previsti all'interno delle due aree, ovvero all'interno dell'area o dimensione formativa culturale secondo gli insegnamenti di lingua italiana, lingua straniera, studi storico-economico-sociali e matematica, all'interno dell'area o dimensione formativa professionale secondo gli insegnamenti di scienze, linguaggi e comunicazione, modelli organizzativi, tecnologie e processi operativi.

Per ciascuna area e ciascun insegnamento vengono definite le competenze da raggiungere a conclusione di ogni anno espresse in termini di "obiettivi". Dal momento che tali obiettivi non vengono esplicitati ulteriormente, in termini di indicatori o di livelli minimi o di criteri di valutazione, si deve ritenere improprio l'utilizzo del termine "standard" che pure viene usato nel presente contributo solo per ragioni di brevità. Gli stessi documenti normativi utilizzano esclusivamente l'espressione "competenze finali", in riferimento agli obiettivi dei percorsi della formazione iniziale.

Il secondo set di standard viene invece approvato con delibera di Giunta provinciale n. 2300 del 19 settembre 2003. Il provvedimento definisce le competenze finali del primo anno per quanto riguarda i nuovi macrosettori istituiti ("agricoltura e ambiente" e "legno") e le competenze finali del secondo anno per quanto riguarda 10 famiglie professionali. Inoltre, vengono riconsiderate le aree rispetto alle quali ricomporre gli insegnamenti, facendo riferimento alla nuova ripartizione delle aree che prevede un peso corrispondente indicativamente intorno al 50% delle ore previste sia per quanto riguarda l'area culturale, sia per quanto riguarda l'area professionale. Conseguentemente l'area culturale comprende, rispetto al precedente impianto, l'area della cultura e società e delle conoscenze scientifiche nonché gli insegnamenti di educazione fisica e di religione, e l'area professionale comprende l'area dell'orientamento professionale. Nell'area professionale sono stati inoltre accorpati in un unico insegnamento "scienze" i precedenti insegnamenti di scienze e di scienze applicate e le relative competenze.

Le competenze generali finali sono definite in modo tale da risultare: a) analoghe nel primo e nel secondo anno, qualora le stesse identifichino livelli più elevati di competenza rispetto a quelle del primo anno soprattutto con riferimento agli insegnamenti dell'area culturale. In questo caso i diversi livelli devono essere attentamente definiti nella programmazione formativa da parte dei Centri di formazione professionale; b) diverse nel primo e nel secondo anno, qualora le stesse identifichino competenze con connotati distintivi nel primo anno e nel secondo anno.

Le competenze generali finali individuate costituiscono il riferimento fondamentale per la programmazione formativa da parte dei CFP attraverso la loro declinazione in competenze specifiche nell'ambito della programmazione formativa; esse vengono applicate e verificate in forma sperimentale, in attesa della definizione delle disposizioni ministeriali circa gli standard minimi previsti dall'articolo 7, comma 1, punto c) della Legge 53/2003.

Il quadro degli interventi di definizione delle competenze finali dei percorsi della formazione iniziale è completato con l'emanazione della Delibera di Giunta n. 2333 dello scorso 8 ottobre 2004 che recepisce gli standard delle competenze di base previsti dall'Accordo del 15 gennaio dello stesso anno. In particolare, il prov-

vedimento definisce le declinazioni nazionali degli standard minimi relativi alle competenze di base, da sperimentare nell'ambito degli insegnamenti di lingua italiana, studi storico economico sociali, matematica, lingua straniera e scienze. Per quest'ultimo insegnamento le declinazioni nazionali sono state integrate con una coniugazione specifica a livello provinciale.

Allo stesso tempo, la DGP 2333/2004 definisce il profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) dello studente al termine del percorso formativo di qualifica professionale, le 18 figure professionali di riferimento per le qualifiche e le relative competenze finali generali del terzo anno per gli insegnamenti dell'area professionale che non fanno riferimento agli standard minimi relativi alle competenze di base. Inoltre, il provvedimento adotta le competenze finali generali del secondo anno per la famiglia professionale "agricoltura e ambiente".

Lo schema risultante di articolazione del sistema delle qualifiche, considerando anche i relativi macrosettori e famiglie professionali, è quello rappresentato nella tabella seguente ed adottato dalla Provincia con Delibera di Giunta dello scorso 8 ottobre 2004 (DGP 2333/04).

Tav. 2 - Schema di articolazione del sistema delle qualifiche del progetto di innovazione della FPI trentina

1° ANNO DI MACROSETTORE	2° ANNO FAMIGLIA PROFESSIONALE	3° ANNO DI QUALIFICA
AGRICOLTURA E AMBIENTE	AGRICOLTURA E AMBIENTE	<i>In corso di definizione</i>
INDUSTRIA E ARTIGIANATO	MECCANICA	Operatore alle lavorazioni meccaniche
		Operatore alle lavorazioni di carpenteria metallica
		Riparatore di autoveicoli
	ELETTRICO - ELETTRONICA	Operatore elettrico
		Operatore elettronico
EDILE	Operatore professionale edile	
	TERMIDRAULICA	Operatore termoidraulico
LEGNO	LEGNO	Operatore alle lavorazioni di falegnameria
GRAFICO	GRAFICA	Operatore di pre stampa
		Operatore di stampa
ABBIGLIAMENTO	ABBIGLIAMENTO	Operatore dell'abbigliamento
ALBERGHIERO E DELLA RISTORAZIONE	ALBERGHIERO E RISTORAZIONE	Operatore ai servizi di cucina
		Operatore ai servizi sala-bar
		Operatore ai servizi di ricevimento
TERZIARIO	TERZIARIO	Operatore ai servizi d'impresa
		Operatore ai servizi di vendita
SERVIZI ALLA PERSONA	SERVIZI ALLA PERSONA	Acconciatore/trice
		Estetista

La definizione delle figure professionali di riferimento per il conseguimento dei titoli di qualifica è avvenuta attraverso un percorso di lavoro realizzato da gruppi di docenti indirizzati e coordinati dal Servizio Formazione Professionale, che ha preso avvio e si è sviluppato nel più ampio contesto del progetto di innovazione della formazione professionale iniziale (di base) trentina, degli orientamenti emersi dal nuovo progetto di riorganizzazione del comparto educativo e formativo della Provincia Autonoma di Trento e della riforma nazionale in atto.

Questo percorso ha portato all'elaborazione e verifica con i referenti designati dalle diverse Associazioni imprenditoriali di 18 figure professionali, che hanno costituito, accanto alla definizione del profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) del triennio, il riferimento per la progettazione delle competenze del terzo anno per il conseguimento della qualifica. Le figure professionali di riferimento per le qualifiche professionali individuate danno luogo a figure polivalenti, dotate di competenze operative a largo spettro e di base, che possono successivamente – in una evoluzione verticale o orizzontale delle stesse (quarto anno di diploma professionale o specializzazioni post-qualifica) – trovare “curvature” verso particolari applicazioni di processo e/o di prodotto/servizio.

In particolare, la continuità formativa dopo il triennio iniziale (di base) per lo sviluppo verticale oppure orizzontale della figura professionale secondo un'ottica di filiera formativa trova nella definizione delle singole figure professionali di riferimento una specifica indicazione per quanto concerne le opportunità formative successive alla qualifica già in essere e/o prevedibili. Di conseguenza, l'impostazione generale della figura di riferimento della qualifica professionale è stata formulata attribuendo a questo livello di intervento/acquisizione (la tipologia e il livello di competenze raggiunti all'uscita dal triennio) la connotazione di “livello base” sul quale innestare successivamente coerenti e/o particolari sviluppi delle applicazioni del processo di lavoro e/o specifiche tipologie di prodotto/servizio correlate alle qualifiche rilasciate.

Con l'approvazione del “Programma annuale delle attività per la formazione professionale 2005-06” (DGP 1333 del 2005) è stata definita anche la qualifica di destinazione del percorso del macrosettore “Agricoltura e ambiente”, che si compone di un'unica famiglia professionale “Agricoltura e Ambiente” e consente di conseguire la qualifica di “Operatore/trice alle lavorazioni agricole”. Nel settore della qualifica si è invece ritenuto di procedere ad un accorpamento delle qualifiche precedentemente individuate nell'“Operatore/trice grafico”.

Pertanto, il numero complessivo delle qualifiche acquisibili nell'ambito dei percorsi iniziali rimane pari a 18.

## **7. IL REPERTORIO DELLE FIGURE PROFESSIONALI**

Una descrizione completa delle figure professionali cui fanno riferimento le qualifiche che si conseguono al termine dei percorsi triennali di formazione profes-

sionale di base è contenuta in una sorta di “Repertorio”, deliberato dalla Giunta provinciale lo scorso 8 ottobre 2004.

Ciascuna figura professionale di riferimento per le 18 qualifiche acquisibili al termine dei percorsi di formazione iniziale viene descritta sulla base di molteplici indicatori riportati in una scheda.

La prima parte della scheda riporta una descrizione della figura professionale in relazione a: *a*) la “specificazione” in forma sintetica delle principali attività che svolge; *b*) la “collocazione organizzativa” che esplicita le relazioni di tale figura con il contesto organizzativo e con gli altri soggetti che operano nell’impresa con riferimento alle principali attività che svolge.

La seconda parte della scheda identifica le competenze e le risorse/capacità personali di cui ha bisogno il soggetto che intende svolgere quel dato ruolo professionale.

Le competenze descritte sono quelle “connotative centrali di qualifica”, ossia quelle che necessariamente devono essere possedute, anche se nelle realtà produttive ad una data figura professionale possono essere associate anche altre competenze. Inoltre, le competenze sono articolate in:

- 1) competenze professionali, a loro volta suddivise in: competenze “strumentali tecniche”, “strumentali concettuali”, “organizzative”, “relazionali” e “strategiche”. Questa terminologia è ripresa dall’indagine sull’analisi dei fabbisogni realizzata dall’Ente Bilaterale Nazionale per l’Artigianato; ed infatti il territorio trentino è caratterizzato dalla presenza di imprese di piccola dimensione;
- 2) competenze di base, articolate sulla falsariga della suddivisione in aree operata nell’ambito del documento sugli standard minimi delle competenze di base approvate dalla Conferenza unificata nel gennaio 2004, ossia in: competenze di base attinenti all’area dei linguaggi, all’area scientifica, all’area tecnologica, all’area storico-socio-economica.

La terza parte completa la descrizione della figura professionale mettendo in evidenza la sua collocazione nell’ambito del sistema formativo e delle principali classificazioni delle attività; infatti, la figura professionale viene descritta in termini di:

- 1) “evoluzione professionale prossima”, ossia quali sono i principali cambiamenti attesi a breve in relazione alle tecnologie che la figura utilizza e quindi alle competenze di cui necessita;
- 2) “opportunità formative dopo il conseguimento della qualifica” per uno sviluppo verticale del percorso, in relazione alla possibilità di partecipare ai percorsi di specializzazione/perfezionamento post-qualifica o del quarto anno in alternanza con il conseguimento del diploma professionale, in relazione alla partecipazione a percorsi per conseguire abilitazioni all’esercizio della professione autonoma, in relazione al rientro nei percorsi dell’istruzione secondaria superiore, in particolare degli Istituti tecnici ma non solo;

- 3) inquadramento della figura rispetto a diversi sistemi di classificazione delle attività, quali l'ATECO 2002 (classificazione delle attività economiche) e la classificazione europea dei livelli di attività professionale.

## 8. GLI ESAMI PER IL CONSEGUIMENTO DELLA QUALIFICA E DEL DIPLOMA

A completamento del processo di definizione degli standard di competenza per i percorsi della formazione iniziale di base, nel 2004-05 la Giunta provinciale ha definito il modello di scheda personale di valutazione per il primo, il secondo ed terzo anno e le modalità per la definizione delle prove d'esame e della valutazione finale per lo svolgimento degli esami di qualifica e di diploma professionale.

Sulla base di una proposta formulata da un gruppo di esperti della commissione per la definizione dell'impianto dell'obbligo formativo e condivisa mediante appositi incontri con i direttori degli Enti e dei Centri di formazione professionale, è stata elaborata una scheda personale di valutazione per il primo, il secondo e il terzo anno, approvata con DGP n. 175 del 2005.

La scheda riporta per singolo quadrimestre il giudizio conseguito negli insegnamenti specifici di ciascuna area, oltre ad una valutazione complessiva per l'area culturale e per l'area professionale; inoltre, si riporta il giudizio relativo all'esperienza di partecipazione allo *stage* e osservazioni su partecipazione, comportamento, motivazione e interesse professionale mostrati dall'allievo. La valutazione finale viene espressa in termini di: a) giudizio di orientamento per la prosecuzione del percorso, che contempla anche la possibilità di indirizzare l'allievo verso diverse famiglie/qualifiche professionali o anche ai passaggi nel sistema dell'istruzione o dell'apprendistato; b) di valutazione sintetica finale, corrispondente ad un giudizio di ottimo, buono, sufficiente, incerto (che prevede un'attività di consolidamento) e insufficiente; c) di risultato finale, in termini di promozione alla classe successiva o di ammissione all'esame di qualifica.

A seguito dell'Accordo raggiunto in sede di Conferenza Unificata nella seduta del 28 ottobre 2004 relativamente alla certificazione e al riconoscimento dei crediti formativi, si è ritenuto di adottare il modello per la certificazione della qualifica e di dettare nuove norme per lo svolgimento degli esami, più adeguate a tenere conto della nuova configurazione della formazione professionale iniziale. Pertanto, con DGP n. 1144 del 2005 è stato approvato il documento: "*Esame di qualifica professionale. Requisiti di ammissione, durata e struttura dell'esame, modalità di computo del punteggio di valutazione complessiva*".

Gli allievi vengono ammessi all'esame sulla base del risultato finale espresso sulla scheda di valutazione. L'esame per il conseguimento della qualifica consiste in una prova pratica, nel cui ambito può aver luogo anche una prova scritta o scritto-grafica, e in un colloquio.

La durata della prova pratica, compresa l'eventuale prova scritta, non dovrà essere superiore a 20 ore. Le prove pratiche e le eventuali prove scritte, definite per

ciascuna qualifica a livello provinciale e uguali per tutti i Centri di formazione, hanno come obiettivo la verifica della preparazione dei candidati in riferimento alla capacità di produrre un certo risultato professionalmente rilevante (componente di processo e procedurale) e alla qualità del risultato ottenuto (componente di prodotto).

Il colloquio non consiste in un'interrogazione di tipo "nozionistico", ma è finalizzato a verificare la capacità di riflessione sulla propria esperienza formativa e di acquisizione di una propria identità professionale nonché la qualità delle aspirazioni lavorative e di continuità formativa dopo il conseguimento della qualifica. Pertanto, la conduzione del colloquio è affidata alla Commissione d'esame, anche se la Provincia ha elaborato una traccia di suggerimenti per gli esaminatori.

La valutazione complessiva finale è espressa in centesimi. Al computo finale contribuiscono vari elementi di valutazione ai quali è associato un punteggio massimo secondo la seguente distribuzione:

- 1) un massimo di 55 punti per la valutazione dell'intero percorso formativo anche attraverso gli elementi contenuti nel *portfolio*;
- 2) un massimo di 45 punti per la valutazione dell'esame di qualifica, ai quali contribuiscono la prova pratica e l'eventuale prova scritta o scritto-grafica per un massimo di 30 punti e il colloquio per un massimo di 15 punti.

Il punteggio minimo per il conseguimento della qualifica è di 60 centesimi.

Alle prove di accertamento dell'idoneità per il conseguimento della qualifica professionale sono ammessi candidati privatisti secondo le norme previste dalla Legge provinciale sulla formazione professionale.

I candidati privatisti devono sostenere, in aggiunta alle prove previste per i candidati interni, una o più prove integrative con l'obiettivo di accertare il possesso delle competenze connotative della figura professionale di riferimento della qualifica e delle relative competenze professionali e di base previste dagli standard formativi minimi nazionali di cui all'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 e dei programmi di insegnamento dell'intero percorso formativo triennale. I candidati privatisti avranno inoltre l'opportunità di riflettere criticamente sulle esperienze formative e lavorative pregresse.

Su questi elementi di valutazioni sono assegnati i 55 punti che per i candidati interni vengono attribuiti sulla base del precedente percorso formativo.

Infine, la deliberazione n. 2389 del 2004 ha definito le modalità e i criteri per la realizzazione dell'esame e per la formulazione della valutazione finale per il conseguimento del diploma provinciale di formazione professionale.

Gli allievi che hanno frequentato almeno il 70% del percorso formativo del quarto anno e che abbiano ottenuto almeno cinquanta punti degli ottanta previsti sono ammessi all'esame per il conseguimento del diploma provinciale di formazione professionale. La valutazione del percorso è formulata dal "team di progetto" composto dai docenti del corso, dal tutor/referente del corso e da uno o più tutor

aziendali designati dalla *partnership* di progetto. Il “*team* di progetto” perviene alla valutazione del percorso analizzando il *portfolio*, inteso come raccolta significativa della documentazione relativa al percorso effettuato dall’allievo sia presso l’azienda sia presso il CFP.

L’esame finale consiste in un colloquio volto a verificare la preparazione dell’allievo in termini di riflessione sull’esperienza formativa, acquisizione di un’identità professionale e aspirazioni lavorative. Durante il colloquio, l’allievo, utilizzando il *portfolio*, sottolinea le competenze acquisite, ne illustra le specificità e le ricadute sulla propria professionalità anche dal punto di vista della spendibilità nel mercato del lavoro, rappresentando le proprie aspettative e aspirazioni anche nell’ottica di un’ulteriore crescita attraverso la formazione permanente.

La valutazione finale per il superamento dell’esame è espressa in centesimi; i punti sono attribuiti secondo l’articolazione seguente:

- 1) 80% valutazione dell’intero percorso formativo attraverso gli elementi contenuti nel *portfolio*;
- 2) 20% valutazione dell’esame.

Il punteggio minimo per il conseguimento del diploma è di sessanta centesimi.

La Commissione esaminatrice è composta da un funzionario provinciale o un esperto nell’area di riferimento del diploma con funzione di presidente; il responsabile del Centro di formazione professionale o un docente suo delegato; il tutor/coordinatore del percorso formativo; un rappresentante delle aziende componenti la *partnership* di progetto designato dalla stessa; un tutor aziendale designato dalla *partnership* di progetto tra quelli che hanno seguito gli allievi in formazione presso l’azienda.

In fase di sperimentazione del IV anno nella formazione professionale iniziale (di base), non possono essere ammessi all’esame finale candidati privatisti.

### **Documentazione provinciale di riferimento**

Deliberazione della Giunta Provinciale n 1516 del 2 luglio 2004, “*Programma annuale per le attività formative 2004-2005*”.

Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1144 del 1° giugno 2005, “*Criteri per la definizione delle prove d’esame e della valutazione finale, nell’ambito degli esami di qualifica professionale e adozione di un nuovo modello di attestato di qualifica professionale (art. 9 della L.P. 03.09.1987, n. 21)*”.

Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1333 del 24 giugno 2005, “*Legge provinciale 3.09.1987, n. 21: approvazione Programma annuale delle attività per la formazione professionale 2005-2006*”.

Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1541 del 22 luglio 2005, “*Approvazione dello schema di regolamento concernente la disciplina degli istituti di formazione professionale provinciali (art. 10 della legge provinciale 3 settembre 1987 n. 21)*”.

- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1667 del 19 luglio 2002, “*Legge provinciale 3.09.1987, n. 21: Programma annuale delle attività per la formazione professionale 2002/03*”.
- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 175 del 4 febbraio 2005, “*Approvazione del modello di scheda personale di valutazione per il primo, il secondo ed terzo anno della formazione iniziale (di base)*”.
- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2300 del 19 settembre 2003, “*Definizione delle competenze finali della formazione professionale iniziale (di base) relative al primo anno - area professionale dei macrosettori “agricoltura e ambiente”, “legno” e dimensione orientativa - e al secondo anno - area culturale e professionale -, degli indirizzi per la programmazione formativa e del relativo orario degli insegnamenti*”.
- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2333 dell’8 ottobre 2004, “*Definizione per la formazione professionale iniziale (di base) del profilo educativo culturale e professionale (PE-CUP), delle figure professionali di riferimento per le qualifiche, delle competenze finali relative al terzo anno - area culturale e professionale -, al secondo anno - area professionale della famiglia professionale “agricoltura e ambiente”- del primo secondo e terzo anno dell’insegnamento di educazione fisica, degli indirizzi per la programmazione formativa e del relativo orario degli insegnamenti*”.
- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2389 del 15 ottobre 2004, “*Individuazione dei diplomi provinciali di formazione professionale. Composizione della commissione d’esame. Modalità e criteri per la definizione dell’esame e della valutazione finale. Adozione del modello di diploma provinciale di formazione professionale e del relativo allegato (art. 12 della L.P. 7/2004 di modifica ed integrazione dell’art. 9 della L.P. 21/1987)*”.
- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 2548 del 18 ottobre 2002, “*Approvazione dell’atto recante ‘Indirizzi alle istituzioni scolastiche del Trentino per l’attuazione del progetto di sperimentazione’ licenziato dal gruppo di lavoro costituito ai sensi dell’articolo 4 del protocollo d’intesa siglato a Roma in data 12 giugno 2002 tra il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca e Provincia autonoma di Trento*”.
- Deliberazione della Giunta Provinciale n. 336 del 14 febbraio 2003, “*Approvazione del progetto di innovazione del sistema della formazione professionale iniziale trentina. Legge provinciale 3.09.1987, n. 21*”.
- Integrazione al Protocollo d’intesa del 12 giugno 2002 tra il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca e la Provincia Autonoma di Trento sottoscritto il 29 luglio 2003.
- Legge provinciale n. 5 del 15 marzo 2005 recante “*Disposizioni urgenti in materia di istruzione e formazione*”.
- Protocollo d’intesa tra la Provincia Autonoma di Trento e il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, sottoscritto a Roma il 12 giugno 2002.

### **Sitografia essenziale**

[www.provincia.tn.it](http://www.provincia.tn.it)  
[www.provincia.tn.it/giunta/delibere](http://www.provincia.tn.it/giunta/delibere)  
[www.provincia.tn.it/addestram/](http://www.provincia.tn.it/addestram/)



## I nuovi percorsi di Istruzione e Formazione professionale e la sperimentazione in Lombardia, Emilia Romagna, Piemonte e Provincia di Trento

---

Gianni MASCIO

### 1. PREMESSA

Il cambiamento in atto dell'assetto dei sistemi dell'Istruzione e formazione professionale introdotto dalla riforma del Titolo V della Costituzione e dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53, nato da una diffusa coscienza circa la necessità di garantire al singolo cittadino l'effettivo esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, a partire dal corrente anno, ultimamente, ha chiaramente messo in evidenza la necessità che sia possibile ai giovani di fruire dei diritti di istruzione e formazione in modo da entrare a far parte a pieno titolo della "società cognitiva" di cui tutti, ormai, si fanno promotori, indistintamente dagli orientamenti politici.

D'altra parte è altrettanto vero che in attesa dei definitivi Decreti attuativi, da parte del soggetto istituzionale, i governi regionali e delle Regioni autonome hanno dato segno di una certa divergenza metodologica nel mettere in atto percorsi sperimentali, evidenziando una potenziale frammentazione del sistema con possibili conseguenze per i giovani interessati, le loro famiglie, ma anche per il sistema sociale ed economico.

Indubbiamente il cuore della riforma in atto è costituito dalla centralità dei bisogni formativi del soggetto in apprendimento. Un soggetto che, contrariamente a quanto è previsto dagli ordinamenti vigenti, non è considerato solo in quanto destinatario di una preparazione agli studi universitari, come nel caso dei licei, o all'esercizio di una qualche professione intermedia, come nel caso degli istituti professionali e tecnici, ma come "persona" che, attraverso l'esperienza della conoscenza e dell'approfondimento del patrimonio culturale accumulato dalla umanità nel corso dei millenni, può essere messo in grado di sviluppare al meglio le proprie potenzialità intellettuali ed operative.

Pertanto il sistema educativo di istruzione e formazione è chiamato a farsi carico di una formazione più ampia e complessiva, utilizzando a questo scopo lo strumento insostituibile della istruzione, a cui si assegna il compito di arricchire la personalità di strumenti (espressivi, metodologici, critici) spendibili in una grande varietà di situazioni.

I nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale, frutto della riforma, nascono come espressione dell'esigenza, individuale e sociale, di maggior cultura e di più elevata qualità intellettuale dei cittadini, suggeriti proprio a partire dalla ricognizione dei nuovi bisogni di istruzione e formazione suscitati dal mondo contemporaneo; determinato da un necessario e generalizzato possesso di efficaci strumenti cognitivi, di comunicazione, di espressione e nella graduale acquisizione, da parte di quanti più individui è possibile, di metodi di indagine idonei a comprendere e giudicare realtà complesse, in rapida e costante evoluzione, quali sono appunto quelle con cui siamo chiamati a misurarci, ed ancora più lo saranno le giovani generazioni.

Realtà queste, c'è da aggiungere, che influenzano in misura molto rilevante anche l'economia, i modi di produzione, l'organizzazione del lavoro, e che pertanto risultano decisive anche ai fini dell'inserimento nella vita attiva, per il quale non basta più il semplice possesso delle nozioni e delle tecniche proprie di una determinata pratica professionale, quale si configurava nel momento in cui il giovane accedeva alla scuola secondaria superiore, o ne usciva con una qualifica o un diploma in tasca.

Questa constatazione di fondo ha consentito di superare motivatamente, e non per scelta ideologica, il precedente assetto ordinamentale della scuola.

## 2. LA RIFORMA

Da ciò che si è potuto constatare analizzando la sperimentazione messa in atto nelle quattro Regioni prese in esame, nonostante la diversità sia di approccio che nell'effettiva messa in pratica della sperimentazione, si può trovare un aspetto significativo che accomuna le attività realizzate.

Il sistema che ne emerge propone un modello di comunità di studenti, famiglie e docenti, che sappia formare i ragazzi prima di tutto come persone, sviluppando essenzialmente una funzione educativa.

Ciò che viene proposto è un patto tra la scuola e la famiglia che consente di formare identità individuali forti, persone dotate di capacità critiche, coscienze libere legate ai valori del rispetto umano, della solidarietà, della giustizia.

Il disegno del cambiamento è ispirato ad una visione europea dell'educazione e della formazione; è un progetto che intende rafforzare una scuola fortemente radicata in un'identità nazionale solida e condivisa, capace di valorizzare le tradizioni locali che sono un'inesauribile risorsa per partecipare a pieno titolo al processo di integrazione delle culture, dei saperi e delle professioni, avviato in questi anni tra i diversi Paesi dell'Unione Europea.

Tale sistema ha l'obiettivo di arricchire le offerte formative nei percorsi di apprendimento, con una gamma di scelte più ampia e più personalizzata, offrendo, tra l'altro, lo studio e la pratica delle lingue e dell'informatica, *stage* e tirocini in realtà culturali, sociali e produttive in Italia o all'estero, con l'acquisizione di titoli e certificazioni spendibili come crediti scolastici e formativi in Italia e in Europa.

È in questo quadro che si sta evolvendo la questione del consolidamento del sistema educativo nel suo complesso. Si tratta di un obiettivo perseguito attraverso l'innalzamento della qualità globale del sistema, in particolare tramite la valorizzazione dell'intreccio (e la relativa saldatura didattica) tra l'itinerario dell'istruzione, orientato soprattutto verso la teoria, e l'itinerario della formazione, che guarda invece in prevalenza alla prassi e al fare consapevole.

Un simile rafforzamento parte dalle specificità che caratterizzano positivamente il sistema dell'istruzione e formazione professionale e gli conferiscono una specifica identità, soprattutto il forte radicamento nel territorio di riferimento, a partire dalla conoscenza delle sue caratteristiche e delle sue peculiari esigenze ai fini della crescita economica e dello sviluppo sociale e culturale, la messa in campo di un apprendimento centrato su esperienze concrete e cooperative, legate agli ambienti e all'organizzazione del lavoro, il legame diretto con la cultura tecnica e professionale, la flessibilità e la costante apertura all'innovazione e all'aggiornamento.

Questi sono gli aspetti, a tuttora, più qualificanti, anche se si evidenzia che occorrerà procedere ad un rafforzamento globale dell'identità del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale, e puntare a una più adeguata definizione dei suoi tratti caratterizzanti, quali l'accreditamento dei soggetti e l'individuazione delle tipologie formative, dei profili professionali, delle qualifiche e delle certificazioni di competenza. Ciò anche al fine di realizzare concretamente il principio della pari dignità fra sistema dell'istruzione e sistema dell'istruzione e formazione professionale.

In questa prospettiva, una prima misura da assumere è la costituzione di un reale sistema di valutazione, condiviso da tutti e reciprocamente riconosciuto, dei crediti conseguiti nell'uno e nell'altro percorso, in modo da non lasciare al livello di semplice principio la continuità e la permeabilità tra istruzione e formazione.

Per rispondere a tali esigenze e finalità il sistema di valutazione deve essere frutto di accordi, promossi dalle Regioni, tra e con tutte le componenti del sistema formativo e le Parti sociali, e sulla base di parametri generali di carattere nazionale, in modo che si arrivi alla definizione di procedure comuni per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di utilizzazione delle diverse competenze acquisite.

Infatti, ciò che caratterizza la sperimentazione in queste quattro Regioni, alla luce delle proposte operative della riforma, è la modalità con cui si mette in atto il processo formativo circa le competenze, come struttura portante di un sistema di conoscenze e abilità, che rileva una specifica organizzazione interna.

Il rapporto tra conoscenza e organizzazione è uno degli aspetti che caratterizza la ricerca scientifica e tecnologica, che non è un'attività casuale o spontanea, bensì un complesso di azioni programmate, organizzate e realizzate in condizioni di efficienza e di efficacia caratterizzato da un elevato grado di coordinamento e di interdipendenza. Infatti la sistematica creazione ed applicazione delle conoscenze richiede una forte integrazione di competenze provenienti da soggetti, individuali e collettivi, diversi ed esige inoltre una continua e profonda revisione dell'organizzazione.

La diffusione e il radicamento delle conoscenze richiede l'intervento e la mediazione di strutture sociali e culturali più o meno organizzate: la religione; la famiglia; la rappresentazione della conoscenza e l'immagine della scienza tipiche di un determinato periodo storico tende, in ogni fase del suo sviluppo, a fornire un modello di problemi e soluzioni accettabili da parte di tutti coloro che praticano un certo campo di ricerca; e soprattutto, la scuola, che costituisce la tradizione culturale, le dà forma, la perpetua e trasmette i contenuti che ogni sistema sociale considera fondamentali.

In questo quadro si evidenzia l'esigenza di incardinare le conoscenze e le abilità di ciascuno su competenze di base ben definite, organizzate in modo da diventare un insieme strutturato, dove la questione dell'identità, come consapevolezza dell'appartenere e dell'appartenersi, ne viene esaltata e diventa l'obiettivo primario del processo formativo.

Così il sistema formativo che ne emerge è un sistema in grado di fornire solidi punti di riferimento che consentano di orientarsi all'interno del flusso continuo dell'informazione, senza rinunciare a porsi in una prospettiva di organizzazione del sapere e delle conoscenze, che dia frutto ad un insieme strutturato, senza cui non esiste cultura, soprattutto professionale.

## **2.1. L'ambito "scuola"**

Partendo da questi presupposti, ciò che emerge in merito, sono alcune priorità che presuppongono degli inevitabili punti di accordo e strategie realistiche comuni.

Il primo è il concetto di "scuola dell'obbligo", che ha una sua forte connotazione storica e pedagogica, non va certo rinnegato, ma è oggi insufficiente ad indicare il conseguimento di un livello di istruzione e di formazione secondo i bisogni di una persona che vive rendendosi conto nella nostra società, naturalmente il concetto "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" include quello di scuola dell'obbligo, reinterpretando il diritto costituzionale all'istruzione alla luce dei tempi e dell'evoluzione della scienza e della tecnologia, e sviluppando un sistema concreto di norme (a cui peraltro si lavora già da tempo) che persegua l'obiettivo del successo formativo per tutti i giovani.

Infatti la Legge delega introduce nel sistema elementi di flessibilità, fissando l'obiettivo da raggiungere (12 anni di istruzione e formazione per tutti o comunque fino all'ottenimento di una qualifica) piuttosto che l'età. Le potenzialità di sviluppo positivo della riforma a cui stanno facendo seguito provvedimenti legislativi abbastanza coerenti e concreti, sono confortati da una sperimentazione diffusa, con chiari obiettivi, tempi e funzioni.

Da questa sperimentazione sta emergendo un reale processo di valorizzazione del percorso di istruzione e formazione professionale, dove non trova spazio una concezione riduttiva della formazione professionale, intesa come destinata ai ragazzi che "non ce la fanno".

Qualsiasi livello dell'istruzione e formazione professionale (di tre, quattro, cinque o più anni) viene considerato come diverso ma non inferiore rispetto all'istruzione generale liceale prima e universitaria dopo, e sembra in grado di garantire una solida formazione di base.

A questo scopo, sarebbe bene evidenziare con la diffusione di "buone pratiche", e nello stesso tempo, moltiplicare, le situazioni di eccellenza nel sistema dell'istruzione e formazione professionale, con massicci investimenti (le scuole più belle, gli insegnanti più capaci e meglio pagati, gli accordi di programma territoriali più vantaggiosi e ricchi). In prospettiva, e con il consolidamento dell'istruzione e formazione professionale superiore, non dovrebbe sembrare impossibile pensare ad uno spostamento di tutto il settore tecnologico in un unico percorso, articolato al suo interno.

La messa in evidenza del successo formativo sta facendo sì che si sposti l'attenzione su quel 30% e oltre di giovani che non arriva a conseguire un titolo superiore all'obbligo: questi sono i veri destinatari del cambiamento, i giovani che attualmente stanno fuori dal sistema educativo, e immediatamente dopo quelli che stanno dentro, a cui si devono fare proposte valide. A questo scopo sono diventate essenziali le esperienze di orientamento, in grado di potenziare l'interazione con la comunità in cui questi giovani vivono.

Inoltre le sperimentazioni in atto stanno dimostrando come l'organizzazione del lavoro in ogni parte del sistema educativo viene man mano modificata con l'introduzione sistematica delle tecnologie dell'informazione, incentivando i metodi che consentono il superamento della lezione frontale e fanno centro sull'apprendimento motivato, riformando i piani di studio con una più decisa sottolineatura del principio "insegnare ad apprendere", affrontando la questione delle diverse "educazioni", sia opponendosi alla richiesta che la scuola risolva ogni problema e faccia di tutto un po', con il chiaro rischio di un sovraccarico funzionale, sia tenendo presente che alcune tematiche fondamentali non possono essere tralasciate e devono essere comuni a tutti: ad esempio l'ambiente, la salute, l'educazione alla cittadinanza, che non sono "materie" e non devono diventarlo; infine si è ampiamente sperimentata la necessità di ampliare e curare la trasmissione di competenze non cognitive.

Nello stesso tempo il sistema scolastico sta cercando di affrontare in modo organico la "questione docente", dal punto di vista della formazione permanente e in servizio, della carriera, del reclutamento e del rapporto con le scuole, accompagnato da serie di stime quantitative, da un programma di riconversione, ma anche di incentivazione dei giovani. Il collegamento con la scuola da un lato, e con le università dall'altro, non può e non deve più essere approssimativo e casuale.

Ciò implica la necessità di affrontare e risolvere il problema dei livelli intermedi, dal duplice punto di vista del ruolo che assumono i livelli regionali (Direzioni regionali, IRRE) nella triangolazione fra scuole, territorio e Stato, e delle funzioni centrali di supporto all'innovazione svolte negli enti nazionali (la valutazione nell'Invalsi, la formazione e la ricerca nell'Indire, ecc.).

Anche il tema del sistema informativo può essere compreso sotto questa dizione, e riguarda pure la valorizzazione e la diffusione delle buone pratiche realizzate nelle singole scuole e nelle reti di scuole.

Infine, è necessario sviluppare le premesse contenute nella Legge 62/2000 sulla parità scolastica, facendo crescere il sistema nazionale dell'istruzione e della formazione composto di scuole autonome e scuole paritarie, in una prospettiva di valorizzazione del capitale sociale del territorio e delle famiglie.

## **2.2. L'ambito "formazione professionale"**

Per comprendere correttamente il senso e le caratteristiche del ciclo secondario e la sua distinzione in due percorsi formativi, bisogna considerare la Legge 53/2003 nella continuità di un cammino legislativo che ha avuto nella riforma del Titolo V della Costituzione il suo atto più rilevante.

La valenza di questa norma è di enorme interesse perché, specie in riferimento al ciclo secondario, supera la tradizionale distinzione, presente nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola", da un lato, e "istruzione artigiana e professionale" dall'altro, una forma di classificazione che rifletteva una impostazione culturale elitaria e discriminante dal punto di vista culturale e sociale, proponendo di contro una nuova classificazione dell'offerta definita da due entità:

- 1) da un lato l'"istruzione" che corrisponde all'istruzione inferiore ed alla componente non professionalizzante dell'istruzione superiore;
- 2) dall'altro l'"istruzione e formazione professionale" (Istituti tecnici, Istituti professionali, ma pure i Centri di formazione professionale regionale).

Si tratta di un cambiamento profondo che consente di delineare un ambito di intervento regionale a carattere esclusivo, che comprende le attività relative al diritto-dovere di istruzione e formazione (per 12 anni di studi) comprendendo pure la formazione superiore.

Tale disegno è completato dalla Legge 53/03 attraverso la definizione di un "*sistema educativo di istruzione e di formazione*" dal carattere fortemente promozionale e basato sulla personalizzazione dei percorsi formativi, per "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione" (art. 1).

Tutto ciò riguarda i concetti di obbligo scolastico e di obbligo formativo ricompresi e rifondati entro la nozione di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Da questo punto di partenza risulta fondamentale la presenza nel secondo ciclo di due percorsi distinti, il percorso liceale e il percorso dell'istruzione e della

formazione professionale, questo ultimo dotato di natura pedagogica, identità curricolare e fisionomia istituzionale, abilitato a rilasciare titoli di studio progressivi corrispondenti a standard concertati e riconosciuti in sede nazionale, in grado di offrire un itinerario graduale e continuo di pari dignità culturale ed educativa rispetto al percorso liceale.

Il disegno complessivo che ne emerge evidenzia un salto di qualità rispetto alla realtà esistente, che segnala l'avvio di un processo di riforma impegnativo e allo stesso tempo di non facile accoglienza da parte di attori che hanno visto nel tempo diversi progetti riformatori falliti prima ancora di essere approvati e che di fronte a tale quadro finora hanno espresso dello scetticismo unitamente ad una certa fatalità.

Oggi sembra concretizzarsi una significativa attenzione ai percorsi di istruzione e formazione professionale quale componente rilevante, di pari dignità rispetto ai licei, in direzione di un sistema in grado di valorizzare le risorse umane, innalzare i livelli di conoscenze e competenze innovative, così da poter adeguatamente rispondere alla sfida economica e tecnologica posta dalla globalizzazione. Questo però non può ridursi solo ad una prospettiva economicistica: occorre sviluppare processi formativi in grado di dotare le persone di una moderna cultura che superi la visione illuministica dell'enciclopedismo e della "testa piena" di nozioni, per una nuova concezione che mira piuttosto ad una persona in grado di cogliere le connessioni tra saperi, di porsi di fronte alla realtà in una prospettiva attiva, in grado di apprendere continuamente e creativamente dall'esperienza, generatrice di un'ovvia pedagogia del "fare".

Il riferimento al nuovo Titolo V della Costituzione sta permettendo di delineare un sistema di istruzione e formazione professionale sulla base di una nuova classificazione dell'offerta definita da una ripartizione non più basata sulla univocità del concetto di "scuola", e neppure sul concetto di "ciclo formativo di base" (che non corrisponde più al vecchio concetto di "obbligo di istruzione", che è ormai di 12 anni, da considerare comprensivo dell'istruzione e formazione professionale), bensì sul criterio che sta alla base del carattere dei percorsi; percorsi formativi sia a carattere di "istruzione" nel senso che forniscono ai giovani una visione culturale con cui poter successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore, sia a carattere "professionalizzante", ovvero che mirano a dotare la persona di tutta quella serie di competenze tali da consentirle di acquisire titoli coerenti con profili corrispondenti a ruoli riconosciuti nel mondo del lavoro.

Questi due percorsi si innestano su di una fase di scolarità comune a tutti: il primo ciclo, che, nel disegno della Legge 53/2003, comprende la scuola primaria della durata di cinque anni e la scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni.

Il fatto che i percorsi a carattere professionalizzante siano di competenza esclusiva delle Regioni e delle Province autonome si spiega a partire dalla caratterizzazione territoriale del mercato del lavoro e quindi dall'individuazione della Regione come soggetto in grado di programmare l'offerta formativa professionalizzante in modo più puntuale e coerente con le caratteristiche locali.

Tale programmazione è coerente con il profilo in uscita delineato da documenti nazionali di orientamento, in primo luogo il “Profilo educativo culturale e professionale”, che indicano quali esiti educativi ci si aspetta di ottenere al termine del ciclo di riferimento, e che, relativamente alla formazione secondaria, possono fornire misure capaci di garantire la coerenza interna e la confrontabilità dei titoli e delle qualifiche professionali di differente livello. La programmazione inoltre garantisce che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano coerenti con gli obiettivi specifici di apprendimento e quindi confrontabili tra di loro, assicurando la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all’esito dei percorsi formativi, come pure gli eventuali passaggi entro i percorsi formativi e tra questi ed i percorsi scolastici, e viceversa.

Non si tratta di una questione formale, ma dell’effettiva risposta al diritto di istruzione e formazione che appartiene ad ogni cittadino e che si giustifica alla luce del principio di equità e di giustizia educativa.

Un moderno sistema educativo di istruzione e formazione professionale, che sia in grado di realizzare il diritto-dovere di istruzione e formazione, come appare dalle sperimentazioni in atto, inizia dalla consapevolezza dei cambiamenti intervenuti, e tuttora in corso, nel rapporto fra Stato nazionale e Regioni così come sono stati definiti dalla riforma costituzionale del 2001 e come vengono via via precisati dalle ulteriori modifiche di cui si sta occupando il parlamento. Tali cambiamenti comportano l’attribuzione alle Regioni di poteri reali in ordine alla organizzazione scolastica e alla gestione degli istituti scolastici e di formazione.

Il sistema dell’istruzione e formazione professionale, similmente al sistema dei licei, presenta un carattere educativo e di pari dignità culturale; esso non è assimilabile assolutamente alla prospettiva addestrativa tipica dell’impostazione del precedente sistema, ridisegnando così un nuovo quadro rispetto all’esistente, tanto da rendere inservibili espressioni come “formazione professionale”, “istruzione professionale” o “istruzione tecnica” che non indicano più oggetti giuridici ed organizzativi ben delineati a fronte di un quadro normativo radicalmente ridisegnato dal combinato della nuova Costituzione e dalla Legge 53/2003.

Le sperimentazioni in atto nelle tre Regioni e Provincia di Trento analizzate, affrontano, quasi nella loro totalità, questo quadro in trasformazione - ed in particolare l’elaborazione dei Decreti attuativi della Legge 53/2003 - alla luce di una visione generale della natura dei percorsi di istruzione e formazione professionale, andando oltre quel dibattito rappresentato dai tentativi, per lo più ideologici, provenienti da più parti di far prevalere sull’interesse generale i più diversi e contrastanti interessi esistenti all’interno del mondo della scuola e della formazione.

Tali tentativi hanno prodotto soprattutto l’indicazione degli otto licei con relativi preannunciati indirizzi, che sembrano configurare un quadro di sostanziale conferma della situazione attuale, solo con una diversa denominazione.

Pertanto appare opportuno evitare la proliferazione degli indirizzi, soprattutto per quei licei, come il tecnologico, l’economico e l’artistico, in cui si corre il rischio di non cogliere l’alternativa all’insegnamento *ex cathedra* offerta dal nuovo

sistema della formazione e dell'istruzione professionale, adeguatamente riqualificato in tempi che saranno, probabilmente, medio-lunghi, e a partire proprio dalle Regioni che da tempo evidenziano esperienze di livello europeo.

L'analisi realizzata ci indica che si può procedere per trasformazioni graduali, avendo chiaro l'obiettivo finale, che è quello di evitare l'ulteriore degrado di entrambi i sistemi di istruzione e di formazione, con il perdurare di ambiti tuttora consistenti di non efficacia ed efficienza.

Infatti c'è da tener conto del bene non di una o dell'altra parte politica, ma dei nostri giovani e con loro dell'intero Paese.

La riforma del sistema educativo, che di fatto si aspetta da sessanta anni, non è ulteriormente rinviabile né per motivi di schieramento politico, né per assecondare gli interessi di una delle parti in gioco che, necessariamente, nel processo riformatore avverte il pericolo di una perdita di potere o di sicurezza, cercando di cogliere l'occasione rappresentata dalla messa a punto dei Decreti attuativi della Legge 53/2003 specie quando presentano proposte ispirate al principio di realtà, ma non per questo con obiettivi di basso profilo.

La normativa che si sta delineando ha creato un significativo punto di non ritorno circa la particolare visione culturale del sistema formativo italiano, data dalla tendenza a concepire "cultura" solo ciò che viene fornito dalla scuola, mentre ogni riferimento al lavoro è visto al più come "pratica" attribuendo a tale termine tutto il significato svalutante che si può intuire dall'espressione utilizzata.

Questa modalità concettuale è una delle cause della scarsa "produttività" del sistema italiano se comparato a quello dei Paesi con cui ci confrontiamo sul piano istituzionale, sociale ed economico, ed in particolare della grave piaga dell'"insuccesso formativo", mentre circa il 55% degli adulti svolge attività lavorative lontane dal percorso di studio completato.

In effetti si tratta di una questione sociale, relativa ai diritti dei cittadini ed in definitiva alla dignità di ogni persona che si immette nel sistema formativo.

I diritti formativi rappresentano la possibilità concreta da parte di ogni persona di accedere a servizi che consentano di accrescere il proprio valore sociale in modo coerente con le proprie caratteristiche e volontà, al fine di inserirsi in modo soddisfacente nella realtà sociale ed economica, a partire dalla possibilità di accedere ad un vero servizio di orientamento, in modo da poter scegliere fra opzioni alternative ed equivalenti, vedendosi riconosciuto il proprio bagaglio personale, traducibile in "crediti" corrispondenti, che ognuno può far valere entro un piano formativo effettivamente personalizzato, senza dimenticare la continuità formativa.

Ogni cammino formativo deve poter essere aperto a sviluppi successivi, potenzialmente fino ai livelli più elevati. In particolare, deve essere consentito a tutti - sia nella fase iniziale della propria vita sia nell'età adulta (anche in costanza di rapporto di lavoro) - di poter accedere ad un percorso che apra la possibilità di giungere fino ai livelli più elevati di competenza; che renda sempre possibile una reversibilità delle scelte; questo per garantire a tutti la possibilità di scegliere il proprio percorso a partire dal progetto personale, di ottenere un sostegno adeguato

alla trasformazione delle proprie potenzialità in competenze, a partire dalla considerazione dell'istruzione e formazione quali strumenti al servizio di tutti i cittadini.

Le attività messe in atto dalle Regioni analizzate hanno come comune denominatore la prospettiva di attuare, comunque, una riforma di tutti e per tutti, col proporsi di alcuni criteri ispiratori delle scelte applicative del sistema disegnato dalla nuova normativa.

Il primo criterio è quello di prendere sicuramente sul serio la nuova definizione dei poteri fra Stato e Regioni. Poiché a queste ultime andrà l'organizzazione scolastica e la gestione degli Istituti scolastici e di formazione (salva l'autonomia delle Istituzioni scolastiche), la programmazione dell'offerta formativa deve essere realmente affidata a loro definendo sulla base delle esigenze censite sul territorio quantità e natura delle Istituzioni scolastiche e formative.

In effetti le Regioni devono vedersi affidate in una logica di programmazione tutte le Istituzioni scolastiche e formative e, sulla base delle norme generali, che per tutti verranno dal soggetto istituzionale centrale, organizzarle e gestirle, e tale affidamento non può non operare che nella logica della sussidiarietà e, quindi, dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche.

Di conseguenza, è possibile creare le condizioni per cui titolari del rapporto di lavoro debbono essere progressivamente i dirigenti scolastici e formativi, in modo tale che possano permettere un reale sviluppo di organismi di istruzione e formazione moderni, organici, dotati di capacità strategica e della necessaria responsabilità nell'indirizzo e nella gestione delle risorse, comprese quelle umane.

Un altro criterio, sicuramente emerso in questi anni di sperimentazione, è la significativa attenzione alla caratterizzazione dei due percorsi ed in particolare alla qualificazione del sistema degli Istituti di istruzione e di formazione professionale.

Questo sta richiedendo da un lato di non moltiplicare gli indirizzi nel sistema dei licei, poiché da ciò deriverebbe una sorta di sdoppiamento della medesima offerta formativa, e dall'altro di sviluppare un progetto didattico e culturale che valorizzi lo specifico dei due sistemi rendendo possibile un effettivo salto di qualità generale.

In effetti si sta evidenziando un significativo sviluppo sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, caratterizzandolo per grandi linee legate alla mappa delle più rilevanti "comunità professionali" ed evitando sia la tendenza alla eccessiva specializzazione dei profili professionali sia la creazione di un dualismo tra le cosiddette "cultura generale" e "cultura specialistica", facendo emergere una vera e propria cultura del lavoro e della professionalità.

In questo modo si sta proponendo ai giovani la possibilità di scegliere davvero tra due offerte formative equivalenti, e di poter contare con altrettanta certezza su un efficace sistema che assicuri e garantisca, come peraltro scritto nella Legge 53/2003, i passaggi tra i due sistemi e verso l'istruzione e formazione superiore e l'università. Questo rende possibile il superamento dell'obiezione a riguardo della scelta precoce, del cosiddetto sistema di IFP e consente di sviluppare effettiva-

mente proposte educative e culturali di pari dignità, che consentono a tutti di accedere ai diversi livelli dell'offerta formativa complessiva.

Da ciò sta derivando la consapevolezza, sia negli operatori che nei soggetti istituzionali, di evitare di trasferire nel nuovo quadro le attuali strutture che erogano formazione con lievi modifiche superficiali, scegliendo, invece, la strada della costruzione di un nuovo quadro del sistema educativo complessivo basato su una chiara programmazione e su una precisa scansione di responsabilità e di tempi.

Per questo sarebbe bene che il governo nazionale, nel disegnare un passaggio ai decreti applicativi alla luce di una prospettiva univoca, raccolga sì il necessario consenso, ma eviti di concedere pezzi della riforma ai vari poteri oggi mobilitati in una logica di mera garanzia della conservazione dell'esistente.

Da parte loro, le Regioni e la Provincia esaminate effettivamente sembrano sforzarsi di non svolgere solamente il ruolo di chi trascrive l'offerta formativa esistente, scegliendo più opportunamente la strada della formulazione di criteri di razionalità e di coerenza in relazione alle principali tendenze dello sviluppo del proprio territorio, in modo da delineare così i requisiti di un cambiamento a cui non ci si può più sottrarre.

La credibilità dei percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale, quale alternativa ai percorsi liceali, deve poter contare su risorse adeguate, ma soprattutto non deve avere duplicazioni nei percorsi liceali.

L'istruzione e formazione deve poter contare su percorsi di sistema, quindi strutturali e non contingenti, che consentano sia l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro sia l'acquisizione di competenze utilizzabili in percorsi ulteriori di istruzione e formazione professionale superiore, o anche nell'università, in modo da garantire, con appositi interventi, eventuali passaggi dentro il sistema e tra questo e quello liceale, realizzando così, effettivamente, un cammino di formazione della persona umana, che valorizzi il lavoro e le professioni, caratterizzato non dalla incomunicabilità con altri percorsi ed altri sbocchi, ma al contrario dalla sua qualità intrinseca largamente maturata dalla attuale esperienza delle filiere tecniche e professionali che oggi sono ancora confinate all'interno del sistema di istruzione.

L'esperienza, generalizzabile in tutte e quattro le Regioni analizzate, ci mostra che il sistema si costruisce dal basso, ovvero convincendo i giovani e le rispettive famiglie circa la validità dell'offerta, ma anche dall'alto, disegnando un sistema di offerta che sia effettivamente in grado di sviluppare una strategia di qualità, in riferimento particolare alla formazione superiore, delineando (abbastanza diffusamente) nell'ambito dei territori regionali e provinciali, una mappa dell'offerta formativa che, a partire dalle specifiche vocazioni del sistema economico, prevede un disegno di percorsi organici, completi, orientati all'eccellenza formativa, nell'ambito di intese esplicite con l'università, le imprese, i sindacati e le loro associazioni, a partire dalle esperienze di lettura dei fabbisogni maturate negli ultimi anni.

A tale proposito, nelle sperimentazioni in atto si è cercato di mirare ad una pedagogia della personalizzazione, sulla base del criterio metodologico fondamentale

della centralità dell'allievo e del suo successo formativo, al fine di assicurare ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa trasformare le proprie capacità, attitudini, atteggiamenti, risorse e vocazione, in vere e proprie competenze.

Questo ha, di fatto, richiesto una metodologia formativa basata sulla didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza, cioè su compiti reali, grazie soprattutto alle esperienze di alternanza scuola-lavoro in collaborazione con le imprese di riferimento, e all'uso della didattica di laboratorio rispetto a quella di aula.

Nelle esperienze di alternanza, i momenti in azienda hanno assunto il carattere di vere e proprie occasioni di apprendimento e acquisizione di competenze, conoscenze e abilità, con l'ausilio di piani formativi personalizzati.

Per raggiungere questi obiettivi generalmente è stata proficua la relazione consapevole e sistematica tra le imprese e le organizzazioni che le rappresentano, e gli organismi di istruzione e di formazione, soprattutto in ambito locale.

Tale collaborazione ha richiesto la conferma, e dove necessario, un'accelerazione di un cambiamento culturale, del resto già in atto da tempo, per cui da un lato il mondo della formazione fa definitivamente cadere alcuni datati pregiudizi verso il sistema delle imprese, e dall'altro le imprese, che da tempo si dichiarano favorevoli all'alternanza, hanno ottenuto che questa sia stata anche introdotta nella normativa.

Così le imprese stanno accettando di farsi carico, insieme alla comunità locali e alle agenzie formative, di un impegno rilevante, che sempre più richiede una disponibilità nuova ed un investimento non tanto economico quanto nel tempo e nelle risorse immateriali e tecnologiche.

L'ultima considerazione riguarda il fatto che spesso nelle sperimentazioni in atto dei percorsi di istruzione e formazione professionale si stanno sviluppando iniziative in grado di assicurare il successo formativo anche a persone che presentano situazioni problematiche, con la finalità di recuperare e sviluppare l'apprendimento in discipline e attività previste nel piano di studi degli istituti di istruzione; col consentire il passaggio da un percorso all'altro; attraverso lo sviluppo di interventi mirati di riorientamento, arricchimento delle competenze professionali, accompagnamento all'inserimento lavorativo con un sostegno formativo *ad hoc*.

Da qui la necessità di dotare il sistema di una serie di opportunità ulteriori che non sono da intendere come alternative ai percorsi lunghi strutturati, né come un ritorno alla visione "assistenziale" di una parte del sistema nei confronti dell'altra parte, ma nella predisposizione di elementi di flessibilità della istruzione e formazione professionale in corrispondenza di particolari tipologie o situazioni dell'utenza.

In questo senso, si è cercato, pur nei limiti della sperimentazione, di assicurare ai giovani un'offerta integrale che renda possibile una prospettiva formativa aperta, flessibile, centrata sulle persone, in grado di creare circolarità tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita, in una logica che coinvolga i diversi soggetti della vita civile, sociale ed economica.

Per fare ciò, la prospettiva su cui si è cercato di operare è quella non già auto-centrata sull'Istituto, quanto quella della rete formativa che sta richiedendo una modalità cooperativa tra diversi soggetti in un disegno di un unico sistema.

Una scelta simile comporta due conseguenze importantissime: la messa a punto di un percorso di orientamento interno al primo ciclo di istruzione e parallelo agli anni del secondo ciclo e l'attivazione di strutture di monitoraggio operanti sul territorio per leggere i fabbisogni del mercato e le aspirazioni dei giovani e delle famiglie.

Tali azioni richiedono la responsabilità delle Regioni e allo stesso tempo la realizzazione di reti di sostegno all'innovazione del sistema tutto.

Uno sforzo particolare va rivolto all'azione culturale all'interno dei processi d'istruzione e formazione professionale, in quanto nel nostro Paese ci si è sempre divisi tra chi difende la "cultura" contro la pratica, e chi crede solo nell'attività concreta relegando la cultura al ruolo di un processo che ruba tempo.

Educare oggi vuol dire dedicare la massima cura ai giovani, ma anche assicurarsi che tutti i soggetti coinvolti in questa esperienza (genitori, insegnanti, imprenditori, amministratori della cosa pubblica) apprendano il senso della pedagogia dell'esperienza.

Infine ciò che di fatto emerge dalle sperimentazioni è la necessità, e allo stesso tempo, la possibilità dell'apprendimento in tutto l'arco della vita. Tra i criteri cui riferire le scelte da fare da parte del soggetto istituzionale, ha una specifica importanza il fatto che i nuovi sistemi dell'istruzione e della formazione professionale siano finalizzati all'apprendimento lungo tutto il corso della vita.

Le dinamiche in atto nell'educazione degli adulti appartenenti al comparto dell'istruzione (centri territoriali per la formazione permanente e corsi serali negli istituti scolastici superiori) e nella formazione continua promossa dalle Regioni segnalano, così come la presenza di lavoratori occupati tra gli iscritti ai corsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), il crescente interesse di quote ampie di popolazione adulta, anche in condizione lavorativa, ad un investimento formativo finalizzato allo sviluppo, e non solo all'adattamento o aggiornamento delle proprie competenze culturali e professionali.

Vi è inoltre da considerare la condizione di autentica emergenza formativa in cui si trovano settori consistenti di popolazione, anche le fasce di età più giovani, spesso prive delle competenze alfabetiche fondamentali.

Infatti l'esercizio del diritto soggettivo, e nel contempo civile e sociale, alla formazione, introdotto nel nostro ordinamento con la Legge 53/2000 (artt. 5-6), richiede d'altra parte, oltre allo sviluppo di misure di promozione e di appositi dispositivi di sostegno al rientro in formazione in età adulta, anche la predisposizione di tipologie di offerta adeguate alla specificità dell'utenza: per flessibilità organizzativa, sistemi di certificazione delle competenze, modularità curricolare, servizi di orientamento, strumentazione metodologico-didattica specialistica; modalità queste che timidamente, ma significativamente, si evidenziano già nelle sperimentazioni in atto nelle quattro Regioni analizzate.

### 3. IL MODELLO OPERATIVO E LE FINALITÀ FORMATIVE

La sperimentazione attuata nelle tre Regioni e nella Provincia di Trento ha evidenziato modalità e processi articolati, ma anche differenti, di interventi pur facendo emergere alcuni criteri operativi comuni.

La scuola è già stata trasformata profondamente dall'entrata in vigore dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di più lo sarà dall'attuazione del Titolo V della Costituzione e dalla introduzione delle ulteriori riforme costituzionali, la cosiddetta *devolution* e le ulteriori modifiche del Titolo V. Essa si sta sempre più pensando, nonostante alcune resistenze sia ideologiche che strumentali, come un sistema allargato e sempre più integrato, in quanto, di fatto, esiste una situazione di movimento all'interno del mondo della scuola reale che non si limita a percepire le trasformazioni in corso, ma le sta metabolizzando e incomincia a trasformarle in criteri per l'azione.

Presentiamo di seguito una riflessione comparativa sui quattro modelli di sperimentazione delle Regioni e della Provincia oggetto del presente studio, sulla base di alcune variabili che abbiamo scelto per la loro capacità interpretativa delle esperienze indicate: 1) logica di sistema; 2) modello formativo; 3) valorizzazione della cultura del lavoro; 4) eguaglianza di opportunità; 5) valutazione; 6) strategia di rete.

#### 1) *La logica di sistema*

REGIONE	LOGICA DI SISTEMA
<b>Lombardia</b>	<p>La necessità di definire un nuovo quadro di regole in materia di formazione professionale è stata espressa ai vari livelli legislativi con interventi che di volta in volta hanno affrontato i singoli aspetti di questo tema così complesso ed articolato.</p> <p>Le Leggi regionali in materia di formazione professionale hanno svolto la funzione di inquadrare l'articolazione territoriale regionale del sistema della formazione professionale, vista anche l'esigenza di individuare standard minimi nazionali di funzionamento delle strutture formative, che hanno poi portato alla declinazione delle discipline regionali dell'accREDITAMENTO.</p> <p>In Lombardia ciò ha coinciso anche con la definizione di un "Piano triennale della formazione professionale" che ha introdotto, insieme alle norme sull'accREDITAMENTO, altre novità e modalità di organizzazione e finanziamento del sistema regionale della formazione professionale.</p> <p>Infatti dall'anno formativo 2001-2002 è stato abrogato il "Piano annuale della Formazione Professionale" gestito dalle Province che erogavano i finanziamenti della Regione agli Enti facenti parte del sistema di Convenzione della stessa Regione, per passare ad un sistema di bandi pubblici accessibili agli Enti accREDITATI, gestiti in parte dalla Regione e in parte dalle Province.</p> <p>Le evoluzioni normative, soprattutto quelle in materia di formazione e istruzione, hanno permesso di ridisegnare il panorama di riferimento, chiedendo ai vari attori dei sistemi di ripensare il ruolo ed il compito che sono tenuti a svolgere ed anche le modalità con cui lo stesso viene svolto.</p> <p>Inoltre la L.R. 1/2000 ha ridisegnato il panorama delle competenze tra Regione</p>

	<p>e Province, proponendo che a livello regionale stia la gestione del raccordo tra la definizione degli indirizzi e la pianificazione generale, mentre la programmazione attuativa si attesti su un livello provinciale.</p> <p>Questo ha in primo luogo comportato il trasferimento alle Province dei CFP a precedente titolarità regionale, cui hanno seguito gradualmente le deleghe in materia di formazione e istruzione.</p> <p>La titolarità dal 2002 di CFP propri e la titolarità di deleghe hanno richiesto alle Province di riconsiderare il proprio ruolo, salvaguardando primariamente la funzione di programmazione e controllo, ma avendo una particolare attenzione alle strutture formative, in particolare quelle pubbliche, presenti sul territorio. Infatti la riqualificazione e il sostegno delle strutture formative è risultato essere uno degli obiettivi del Fondo Sociale Europeo 2000-2006, che ha destinato la misura C1 all. "Adeguamento del sistema della Formazione Professionale", che considera il sistema nella doppia accezione di Enti erogatori di servizi e di strutture di governo che debbano essere supportate e qualificate.</p> <p>La Regione Lombardia, inoltre, nel "Piano triennale della formazione professionale" ha inserito un'azione specifica rivolta alle strutture formative pubbliche e recentemente ha divulgato un documento sul riordino dei CFP pubblici.</p> <p>L'avvio di azioni sperimentali di istruzione e formazione professionale con il coinvolgimento sia di CFP sia di istituti scolastici prelude ad una nuova Legge regionale del sistema educativo e delle politiche del lavoro.</p>
<p><b>Emilia Romagna</b></p>	<p>La normativa regionale, conseguente alle direttive nazionali in materia di occupazione e mercato del lavoro, con il Decreto legislativo n. 276/2003, ha previsto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'identificazione di un unico regime di autorizzazione per i soggetti che svolgono attività di somministrazione di lavoro, intermediazione, ricerca e selezione del personale, supporto alla ricollocazione professionale e l'istituzione di un apposito albo delle Agenzie per il lavoro;</li> <li>- la definizione dei principi generali per la definizione dei regimi di accreditamento regionali degli operatori pubblici o privati che forniscono servizi al lavoro nell'ambito dei sistemi territoriali di riferimento;</li> <li>- la definizione dei principi e criteri direttivi per la realizzazione della borsa continua del lavoro e l'articolazione dei servizi in un livello nazionale, finalizzato alla definizione degli standard tecnici e delle informazioni che permettano efficacia e trasparenza nel processo di incontro tra domanda e offerta di lavoro, e in un livello regionale che realizzi effettivamente l'integrazione dei sistemi pubblici e privati presenti sul territorio;</li> <li>- l'identificazione delle forme di coordinamento e raccordo tra gli operatori, pubblici o privati, al fine di garantire l'inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro dei lavoratori svantaggiati, attraverso politiche attive e di <i>work fare</i>; in particolare il Decreto ha previsto per le suddette categorie programmi specifici gestiti dalle Agenzie di somministrazione che stipulano convenzioni con gli operatori pubblici e incentivi per le aziende che affidano commesse a cooperative sociali nelle quali sono occupati lavoratori svantaggiati.</li> </ul> <p>Pertanto per quanto riguarda il sistema educativo/formativo a livello regionale è stata emanata la L.R. 12/2003 sul sistema formativo integrato che individua, quale strategia per garantire successo e pari opportunità formative, il rafforzamento della qualità del sistema e l'ampliamento dell'offerta di percorsi integrati.</p> <p>L'obiettivo principale della Legge regionale è quello di garantire l'eguaglianza delle opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita come elemento di sviluppo personale e sociale. Per i ragazzi e le ragazze della Re-</p>

	<p>gione l'obiettivo è quello di pervenire ad un diploma di istruzione superiore o ad una qualifica professionale, elevando le loro conoscenze e competenze, strumenti fondamentali per il pieno esercizio dei diritti di cittadinanza e per una vita professionale soddisfacente. Più in generale, la Legge intende promuovere un sistema di istruzione e formazione per tutti e per tutto l'arco della vita, per la necessità di aggiornare i saperi e le competenze necessarie nell'ambito della società della conoscenza.</p> <p>Per conseguire tale finalità, il provvedimento legislativo disciplina il sistema formativo nel territorio regionale e lo definisce come insieme di attività e relazioni che i soggetti dell'istruzione, della formazione professionale e dell'educazione degli adulti attuano ed instaurano tra loro nell'esercizio dei rispettivi compiti istituzionali e partendo dalle esigenze delle persone.</p> <p>La Legge pone quale principio ordinatore delle innovazioni da introdurre nel sistema formativo regionale la promozione del sistema formativo integrato fondato su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- maggiore qualificazione dell'offerta formativa;</li> <li>- personalizzazione e differenziazione dei percorsi;</li> <li>- valorizzazione dell'autonomia dei soggetti del sistema formativo in una logica di collaborazione istituzionale e di integrazione di percorsi.</li> </ul>
<p><b>Piemonte</b></p>	<p>La modifica del Titolo V della Costituzione, conclusasi nel corso del 2001, ha dato avvio ad un nuovo processo di ripartizione di poteri e funzioni tra gli livelli dello Stato, sulla base del principio di sussidiarietà. Le normative regionali di settore, varate negli anni successivi, hanno riguardato tanto la sfera dell'istruzione, che quella della formazione professionale, e recependo tali indicazioni, hanno ulteriormente incrementato le competenze ed il ruolo rivestiti dal livello regionale.</p> <p>A tal fine la Regione ha perseguito per tempo un piano politico diretto a promuovere iniziative e progetti che valorizzino il protagonismo dei giovani, il loro impegno nella ricerca e nella realizzazione di una società più solidale, nella certezza che il sostegno a progetti di educazione alla cittadinanza, alla solidarietà, al dialogo, all'impegno responsabile e solidale, allo sviluppo della interculturalità, costituisca uno strumento sociale efficace di promozione di stili di vita positivi e di prevenzione primaria del disagio giovanile.</p> <p>La promozione della ricognizione delle esigenze formative, lo sviluppo della relativa offerta sul territorio e il supporto alle istituzioni scolastiche autonome, prevedono, tra le finalità della scuola, la valorizzazione e il rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; l'educazione ai principi fondamentali della convivenza civile; la promozione di stili di vita positivi e solidali, l'organizzazione e l'accrescimento, anche attraverso l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, delle conoscenze e delle abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica nella realtà contemporanea.</p> <p>Pertanto tale sistema si fonda sulla centralità dei processi e dei percorsi di formazione, in una logica di interazione tra le attività educative e culturali; attraverso un ampliamento e qualificazione dell'offerta formativa, in coerenza con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi di studio e in relazione alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico dei singoli territori; in modo da favorire l'integrazione e lo scambio di esperienze e di sperimentazioni tra il sistema scolastico ed il sistema formativo del Piemonte.</p> <p>Le linee fondamentali dello sviluppo di tale sistema integrato si possono così riassumere:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sperimentazione di percorsi triennali di qualifica e degli eventuali successivi percorsi, collocati in un organico processo di sviluppo della formazione professionale superiore;</li> <li>– articolazione dei percorsi sperimentali in piani di studio e modelli organizzativi tesi a consolidare le competenze di base, anche nell’ottica di passaggio fra i sistemi, ad agevolare la costruzione di un progetto di vita, alla conoscenza del mondo del lavoro;</li> <li>– programmazione congiunta di progetti in alternanza scuola-lavoro finalizzati ad un’offerta personalizzata;</li> <li>– realizzazione di <i>stages</i> per allievi e docenti presso Enti, Associazioni e Istituzioni coinvolti in progetti e programmi promossi dalla Regione Piemonte;</li> <li>– sviluppo di percorsi e laboratori di sperimentazione formativa;</li> <li>– individuazione di modalità di accompagnamento, monitoraggio e valutazione di tale sperimentazione</li> <li>– partecipazione a finanziamenti nazionali ed a programmi promossi dall’Unione Europea;</li> <li>– scambi culturali e progetti per l’integrazione europea;</li> <li>– realizzazione di un sistema di certificazione delle acquisizioni anche maturate in esperienze lavorative e al riconoscimento di crediti formativi, in concordanza con l’implementando sistema regionale di certificazione delle competenze, attraverso la messa in opera di percorsi, realizzati d’intesa fra Istituzioni scolastiche e Agenzie formative, al fine dell’assolvimento dell’obbligo scolastico e dell’acquisizione della qualifica professionale.</li> </ul>
<b>Provincia di Trento</b>	<p>La Provincia di Trento sulla problematica educazione/formazione da tempo ha incominciato a delineare un sistema formativo provinciale che si fonda sul principio di unitarietà, riconoscendo le peculiarità dell’istruzione e della formazione professionale nonché dell’alta formazione professionale, anche in relazione agli specifici strumenti e metodologie, per educare, istruire e formare le giovani generazioni come persone, cittadini e futuri lavoratori, ai fini dello sviluppo economico e sociale della comunità, nel rispetto dell’ambiente e delle esigenze di una crescita sostenibile. A tal fine, si sono sperimentati progetti e percorsi in grado di far acquisire competenze e sviluppare capacità affinché le giovani generazioni esprimano una presenza consapevole ed attiva nella società europea integrata e una professionalità idonea alla partecipazione al mercato internazionale del lavoro, attraverso l’educazione permanente sia nell’ambito dell’istruzione che della formazione per garantire l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita sviluppando nuove competenze della persona per la piena partecipazione alla vita sociale e lavorativa, e per mezzo di una formazione professionale, in grado di valorizzare le competenze riconosciute e sviluppare le metodologie acquisite.</p> <p>Pertanto il sistema provinciale di Istruzione e formazione professionale che sta nascendo dalla sperimentazione si può sintetizzare come un sistema integrato che mette in evidenza e promuove un progetto di innovazione della Formazione professionale iniziale facendo riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– al nuovo quadro di riforma del sistema scolastico-formativo nazionale;</li> <li>– alle rapide trasformazioni nei modelli organizzativi e del lavoro;</li> <li>– alle disposizioni ed agli orientamenti europei in tema di istruzione e formazione.</li> </ul> <p>Infatti si è trattato dello sviluppo di un progetto formativo attraverso un nuovo percorso triennale di qualifica che promuove, accanto alla qualificazione pro-</p>

fessionale, la crescita personale, culturale e sociale dei giovani, in un'ottica di formazione integrale della persona.

Assicurando un *continuum* tra la "formazione del cittadino" e la "formazione del lavoratore", il nuovo percorso:

- favorisce una preparazione professionale adeguata ai fabbisogni espressi dal mondo produttivo del lavoro;
- garantisce la possibilità di passaggio accompagnato all'interno del sistema della formazione professionale e verso i percorsi scolastici dell'istruzione secondaria di secondo grado.

L'area della formazione culturale si estende a tutto il triennio, integrandosi sistematicamente, sia sotto il profilo contenutistico che metodologico, con l'area professionale. Viene così garantita una solida preparazione professionale, fondata:

- su una consistente base culturale, linguistica, storico-economica-sociale, scientifica, tecnologica;
- sulla padronanza di competenze tecniche e professionali;
- sulla capacità di gestire in autonomia le competenze acquisite durante il percorso formativo.

Il nuovo triennio è articolato in tappe di avvicinamento progressivo alla qualifica, consentendo agli allievi:

- al momento dell'iscrizione al primo anno, la scelta di uno dei sette macrosettori, quale prima ampia area professionale su cui orientare il proprio progetto formativo;
- a conclusione del primo anno, la scelta di una delle dieci famiglie professionali, che hanno in comune un ambito professionale distinto e peculiare;
- a conclusione del secondo anno, la scelta della specifica qualifica professionale.

È assicurata la possibilità di cambiare in forma assistita il percorso formativo intrapreso nonché di transitare a percorsi scolastici dell'istruzione secondaria di secondo grado.

Da parte di tutti gli attori in campo, lentamente, sta maturando la convinzione che, data la complessità della vita sociale e lavorativa dei nostri giorni e di quelli futuri, sia sempre più necessario, e non dilazionabile, un sistema graduale e continuo di formazione, interconnesso con il sistema altrettanto graduale e continuo dell'istruzione, collegati entrambi con percorsi flessibili di formazione continua e ricorrente. Il primo compito che viene affidato al soggetto istituzionale, si può dire che sia quello di:

- 1) armonizzare i sistemi educativi e arrestare lo spreco di risorse umane, attraverso lo svecchiamento dei contenuti e la ridefinizione di nuove e più funzionali metodologie didattiche,
- 2) realizzare un sistema formativo integrato, fra scuole statali e non statali, fra istruzione generale e formazione professionale, per rispondere a quell'obiettivo principale, cardine della riforma:
- 3) maturare persone in grado di inserirsi in modo attivo e flessibile nella società e in quel mercato del lavoro che l'innovazione tecnologica ha oggi prodotto.

La riforma prevista dalla Legge n. 53 del 28 marzo 2003 affermando che il sistema dell'istruzione liceale e il sistema dell'istruzione e formazione professionale dovranno dare a tutti una solida cultura generale e una preparazione specifica per l'ingresso nel mercato del lavoro o per il proseguimento degli studi nell'università o nella formazione superiore, con crescenti possibilità di passaggio dall'uno all'altro sistema, e soprattutto con la possibilità di proseguire in un percorso qualificato di istruzione superiore tecnica e professionale, ha posto le basi per un cambiamento di mentalità nel futuro sistema educativo che si sta sperimentando.

L'esito che già si può intravedere nelle sperimentazioni analizzate è che l'integrazione non nasce dalla ricomposizione di segmenti formativi sparsi tra i vari ambiti di intervento, ma è frutto di un lavoro fin dall'inizio in un'ottica di sistema che valorizzi tutte le componenti: liceale, di istruzione e formazione, scuola ed extra-scuola, statale e non statale.

Questo è incominciato ad accadere in quanto si è potuta superare, anche se in parte, quella mentalità della conservazione, che è trasversale alle appartenenze ideologiche, e spesso si esprime in parte nel rifiuto della "cultura utile", poiché le attività sviluppate sembrano dimostrare che la scuola non è un luogo dove si trasmettono esclusivamente i saperi consolidati dalla tradizione.

## 2) *Il modello formativo*

REGIONE	MODELLO FORMATIVO
<b>Lombardia</b>	<p>La bozza di "disegno di legge" presentata dalla Regione Lombardia durante l'EXPO della Fiera di Milano dell'ultima settimana di aprile dall'Assessore Alberto Guglielmo (FI) non si limita solo al sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, ma include i percorsi triennali sperimentati in questi due ultimi anni che prevedono, a conclusione, la qualifica professionale. Tale bozza assume come principio generale che non ci sia una scuola statale da una parte e una scuola regionale dall'altra indipendenti e contrapposte; la divisione riguarda piuttosto i compiti: obiettivi, saperi e competenze, standard nazionali propri dello Stato; programmazione dell'OF, organizzazione e gestione della IeFP come prerogative delle Regioni (su quest'ultima la legislazione è esclusiva); quindi, non più Istruzione liceale, tecnica e professionale allo Stato, e la FP alle Regioni.</p> <p>La Legge prevede invece che le risorse degli IT e degli IP confluiscono in un unico sistema che garantisce quattro diversi titoli di diverso livello:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualifica professionale di secondo livello (3 anni)</li> <li>- diploma professionale (4 anni)</li> <li>- diploma professionale superiore (da 5 a 7 anni)</li> <li>- diploma di alta formazione che dovrà garantire una formazione universitaria professionale (8-9 anni);</li> </ul> <p>caratterizza il sistema la possibilità di passaggio al sistema statale di istruzione (e viceversa) attraverso i LARSA.</p> <p>La Legge mira in buona sostanza a costituire dei veri e propri centri politecnici, costituiti da reti di scuole tecniche e professionali per la gestione coordinata sul territorio dei diversi percorsi, compresi quelli degli IFTS.</p>

	<p>Attraverso uno sviluppo di un articolato sistema professionale a base regionale, al quale si collegherebbero anche percorsi quinquennali di tipo liceale (tecnologico ed economico) ma senza articolazioni interne la Regione Lombardia colloca l'istruzione tecnica e professionale nel sistema regionale di istruzione e formazione.</p>
<p><b>Emilia Romagna</b></p>	<p>Nell'ambito delle sperimentazioni regionali circa i nuovi percorsi integrati dell'istruzione e della formazione professionale, l'esperienza dell'Emilia Romagna, attraverso la Legge regionale n. 12 del 30 giugno 2003, sicuramente propone un modello originale d'integrazione scuola-formazione.</p> <p>Il punto di partenza di tale Legge è l'obiettivo di elevare progressivamente il numero di ragazze e ragazzi che, al compiere del diciottesimo anno di età, possiedano o un diploma di scuola media superiore o una qualifica professionale. Già oggi la Regione Emilia Romagna ha livelli di dispersione scolastica al 10% circa, cioè a circa un terzo del tasso di dispersione nazionale che è al 30%: si può fare di più.</p> <p>In particolare, la Regione Emilia Romagna, sulla base delle competenze affidate dalla Costituzione, si occupa dell'offerta educativa e ha definito il sistema formativo sul territorio regionale quale insieme delle azioni e delle relazioni che i soggetti operanti nel campo dell'istruzione e della formazione, dell'orientamento e della transizione al lavoro, instaurano tra loro per arricchire e qualificare l'offerta formativa e consentire che le competenze acquisite in un settore o ambito possano essere trasferite in altri settori o ambiti.</p> <p>Il tutto si basa sul concetto d'integrazione, che tende a valorizzare il sapere e il saper fare, all'interno di tutti i percorsi formativi, superando l'idea gentiliana secondo la quale la vera cultura è separata dalla pratica. Per questo nella Legge si propone un biennio formativo integrato, secondo un positivo intreccio di istruzione e formazione professionale, di sapere e saper fare. In pratica, a seconda dell'indirizzo prescelto, questo biennio contiene insegnamenti di cultura generale e una quota di materia più professionalizzanti. In questo modo, i ragazzi che si indirizzano verso una scuola più tradizionale avranno già dal primo anno materie più professionalizzanti, e soprattutto modalità d'insegnamento più innovative, più improntate a un sapere pratico piuttosto che teorico, questo fino ai sedici anni, poi è possibile frequentare un anno di formazione professionale al termine del quale si ottiene una prima qualifica.</p> <p>Tale principio dell'integrazione non si ferma qui, ma prosegue anche nel post-diploma: in questo senso ci sono esperienze interessanti di istruzione e formazione tecnica integrate e progettate congiuntamente tra università, autonomie scolastiche, Enti di formazione e imprese, che formano figure professionali di alto livello. Inoltre è prevista una modalità d'integrazione anche dopo l'università, che si concretizza in <i>master</i> post-laurea progettati insieme da università, Enti di formazione, imprese. Questo modello d'integrazione potrà poi interessare anche l'educazione degli adulti.</p> <p>Oggi la modalità con cui la Regione sta attuando la sperimentazione dell'innalzamento dell'obbligo formativo si può così sintetizzare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il 1° anno ha una forte valenza orientativa;</li> <li>- il 2° anno prevede un ampliamento della funzione orientativo-professionalizzante e un approfondimento delle relazioni con il mondo del lavoro attraverso <i>stage</i> e moduli di alternanza scuola-lavoro;</li> <li>- al termine del biennio gli studenti possono scegliere se continuare nell'istruzione o nella formazione professionale conseguendo crediti spendibili in entrambi i sistemi;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– al termine del terzo anno, se compiuto in un istituto scolastico, gli studenti conseguono il diploma di qualifica, se svolto nella formazione professionale conseguono un attestato di qualifica regionale, riconosciuto però a livello nazionale, oltre a crediti spendibili per un eventuale rientro nel sistema dell'istruzione.</li> </ul> <p>Rimane fermo il principio che al termine di ogni anno è garantito agli allievi il passaggio dall'uno all'altro sistema.</p>
<b>Piemonte</b>	<p>La sperimentazione attuata in Regione ci mostra un sistema educativo formativo centrato sul principio della personalizzazione e del successo formativo, anche per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e formativa. L'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale è mirata, pertanto, ad assicurare ai giovani, in possesso del diploma di licenza media, l'accesso a percorsi formativi di durata triennale, che consentano loro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– di potenziare le capacità di scelta;</li> <li>– di acquisire competenze di base e competenze tecnico professionali anche al fine dei passaggi tra i sistemi formativi;</li> <li>– di conseguire un attestato di qualifica ai sensi delle vigenti Leggi regionali.</li> </ul> <p>I modelli sperimentali che coinvolgono l'istruzione e la formazione professionale sono caratterizzati da percorsi triennali di formazione professionale finalizzati al conseguimento di un attestato di qualifica professionale previsto dalla normativa vigente in materia di formazione professionale, valido per l'iscrizione ai Centri per l'impiego, nonché all'acquisizione di crediti per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione.</p> <p>Tali percorsi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– hanno una durata triennale e possono interessare più settori produttivi;</li> <li>– prevedono discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali;</li> <li>– consentono all'allievo di continuare il proprio percorso formativo attraverso passaggi e rientri fra l'istruzione e la formazione professionale e viceversa, prevedendo il riconoscimento dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, acquisiti nella scuola, nella formazione e nell'apprendistato,</li> <li>– individuano le modalità di accompagnamento, monitoraggio e valutazione.</li> </ul> <p>Tutto ciò in un'ottica di integrazione tra Agenzie formative e Istituzioni scolastiche interessate attraverso progettazione e realizzazione dei percorsi formativi sperimentali, riorganizzazione delle attività educative e didattiche, al fine sia di potenziare le capacità di scelta degli allievi sia di consentire loro l'acquisizione di nuove competenze anche spendibili nel mondo del lavoro o per l'eventuale rientro nel sistema d'istruzione.</p> <p>La reciproca e necessaria collaborazione tra Agenzie formative e Istituti scolastici, si è realizzata mediante specifici accordi tra i soggetti interessati.</p> <p>Pertanto le caratteristiche fondamentali del nuovo "sistema di Istruzione e Formazione Professionale", emergono dall'integrazione dei vari sub-sistemi (formali, non formali e informali) che oggi intervengono nel campo dell'educazione/formazione, grazie anche all'adozione di un modello formativo costruito intorno all'idea guida di "competenza", la flessibilità dei percorsi, il riconoscimento di crediti formativi sulla base di standard minimi concertati sia a livello locale che nazionale.</p> <p>Tale modello ha, di fatto, implicita l'introduzione di elementi di forte innovazione, sia sul piano strutturale che sul piano metodologico-didattico.</p>

<p><b>Provincia di Trento</b></p>	<p>Il sistema educativo/formativo trentino è stato ridisegnato con la nuova rete delle istituzioni scolastiche e formative a garanzia di un forte legame con il territorio.</p> <p>L'elevamento dell'obbligo scolastico, introdotto dalla Legge n. 9 del 1999, e disciplinato anche dall'articolo 48 della Legge provinciale n. 3 del 2001, in Provincia di Trento è assolto anche con la frequenza ai corsi di qualifica dei Centri di formazione professionale. Questa scelta ha aumentato di fatto la differenziazione dell'offerta formativa a garanzia di una lotta più efficace alla dispersione scolastica.</p> <p>L'ultimo rapporto del comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo, "Oltre la qualità diffusa", delinea un quadro positivo del livello di formazione erogata che però non può essere ritenuto sufficiente perché vi sono ancora margini abbondanti di crescita e di sviluppo. L'impegno è di aumentare la qualità del servizio e i livelli di scolarizzazione fin qui raggiunti. L'ampliamento degli spazi di innovazione previsti dal regolamento provinciale dell'autonomia delle istituzioni educative è una strategia atta a creare un clima positivo per la qualificazione dell'azione dei singoli operatori e per elevare la qualità dell'offerta formativa a garanzia di un successo formativo diffuso. A tal fine, il sistema di Istruzione e Formazione Professionale ha sperimentato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- una configurazione del percorso di formazione professionale iniziale (articolato su un triennio già dal 1996), come sistema che consente l'assolvimento dell'obbligo;</li> <li>- la realizzazione di una effettiva integrazione tra l'istruzione, la formazione professionale e il lavoro mediante lo strumento delle "passerelle" attuato in base a quanto stabilito dalla deliberazione della Giunta provinciale n. 6925 del 1999 sul riconoscimento dei crediti acquisiti nei diversi contesti formativi (dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro);</li> <li>- il passaggio al quarto anno dell'istruzione professionale per gli allievi della formazione professionale che risultano qualificati e hanno superato il colloquio volto ad effettuare un bilancio dei livelli di apprendimento già documentati nella cartella personale (<i>portfolio</i>) creata per ciascun allievo, secondo la metodologia di valutazione adottata nel percorso della formazione professionale, nonché volto alla rilevazione di un giudizio di orientamento che valuti positivamente la possibile scelta di passaggio dell'allievo;</li> <li>- l'attivazione, ovvero, di un quarto anno in alternanza, configurato come un percorso aggiuntivo rispetto a eventuali iniziative formative post-qualifica, che persegue l'obiettivo generale di fornire ai partecipanti un'opportunità di ulteriore specializzazione legata a specifiche esigenze del mercato del lavoro, contribuendo all'ulteriore crescita personale e professionale dei qualificati, con il rilascio di un Diploma professionale provinciale a seguito del superamento di un esame finale che, in ogni caso, terrà conto sia del percorso formativo realizzato nel CFP che nell'impresa.</li> </ul>
-----------------------------------	--

3) *La valorizzazione della cultura del lavoro*

REGIONE	VALORIZZAZIONE DELLA CULTURA DEL LAVORO
<b>Lombardia</b>	<p>La formazione professionale ha già di per sé un grande valore, dare cioè una risposta adeguata ad uno dei bisogni fondamentali dell'uomo: il lavoro.</p> <p>Oggi in una realtà come quella lombarda, caratterizzata da una costante innovazione ed evoluzione dell'economia, del lavoro e della finanza, è diventato fondamentale realizzare un vero sistema integrato tra formazione scolastica, professionale, universitaria e mondo del lavoro. Una nuova organizzazione per creare un sistema educativo valido e moderno, capace di contribuire ad aumentare l'occupazione nella Regione.</p> <p>Un sistema in cui sono garantiti standard di qualità di livello europeo e una formazione adeguata per il lavoratore ancor prima che questi esca dal ciclo produttivo. Per contrastare l'abbandono scolastico è stata avviata una specifica politica, anche attraverso il Fondo Sociale Europeo, individuando particolari azioni di intervento, non solo per contrastare l'abbandono scolastico, ma anche per elevare i livelli di scolarizzazione. Infatti attraverso l'integrazione tra scuola, università, formazione professionale e lavoro si sta riformando il sistema educativo nel suo complesso, col porre al centro una nuova e forte cultura del lavoro nell'offerta educativo-formativa.</p> <p>Tutta la sperimentazione infatti si è basata sul presupposto del valore culturale del lavoro, che non solo costituisce una dotazione di conoscenze ed abilità, ma rappresenta una prospettiva di fondo, che si rapporta alla personalità dell'allievo consentendogli di sviluppare al meglio le sue potenzialità in un conteso di apprendimento, specie quello laboratoriale, connotato da una cultura che valorizza il fare dandogli la stessa dignità tecnico didattica del sapere.</p> <p>Nella sperimentazione, pertanto, l'organizzazione dei percorsi didattici ha avuto come criterio guida lo sviluppo integrale della persona e la maturazione dell'allievo all'interno di una cultura professionale e sociale che ha assunto il lavoro all'interno di un quadro di riferimenti valoriali culturali, sociali ed etici e non meramente strumentali o funzionali, attingendo ad una visione organica unitaria dell'uomo e della realtà.</p>
<b>Emilia Romagna</b>	<p>Dalla prospettiva dell'integrazione, la sperimentazione ha valorizzato il sapere e il saper fare, all'interno di tutti i percorsi formativi, superando quell'idea secondo la quale la vera cultura è separata dalla pratica. Uno dei limiti della scuola, in generale, infatti, è di avere troppo poco valorizzato la cultura del lavoro, che non va scambiata per addestramento professionale – insomma, non è imparare lo strumento – ma è la capacità di applicare le conoscenze.</p> <p>La stragrande maggioranza dei allievi non ha la minima idea di cosa sia il lavoro, quali siano le relazioni che vi si instaurano, i diritti e i doveri a esso connessi. Tra l'altro questa visione costituisce un vincolo e una discriminazione per tutti quei ragazzi che faticano di più a seguire un eventuale modello teorico-cattedratico, infatti se l'insegnamento è standard – solo di tipo teorico-cattedratico – il rischio di dispersione aumenta. Certo, in Emilia Romagna la situazione non è questa, il rischio di dispersione è più basso, le famiglie sostengono di più i ragazzi nel percorso di studio.</p> <p>Riguardo al tema dell'apprendimento di una vera e propria cultura del lavoro, la Legge prevede che dal primo biennio delle superiori, ovvero nel biennio integrato, è possibile svolgere tirocini, o anche <i>stage</i> all'estero, nell'ambito di un percorso di istruzione che consenta anche l'apprendimento di saperi teorici di</p>

	<p>base. L'alternanza scuola-lavoro si configura, nella Legge regionale, come una metodologia didattica da inserire in ogni percorso formativo, perché ogni ragazzo apprenda cos'è il mondo del lavoro, le sue relazioni, le sue dinamiche. Nello stesso tempo, perché accada questa cultura del lavoro la Regione, in accordo con le Parti sociali, ha definito i requisiti che le "imprese formative" ovvero quelle che, potendo diventare sede di formazione, devono possedere. Tali requisiti riguardano l'eccellenza dei risultati ottenuti nella gestione aziendale, la propensione al miglioramento continuo e alla valorizzazione delle risorse umane, la disponibilità di personale di supporto all'apprendimento, la dotazione di tecnologie e metodologie avanzate.</p>
<p><b>Friuli Venezia Giulia</b></p>	<p>La complessità che ha investito la società regionale ha la sua matrice nel rapporto dialettico tra innovazione e tradizione. La sperimentazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale ha inteso promuovere fortemente una cultura del lavoro come strumento di interpretazione dei molteplici cambiamenti intervenuti nella società, nelle relazioni umane e nella trasmissione del sapere. La valorizzazione della cultura del lavoro è una tappa fondamentale in tutti i percorsi di formazione ed educazione, poiché pone le basi del senso di appartenenza ad una comunità e rinsalda i legami sociali. La sperimentazione del sistema formativo come percorso significativo ed efficace per il mondo del lavoro non ha diminuito né ridotto gli aspetti culturali, tecnici sociale delle diverse fasi di apprendimento. Questo ha permesso di assicurare per un verso ai giovani di poter scegliere davvero tra due offerte formative equivalenti, ed in secondo luogo di poter contare con altrettanta certezza su un efficace sistema che assicuri e garantisca, come peraltro è scritto nella Legge 53/2003, i passaggi tra i due sistemi, verso l'istruzione e formazione superiore e l'università. Ciò rende di fatto superata l'obiezione circa la canalizzazione precoce, e consente peraltro di sviluppare effettivamente proposte educative e culturali di pari dignità che consentano a ciascuno potenzialmente di accedere ai diversi livelli dell'offerta formativa complessiva. Così è stato possibile proporre una cultura del lavoro che ha avuto come esito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centralità dell'utente,</li> <li>- garanzia di possibilità di accesso a tutti,</li> <li>- gradi dell'istruzione e della formazione professionale,</li> <li>- pari dignità fra i sistemi,</li> <li>- innalzamento della qualità e dell'innovazione complessiva,</li> <li>- riduzione della dispersione scolastica,</li> <li>- raccordo fra obbligo formativo e <i>lifelong learning</i></li> </ul> <p>mettendo in primo piano indirizzi generali attorno ai quali si sta costruendo un modello innovativo in grado di valorizzare le esperienze di eccellenza già maturate anche attraverso un ruolo di regia che si accompagna ad un efficace monitoraggio delle esigenze del mercato e della qualità delle proposte formative attuate.</p>
<p><b>Provincia di Trento</b></p>	<p>La sperimentazione in trentino ha inteso fondare il sistema educativo provinciale sul principio di unitarietà tra cultura e lavoro, riconoscendo le peculiarità dell'istruzione e della formazione professionale nell'educare, istruire e formare le giovani generazioni come persone, cittadini e futuri lavoratori, ai fini dello sviluppo economico e sociale della comunità, nel rispetto dell'ambiente e delle esigenze di una crescita sostenibile; permettendo ai giovani di acquisire competenze e sviluppare capacità affinché esprimano una presenza consapevole ed</p>

attiva nella società europea integrata e una professionalità idonea alla partecipazione al mercato internazionale del lavoro, garantendo a tutti:

- il raggiungimento dei livelli essenziali delle prestazioni
- l'esercizio del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni.

Tutto ciò ha come conseguenza la legittimazione della formazione professionale ad una pari dignità culturale, educativa e professionale, per il rinnovamento della metodologia e della didattica, che non può più rappresentare una spartizione tra percorsi formativi, ma appartiene ad ogni percorso sia dell'istruzione che della formazione (e dell'apprendistato).

Infatti la persistente mentalità, che finora ha privilegiato il sapere ed il conoscere al posto del fare e delle abilità relative per assolvere un compito, portando in primo piano la conoscenza logica astratta, ha comunque avuto una serie di conseguenze:

- una precompressione negativa degli allievi che mal si adattano ai percorsi della scuola (basti pensare al fenomeno della dispersione!)
- una valutazione negativa dei percorsi che non seguono la logica della lezione frontale
- un'incomprensione di principio del percorso conoscitivo competente che, partendo da un bisogno o da un'attesa, tematizza un problema, ne scopre una teoria esplicativa, controlla se funziona e perviene ad una prestazione competente di soddisfazione del bisogno in forme sempre limitate, fallibili, ma pur sempre perfettibili.

Un processo conoscitivo così descritto nasce da una visione di una cultura del lavoro che è in grado di promuovere tutta una serie di metodologie e percorsi per pervenire ai medesimi risultati, migliorabili, nessuno dei quali ha maggior diritto, se non quello di seguire lo sviluppo evolutivo del singolo allievo.

Pertanto le azioni formative riguardanti le competenze si sviluppano in percorsi caratterizzati da equivalente valenza formativa tra discipline e attività inerenti la formazione generale e culturale e discipline professionalizzanti; ciò, allo scopo di consolidare ed elevare il livello culturale degli allievi, requisito fondamentale per conseguire una professionalità in grado di adattarsi ai rapidi mutamenti che caratterizzano i processi produttivi in atto.

Giustamente ci sono altri ambiti capaci di introdurre nell'esperienza dei ragazzi riflessioni significative, che rispondano alla loro esigenza di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno a problemi riconosciuti non solo soggettivamente importanti; attraverso il metodo del potenziamento dell'approccio per progetti che è tipico dell'autonomia e della formazione professionale, fino a costruire un piano dell'offerta formativa condiviso dall'intera comunità formativa, insegnanti, studenti e genitori.

L'autonomia ha fatto emergere i problemi, ma la sperimentazione ha anche trovato le risposte, in integrazione con altri ambienti. A tale proposito vale un esempio per tutte: le imprese, in alcune sperimentazioni, hanno realmente acquisito la convinzione che la collaborazione con il sistema formativo non è solo un metodo, ma è diventata una proposta di contenuti formativi di pari dignità con la stessa scuola.

Il cambiamento in atto nel mondo del lavoro (superamento delle metodiche tayloristiche e del post-fordismo, la globalizzazione dei mercati, l'informatizzazione diffusa e pervasiva, ecc.) ha disegnato una serie di processi di innovazione che investono in profondità il tradizionale modo di lavorare, facendo emergere, ai vari livelli della struttura occupazionale, la necessità di un soggetto/lavoratore più qualificato, più autonomo, più intraprendente.

Per formare tale soggetto è stato necessario puntare su un'interazione sempre più efficace tra studio e lavoro, fra scuola e impresa, mondi che le società tradizionali, inclusa la società industriale, avevano invece configurato come entità separate e per lo più distanti, iniziando così a discutere anche all'interno del sistema educativo di una correlazione tra educazione ed economia, una correlazione necessariamente reciproca, che si sta basando non solo sull'adattamento della scuola ai bisogni dell'economia ma anche viceversa.

La sperimentazione realizzata nelle quattro Regioni ha riproposto in primo piano la possibilità di un superamento della tradizionale frattura, finora esistente, fra studio e lavoro e divenire paradigmatica al sistema tutto di innovazione.

Il nostro sistema educativo, infatti, per lungo tempo ha assolto principalmente un ruolo di legittimazione delle disuguaglianze sociali, ma può, a sua volta, diventare capace di innovazione, ovvero saper ripensare e ristrutturare i modi tradizionali con cui opera.

In questa logica, possibile, di "integrazione", l'intreccio e l'alternanza di esperienze di aula, di laboratorio e di vera e propria attività lavorativa condotta in situazione di apprendistato o di tirocinio, possono essere requisiti fondamentali del curriculum formativo, come lo è diventato lo sforzo di non fermarsi alle conoscenze, ma si è cercato di tradurle in competenze, attraverso la realizzazione di pratiche rilevanti sul piano sia sociale sia culturale.

Per cui la logica dell'integrazione è risultata significativa fra istruzione generale, da un lato, e istruzione e formazione professionale, dall'altro, mettendo in rilievo che la formazione alla professionalità non può essere un principio educativo di secondo piano, relegato a percorsi formativi culturalmente impoveriti, rifugio degli studenti espulsi per inadeguatezza dai percorsi formativi più significativi.

Di fatto si è rivalutata l'istruzione e formazione professionale, dandole un più ampio spessore culturale, pur mantenendone come specificità un stretto legame con il lavoro, per raccorderla in vario modo alla formazione generale, tanto da lasciare aperte il più possibile le scelte dei giovani, fino a definire un percorso formativo che risulta come un processo non inferiore all'istruzione liceale ma equivalente nella sua diversità, allineandosi così ad una tendenza generale riscontrabile in quasi tutti i Paesi "avanzati", come unica strategia possibile per evitare che possa accadere un sempre possibile progressivo svuotamento dell'istruzione e formazione professionale a favore dell'istruzione liceale.

4) *Eguaglianza di opportunità*

REGIONE	EGUAGLIANZA DI OPPORTUNITÀ
<b>Lombardia</b>	<p>La modalità dell'offerta formativa, nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione, permette di verificare come sia centrale la possibilità di un'uguaglianza delle opportunità formative tra i due sistemi; infatti le attività si articolano in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– percorsi triennali e biennali (per quindicenni con crediti formativi) erogati dalle strutture formative accreditate;</li> <li>– percorsi triennali erogati da Istituti tecnici ed Istituti professionali;</li> <li>– percorsi destrutturati per soggetti posti in condizioni di particolare difficoltà denominati anche LaRSA (Laboratori per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti).</li> </ul> <p>Tutto ciò con un forte coinvolgimento delle Istituzioni scolastiche nell'ambito del nuovo sistema di Istruzione e formazione professionale, in una logica di offerta pluralistica e di pari dignità, sulla base di un'integrazione di sistema assicurata dalla Regione stessa tramite misure di sostegno ed accompagnamento.</p> <p>La parità delle opportunità si evidenzia così grazie anche ad una metodologia formativa basata sulla didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza, ovvero su compiti reali anche – a partire dai 15 anni di età – tramite tirocinio/<i>stage</i> formativo in stretta collaborazione con le imprese in cui opera la comunità professionale di riferimento, risultando, così, prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula, in modo da valorizzare significativamente i processi formativi del sistema di IFP; dove, tuttavia nell'ottica dell'integrazione, il percorso ha una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.</p>
<b>Emilia Romagna</b>	<p>L'idea portante della sperimentazione finora attuata in Regione, secondo le indicazioni della Legge regionale, che privilegia, soprattutto inizialmente, l'integrazione scolastica piuttosto che articolare il sistema della formazione professionale, garantendogli pari opportunità con quello scolastico, è quella dell'integrazione delle azioni, ovvero dell'utilizzo della formazione professionale come strumento per il sostegno dei percorsi scolastici più problematici. Ultimamente però tale modalità operativa è stata moderata rispetto alla versione originaria della Legge, visto che il titolo della stessa reca in forma definitiva "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".</p> <p>La Legge mira a consentire l'effettivo esercizio dei diritti formativi e del lavoro, al sostegno e alla valorizzazione dell'autonomia dei soggetti e la qualificazione ed il rafforzamento dell'offerta formativa, per renderla più rispondente alle differenze e alle identità di ciascuno e più rispettosa dei ritmi di apprendimento, favorendone l'articolazione nell'intero territorio regionale, con attenzione alle aree deboli ed alla montagna.</p> <p>Questo anche tramite la valorizzazione della cultura del lavoro, la promozione di percorsi caratterizzati dall'intreccio fra apprendimenti teorici ed applicazioni pratiche (art. 2, 3° comma).</p> <p>Così viene riconosciuta l'autonomia e la pari dignità dell'istruzione e della formazione professionale, quali componenti essenziali del sistema formativo:</p>

	<p>essa mira alla integrazione delle politiche ed all'interazione tra i soggetti operanti nel sistema.</p> <p>Di fatto, comunque, l'offerta formativa regionale prevede una forte enfasi per i "percorsi integrati" tra l'istruzione e la formazione professionale, giustificata a partire dalla necessità di definire una base di riferimento per il reciproco riconoscimento dei crediti e per reali possibilità di passaggio da un sistema all'altro al fine di favorire il completamento e l'arricchimento dei percorsi formativi per tutti.</p> <p>L'integrazione si realizza sostanzialmente nel biennio dell'obbligo formativo, ma anche nell'istruzione e formazione tecnica superiore, nei percorsi universitari, anche post laurea e nell'educazione degli adulti; al termine del biennio, gli studenti scelgono se proseguire l'obbligo formativo, anche attraverso percorsi integrati, nell'istruzione, nella formazione professionale o nell'esercizio dell'apprendistato.</p>
<b>Piemonte</b>	<p>La sperimentazione in atto nella Regione ha messo in evidenza sia dei percorsi integrati che percorsi in interazione, originando così un sistema che valorizza la formazione professionale assicurandole le stesse opportunità dei percorsi scolastici. Infatti le attività si realizzano nella gestione comune di parti didatticamente significative del percorso nell'ambito di un piano formativo unitario organico coordinato. La possibilità di integrare le competenze dei due sistemi in un unico percorso potrà prevedere parimenti l'attivazione di una serie di attività quali l'analisi delle qualifiche e degli indirizzi scolastici per <i>matching</i>, lo sviluppo di moduli integrativi per i passaggi (LaRSA - Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti), l'analisi dei processi di lavoro e delle figure professionali (per riprogettazione UdA), l'attività di docenza e utilizzo delle risorse didattiche "incrociata", sulla base delle competenze specifiche e delle attitudini dei partner, le codocenze su specifiche attività, formazione congiunta di formatori/docenti finalizzata a sostenere l'introduzione delle UdA.</p> <p>Nello stesso tempo, si sono sperimentati dei percorsi che hanno privilegiato un insieme di attività congiunte (progettazione didattica, valutazione, definizione dei crediti e delle modalità di passaggio, utilizzo congiunto e/o scambio di attrezzature, materiali didattici, laboratori, promozione di attività seminariali e/o di aggiornamento) che non si concretizzano nella gestione comune di parti didatticamente significative.</p> <p>In questo modo la struttura e l'articolazione dei percorsi dipende in larga misura dal livello di integrazione o di interazione prescelto, o privilegiando la co-progettazione di alcune UdA e la conseguente previsione della relativa certificazione dei crediti, spendibili da parte dell'allievo al momento dell'eventuale passaggio da un sistema all'altro, o articolando un sistema di comparazione dei crediti formativi in grado di permettere il passaggio (automatico o con recuperi già definiti e noti al momento dell'avvio del percorso e ratificati all'interno della citata intesa) alla seconda annualità oltre che del percorso di provenienza, anche di quello appartenente all'altro sistema.</p>
<b>Provincia di Trento</b>	<p>La sperimentazione provinciale in merito alla problematica dell'uguaglianza di opportunità tra scuola e formazione ha inteso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- favorire e sostenere l'educazione permanente sia nell'ambito dell'istruzione che della formazione per garantire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sviluppando nuove competenze della persona per la piena partecipazione alla vita sociale e lavorativa;</li> <li>- migliorare l'insegnamento e l'apprendimento al fine di perseguire lo sviluppo umano, culturale, sociale e professionale degli studenti, in un'ottica di in-</li> </ul>

tegrazione e relazione con gli altri e con la comunità, nel quadro dell'integrazione europea e della cooperazione internazionale, favorendo il pluralismo culturale e la libertà di insegnamento;

- promuovere l'attivazione di specifici servizi e iniziative volti al sostegno e all'integrazione degli studenti disabili, in stato di disagio, o in particolari situazioni di difficoltà, al fine di assicurare le migliori condizioni di crescita personale;
- promuovere la specificità della formazione professionale, valorizzando le competenze riconosciute e sviluppando le metodologie acquisite, nell'ottica del rafforzamento e del miglioramento dell'offerta di formazione, nell'ambito degli obiettivi individuati dal sistema educativo.

Pertanto gli strumenti, i metodi e i processi sperimentati con un numero sempre crescente di giovani non possono non avere la caratteristica di essere funzionali ad una molteplicità di finalità ideali e pratiche, che devono trovare nel singolo soggetto una sintesi equilibrata che egli possa estrinsecare, e a cui possa ricorrere, in tutti i momenti e in tutte le manifestazioni della vita, anche le più intime e private. Non solo, dunque, preparazione all'esercizio di una attività professionale e di lavoro, esposta anch'essa, per altro, a trasformazioni che tendono ad accentuare i contenuti scientifici, riducendo progressivamente la rilevanza dei dati derivanti o dalla semplice esperienza o dalla formazione di tecniche da applicare acriticamente, in modo sovente ripetitivo, ma concorso, attraverso il sapere ed il saper fare, alla maturazione di soggetti capaci di autonome decisioni, in tutti i campi del vivere civile e della esistenza individuale.

La minor preoccupazione di subordinare, fin dall'inizio del percorso formativo, i processi di istruzione alla conquista di una ben precisa competenza professionale, spesso di tipo accentuatamente specialistico, ha consentito al sistema provinciale di assumere come criteri essenziali di riferimento, nella progettazione dei percorsi formativi, i tre principi dell'"integralità", cioè della apertura di ogni formazione alle più significative componenti della conoscenza e della espressione umana; dell'equilibrio tra le diverse componenti culturali e formative; dell'orientatività di ogni esperienza di studio (che nella costruzione del curriculum si traduce anche nel graduale avvio di approfondimenti settoriali diversificati).

Dalla sperimentazione è emersa un'ulteriore problematica, quella valutativa, in quanto è stato necessario confrontarsi con il fatto che una delle funzioni principali che le varie articolazioni dell'Amministrazione pubblica stanno assumendo, nello stesso momento in cui allentano il proprio controllo diretto sul funzionamento delle organizzazioni scolastiche concedendo loro un'autonomia organizzativa e gestionale, è proprio quella di predisporre meccanismi di valutazione dell'operato di tali istituzioni.

Questo ha portato gli operatori, le famiglie e i soggetti istituzionali a pensare e riflettere sulla qualità nella realizzazione dei processi formativi. Tale attenzione nell'ambito della formazione professionale non ha potuto non tener conto dei problemi connessi all'equità dei sistemi educativi e formativi.

Un sistema scolastico senza equità, dove si determinino forme ingiuste di selezione, discriminazione e squilibrio a danno delle classi sociali, dei gruppi etnici e delle aree territoriali svantaggiate finisce per essere senza qualità nel suo insieme,

ovvero offre dei servizi di qualità solo a giovani che si trovano, senza loro merito, a fruire di condizioni socio-economiche e culturali di vantaggio. Tale sistema permetterebbe così l'estendersi della conflittualità e della sfiducia nelle istituzioni anziché porsi come uno strumento di coesione sociale.

Ben si sa che il sistema educativo italiano presenta carenze significative, anche nel confronto internazionale per ciò che riguarda la formazione dei "soggetti più deboli", basterebbe ricordare che oltre il 30% di una classe di età esce dalla scuola senza aver acquisito nessuna qualifica professionale o titolo di studio secondario-superiore, e ciò in conseguenza di un tasso di dispersione che rimane ancora troppo elevato. Inoltre, un giovane su 15 non raggiunge nemmeno la licenza media, condannandosi così ad uno stato di dequalificazione destinata a incidere in modo pesante sul futuro lavorativo e, più ampiamente, sociale.

Tutto ciò è aggravato dal fatto che l'influenza dell'origine sociale dei giovani (occupazione e livello di istruzione dei genitori) sull'accesso alla scuola secondaria superiore, la scelta dell'indirizzo di studi e il conseguimento del diploma, è determinante, e, da tempo, è un dato significativo e costante negli anni.

Nella quattro Regioni, prese in esame, si è intravisto che, nonostante le inevitabili e dovute differenze, la realizzazione della riforma, con la reale attuazione del percorso di "Istruzione e formazione professionale", è in grado di perseguire una maggiore eguaglianza di opportunità nella carriera scolastica senza, peraltro, peggiorare, ma, al contrario, migliorando i livelli di qualità complessivi.

Da ciò che si è detto risulta abbastanza chiaro come la sperimentazione attuata ha favorito il potenziamento del sistema educativo tutto, col fare proprio l'obiettivo di perseguire l'innalzamento della qualità globale del sistema, tramite la valorizzazione dell'intreccio, e il relativo legame didattico, tra il percorso dell'istruzione, orientato soprattutto verso la teoria, e quello della formazione, che riguarda invece in prevalenza la prassi e il fare consapevole.

Un simile rafforzamento è partito dalle specificità che caratterizzano positivamente il sistema dell'istruzione e formazione professionale e gli conferiscono una specifica identità, ovvero il forte radicamento nel territorio di riferimento, a partire dalla conoscenza delle sue caratteristiche e delle sue peculiari esigenze ai fini della crescita e dello sviluppo sociale, economico e culturale.

Ciò ha fatto sì che l'attenzione progettuale e realizzativa della sperimentazione sia stata orientata nella messa in opera di un apprendimento centrato su esperienze concrete e cooperative, legato agli ambienti e all'organizzazione del lavoro, alla cultura tecnica e professionale, flessibile e aperta all'innovazione e all'aggiornamento.

Questi sono i criteri e le modalità per rispondere a quelle finalità generali che permetterebbero di procedere ad un rafforzamento globale dell'identità del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale, e di far emergere i suoi tratti caratterizzanti, quali l'accreditamento dei soggetti, l'individuazione delle tipologie formative, dei profili professionali, delle qualifiche e della certificazione delle competenze, riuscendo così a realizzare, di fatto, il principio della pari dignità fra sistema dell'istruzione e sistema dell'istruzione e formazione professionale.

5) Valutazione

REGIONE	VALUTAZIONE
<b>Lombardia</b>	<p>Il sistema di valutazione della sperimentazione ha il suo fulcro nella verifica della personalizzazione del percorso formativo e di conseguenza sul suo principale strumento valutativo, ovvero il <i>portfolio</i> delle competenze, che permette di considerare in modo unitario i vari aspetti del processo formativo dell'allievo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– la dimensione orientativa, quella valutativa, la riflessione critica personale, il contributo dei vari soggetti coinvolti.</li> </ul> <p>Il <i>portfolio</i> delle competenze, in tal senso, rappresenta lo strumento unitario che consente agli operatori, all'allievo e alle famiglie di gestire e documentare tale processo. Questo dà modo di operare una "valutazione autentica" ovvero la verifica di un approccio tipico di un apprendimento significativo che riflette l'esperienza di apprendimento reale. Lo scopo di tale approccio valutativo è quello di coinvolgere gli allievi in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale.</p> <p>Pertanto la valutazione che ne deriva supera la concezione tradizionale di verifica del grado di apprendimento dell'allievo, sulla scorta di criteri valutativi centrati sulla metodologia della trasmissione delle conoscenze tipicamente nozionistica, per mettere in atto una valutazione che prevede una verifica non solo di ciò che l'allievo sa, ma anche di ciò che sa fare con quello che sa, fondata su una serie di prestazioni reali e adeguate all'apprendimento che risulta così significativo, riflettendo le esperienze formative effettivamente svolte.</p> <p>Infine tale valutazione è finalizzata alla gestione, riconoscimento e certificazione dei crediti formativi corrispondenti all'obbligo scolastico e dell'eventuale prosecuzione degli studi ai fini del conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore.</p>
<b>Emilia Romagna</b>	<p>La sperimentazione dei percorsi formativi integrati realizzati è stata accompagnata da un'efficace regolamentazione nei dispositivi di valutazione e conseguente certificazione, per dare conto del processo integrato di pianificazione e progettazione anche e soprattutto nelle attestazioni rilasciate ai partecipanti, che ne costituiscono lo strumento di comunicazione tra i sub-sistemi; in pratica un documento di interpretazione al fine di inferire il livello raggiunto nelle competenze oggetto di apprendimento.</p> <p>Questo ha compreso pure l'adozione del <i>portfolio</i> delle competenze individuali, in grado di documentare concretamente i progressi dell'allievo e la storia del suo impegno, evidenziandone le competenze acquisite ed inoltre il loro valore in termini di crediti formativi.</p> <p>Tale dispositivo è stato realizzato per consentire una valutazione "autentica" di taglio fortemente formativo.</p> <p>I percorsi integrati hanno infatti la necessità di non limitarsi a certificare esclusivamente la partecipazione con esito positivo ad un percorso formativo, ma di mettere in valore quanto un soggetto ha appreso attraverso lo sviluppo di percorsi formativi realizzati componendo segmenti significativi di esperienze di apprendimento all'interno dei diversi contesti (l'istruzione, la formazione, il lavoro). Pertanto la valutazione delle competenze acquisite viene affidata ai gestori delle singole filiere formative, fermo restando che l'esito di tale valutazione è finalizzata al riconoscimento e certificazione delle competenze, in quanto:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ogni persona ha diritto ad ottenere il riconoscimento formale e la certificazione delle competenze comunque acquisite, riconoscimento che può essere utilizzato per conseguire un diploma, una qualifica professionale o altro titolo riconosciuto, anche in ottemperanza alle disposizioni comunitarie;</li> <li>– titolari del potere di riconoscimento e certificazione sono i soggetti del sistema formativo integrato;</li> <li>– la Regione promuove accordi con le componenti del sistema formativo integrato e con le parti sociali per la definizione di procedure condivise per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di spendibilità delle diverse competenze;</li> <li>– le certificazioni conseguite sono iscritte nel “<i>portfolio</i> delle competenze”, che raccoglie anche gli attestati di frequenza in esito a percorsi dell'educazione non formale ed i crediti formativi comunque acquisiti.</li> </ul>
<p><b>Piemonte</b></p>	<p>Il sistema di valutazione emerso dalla sperimentazione attuata ha reso possibile una significativa riflessione sulle potenzialità della valutazione formativa particolarmente in ambito laboratoriale, evidenziando quali cambiamenti comporta a livello di metodologia di insegnamento e definizione del curriculum l'attenzione alla valutazione formativa e l'analisi di alcuni strumenti/metodologie di valutazione formativa, per verificare le condizioni di applicabilità di tali metodologie in percorsi di classe e per la certificazione delle competenze.</p> <p>La sperimentazione si è sviluppata in modo tale da consentire la messa in evidenza di esperienze anche differenziate, pur se sottoposte ad un dispositivo di monitoraggio e di valutazione in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– correggere i limiti della valutazione tradizionale del profitto, non solo offrendo una prospettiva diversa da cui vedere l'apprendimento ma anche suggerendo strumenti diversi per accertarlo.</li> </ul> <p>Per realizzare questi obiettivi, nell'attività valutativa si è utilizzata l'integrazione di varie strategie, come quelle scritte (<i>portfolio</i>, rubriche, ecc.), visive (osservazione diretta durante lo svolgersi della prestazione e durante lo sviluppo della conoscenza), e orali (colloquio insegnante-studente) per raccogliere le necessarie informazioni.</p> <p>Essa ha avuto luogo durante il processo di istruzione piuttosto che dopo, e ha fornito risultati più diretti che hanno aiutato gli insegnanti a perfezionare il loro percorso educativo. È servita a controllare costantemente il progresso degli allievi al fine di adattare meglio l'istruzione.</p> <p>Infine, per ciò che riguarda l'aspetto tecnico della valutazione, in Regione si è sperimentato un sistema informatizzato, per una reale semplificazione della gestione di merito e di conformità di tutte le prove, delle modalità di predisposizione, approvazione, raccolta e acquisizione da parte delle Province e conseguentemente delle Agenzie, delle prove finali di qualifica (“Prove complessive di valutazione”) da utilizzarsi per lo svolgimento degli esami finali di qualifica e specializzazione; attraverso la predisposizione di “Linee guida alla realizzazione delle prove complessive di valutazione” per la creazione, validazione, erogazione, valutazione delle prove al fine del rilascio delle certificazioni finali per competenze e alla loro archiviazione; sperimentando inoltre l'utilizzo del software “Valutazioni”, come indicato nelle “Linee guida alla realizzazione delle prove complessive di valutazione” a supporto e per la gestione delle fasi esplicitamente previste dalle stesse e dei <i>software</i> “Libra” e “Sinfod” attestati per il rilascio delle certificazioni finali.</p>

<p><b>Provincia di Trento</b></p>	<p>Con la Legge provinciale 9.11.1990 n. 29 la Provincia autonoma di Trento ha dettato norme in materia di autonomia delle scuole, degli organi collegiali e diritto allo studio, e l'art. 7 della stessa Legge prevede l'istituzione di un Comitato di valutazione del sistema scolastico e formativo.</p> <p>Tale Comitato ha realizzato un modello per l'attività di autovalutazione caratterizzato da: una forte integrazione della valutazione nei processi decisionali, organizzativi e di autonomia delle istituzioni scolastiche.</p> <p>Nel dettaglio si tiene conto dei seguenti principi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- integrazione della valutazione nel processo decisionale della scuola;</li> <li>- integrazione della valutazione interna con la valutazione esterna;</li> <li>- integrazione dell'analisi quantitativa con l'analisi qualitativa;</li> <li>- integrazione della valutazione con gli altri adempimenti previsti nel quadro dell'autonomia scolastica;</li> <li>- integrazione della valutazione nell'organizzazione della scuola;</li> <li>- integrazione del processo tecnico della valutazione (che va affidato ad un gruppo permanente individuato dalla scuola) con l'analisi svolta da tutti gli operatori della scuola;</li> <li>- integrazione delle diverse tecniche e modalità di raccolta dell'informazione ai fini valutativi;</li> <li>- integrazione dell'analisi del prodotto scolastico con quella dei fattori che lo generano, ovvero le risorse dedicate ed i processi condotti nel contesto assegnato;</li> <li>- integrazione, nell'attività di valutazione, del sostegno al processo decisionale ed alla gestione strategica con l'obiettivo della trasparenza e della rendicontazione sul funzionamento della scuola;</li> <li>- separazione dei ruoli di chi gestisce il processo di valutazione e di chi gestisce la scuola: i soggetti incaricati di condurre il processo di valutazione non devono cadere nell'errore di considerarsi essi stessi come soggetti "decisori". Il loro compito è quello di organizzare l'attività di valutazione, non di indirizzare l'unità scolastica.</li> </ul> <p>Per quanto riguarda la formazione professionale, il Comitato ha richiesto uno specifico raccordo con il gruppo di lavoro per lo sviluppo dell'innovazione della formazione professionale iniziale per l'acquisizione dei dati e delle informazioni istituzionali esistenti circa i livelli di apprendimento dei frequentanti i corsi di formazione professionale iniziale e l'individuazione di un dispositivo di verifica degli apprendimenti che risulti applicabile al sistema della formazione professionale e, per quanto possibile, compatibile con le prove già impiegate nel sistema dell'istruzione secondaria.</p> <p>Al fine dell'individuazione di tali dispositivi di verifica applicabili al sistema della formazione professionale, il soggetto istituzionale ha utilizzato la collaborazione dell'Istituto di Didattica dell'Università Salesiana di Roma per dare attuazione all'attività di valutazione prevista, quale azione di sviluppo e miglioramento del sistema formativo.</p> <p>Tale collaborazione ha previsto uno studio di fattibilità per la valutazione degli apprendimenti della formazione professionale mediante la elaborazione e validazione di strumenti e metodi di rilevazione delle competenze, in particolare delle conoscenze e delle abilità, in coerenza con la normativa in atto, e tenendo conto delle specifiche finalità formative.</p>
-----------------------------------	---

In particolare lo studio ha previsto:

- la rilevazione degli apprendimenti, delle conoscenze e abilità nell'area linguistica - italiano e nell'area matematica in entrata, mentre al termine del secondo anno la rilevazione comprenderà l'italiano, la matematica, la lingua straniera e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- il confronto dei livelli di apprendimento in entrata con quelli conseguiti nello stesso ambito di conoscenze ed abilità dopo due anni di formazione - guadagno formativo ottenuto nel periodo -;
- l'elaborazione e validazione dei test al fine di conoscere le abilità iniziali e le potenzialità di apprendimento che siano coerenti con il contesto educativo e formativo del sistema;
- l'applicazione delle prove ad un campione di soggetti i cui risultati ottenuti verranno rielaborati al fine della definizione del campione;
- l'applicazione del campione finale alla generalità;
- la elaborazione, interpretazione e rappresentazione dei dati raccolti, i cui risultati saranno comunicati e raccolti in un manuale di applicazione.

A tal fine è necessario accelerare i tempi per la definizione di un sistema di valutazione, riconosciuto e condiviso, dei crediti conseguiti nell'uno e nell'altro percorso, in modo da non lasciare al livello di semplice principio la continuità e la permeabilità tra istruzione e formazione.

Per rispondere a tali esigenze e finalità, il sistema di valutazione non può non essere frutto di accordi, promossi dalle Regioni, tra e con tutte le componenti del sistema formativo e le Parti sociali, e sulla base di parametri generali di carattere nazionale, in modo da arrivare ad una definizione di procedure comuni per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione degli ambiti di utilizzazione delle diverse competenze.

L'esperienza sviluppata, oltre che a mettere in evidenza un maggiore e migliore raccordo tra istruzione e formazione, ha fatto diventare abbastanza abituali termini quali "competenza" e "capacità".

È abbastanza facile da capire il senso e la portata di autentica rivoluzione concettuale che si sta realizzando con l'adozione di questi termini, riconoscendone come finalità l'idea di trasferibilità di qualcosa di definito, il credito, così il termine "competenza" è associato ad un autentico cambiamento della prospettiva della formazione, nell'ottica di una sempre maggiore personalizzazione dei servizi erogati, centrata sulla negoziazione del contratto formativo: la competenza, dunque, si definisce per la sua caratteristica di rappresentazione anche in altri contesti, e quindi per la sua trasferibilità.

Infatti oggi l'identità delle tecnologie, in particolare di quelle dell'informazione e della comunicazione, e dell'apparato produttivo basato su di esse, presuppone proprio una competenza così intesa.

6) *La strategia di rete*

REGIONE	STRATEGIA DI RETE
<b>Lombardia</b>	<p>Le Leggi regionali in materia di formazione professionale hanno svolto la funzione di inquadrare l'articolazione territoriale regionale del sistema della formazione professionale. In Lombardia ciò ha coinciso anche con la definizione di un "Piano triennale della formazione professionale" che ha introdotto, insieme alle norme sull'accreditamento, altre novità e modalità di organizzazione e finanziamento del sistema regionale della formazione professionale.</p> <p>Le evoluzioni normative, soprattutto quelle in materia di formazione e istruzione quali l'art. 68 della Legge 144/99 (introduzione dell'obbligo formativo) e la Legge 53/2003 (legge Moratti) ridisegnano il panorama di riferimento e chiedono ai vari attori dei sistemi di ripensare il ruolo ed il compito che sono tenuti a svolgere ed anche le modalità con cui lo stesso viene svolto.</p> <p>Inoltre la L.R. 1/2000 ha ridisegnato il panorama delle competenze tra Regione e Province, proponendo che a livello regionale stia la gestione del raccordo tra la definizione e gli indirizzi e la pianificazione generale, mentre la programmazione attuativa si attesti su un livello provinciale.</p> <p>Ciò ha in primo luogo comportato il trasferimento alle Province dei CFT a precedente titolarità regionale, cui sono seguite gradualmente le deleghe in materia di formazione e istruzione.</p> <p>La riqualificazione e il sostegno delle strutture formative, in modo da far nascere una rete di soggetti in grado di offrire un servizio formativo significativo e mirato, è stato uno degli obiettivi del Fondo Sociale Europeo 2000-2006, che ha destinato la misura C1 all'adeguamento del sistema della formazione professionale.</p> <p>In particolare in questa realizzazione della rete i nodi periferici si sono ritrovati nell'urgenza di garantire:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'esternalizzazione della funzione gestionale, per ovviare al doppio ruolo di programmazione e gestione;</li> <li>- far emergere la competitività dei CFT pubblici e valorizzare quelli privati.</li> </ul> <p>In tale contesto si è inserito a pieno titolo la realizzazione di un sistema di governo, al fine di rafforzare le funzioni di programmazione locale, sviluppando azioni rivolte alla rete degli Enti pubblici e privati che erogano formazione professionale per supportarne il processo di riqualificazione e rafforzarne la competitività.</p> <p>Il nuovo sistema di IFP che le varie riforme hanno delineato ha richiesto la costruzione e il governo della rete dell'offerta formativa, vale a dire la realizzazione di un sistema di relazioni, dove esistono dei nodi depositari di alcune funzioni, che acquistano significato in quanto si rapportano ad altri nodi della rete.</p> <p>Tale sistema, che ora incomincia ad essere in grado di autoregolarsi, viene condiviso dal programmatore locale, al fine anche di favorire l'integrazione più complessiva con la rete dei servizi per l'impiego e gli altri attori sia sociali che economici del territorio.</p>
<b>Emilia Romagna</b>	<p>Un sistema territoriale dell'istruzione e della formazione non si configura soltanto come funzione decentrata del sistema nazionale, ma si struttura in attuazione delle scelte politiche del potere locale e si sviluppa mediante la convergenza e la collaborazione dei vari attori.</p>

	<p>Perciò lo sviluppo della territorialità dei servizi è una scelta politica e funzionale a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- garantire la presenza dei servizi sul territorio o promuovere lo sviluppo delle potenzialità di quest'ultimo mediante le politiche di gestione dei servizi;</li> <li>- coprire la domanda individuale e collettiva di istruzione o perseguire una strategia di qualificazione della domanda, in relazione con le dinamiche del mercato del lavoro;</li> <li>- prescrivere natura, caratteristiche e contenuti dei servizi o favorire la convergenza di soggetti autonomi, con identità e interessi diversi, su un progetto condiviso di sviluppo del sistema di rete.</li> </ul> <p>Il sistema formativo in Emilia Romagna pertanto si configura come una risposta alla domanda di servizi e la pluralità delle risorse (strutturali, tecnologiche e professionali) necessarie per produrre risposte corrispondenti è caratterizzata dalla complessità e configura il sistema di IFP come un ambito d'integrazione di reti di soggetti e servizi.</p> <p>La definizione degli indirizzi di politica territoriale dei servizi formativi non si è limitata ad esprimere un orientamento: ma ne ha definito le priorità, ha fatto convergere su di esse le risorse, ne ha fissato gli standard (di risultato e di processo).</p> <p>La realizzazione della rete ha permesso di incanalare una serie di flussi decisionali e informativi, così come lo scambio di risorse (tecnologiche e professionali) tra soggetti diversi, che hanno finito per rappresentare il volano per il miglioramento del sistema pur essendo portatori di diverse culture organizzative e professionali.</p> <p>Lo sviluppo della rete dei soggetti del sistema di IFP da un lato ha favorito la collaborazione di soggetti diversi in funzione di un migliore conseguimento da parte di ciascuno di essi dei propri obiettivi (è il caso ad esempio del contributo del contesto produttivo alla definizione dei <i>curricula</i> formativi) dall'altro ha permesso la produzione di servizi che nessuno dei soggetti potrebbe garantire (o avrebbe grosse difficoltà a garantire) da solo (è il caso delle azioni per il recupero della disabilità e del disagio).</p> <p>In tal modo, la rete è diventata uno strumento di partecipazione, di condivisione delle responsabilità, di distribuzione dei compiti per la produzione dei servizi formativi. Ma come per ogni rete, l'esercizio di un ruolo paritario tra i diversi soggetti è stato possibile in quanto il funzionamento della rete è stato disciplinato da una forte azione di governo. La funzione di governo della rete è stata decisiva e svolta, a volte in un modo fin troppo autorevole, da chi ha, da sempre, ricoperto un ruolo primario nella programmazione della configurazione e dello sviluppo sul territorio dei servizi dell'istruzione e della formazione professionale.</p>
<p><b>Piemonte</b></p>	<p>La dinamica di rete presente nel sistema del Piemonte prevede due tappe rilevanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <i>prima</i>, quella attualmente in corso, risponde alla necessità di delineare un sistema di organismi erogativi - Istituti scolastici e Centri di formazione professionale - che condividono i presupposti dei percorsi sperimentali e si dispongono a creare le condizioni di un sistema autenticamente integrato, tramite una varietà di opzioni che vanno dall'interazione all'integrazione dei percorsi, fino anche ad iniziative di orientamento e di prevenzione e recupero della dispersione e del disagio adolescenziale e giovanile. È propria di questa tappa la tendenza a creare un modello condiviso e riconoscibile di</li> </ul>

	<p>progettazione, gestione del processo di apprendimento e di valutazione e certificazione. In ciò la Regione esprime istanze comuni anche ad altre realtà territoriali.</p> <p>– La <i>seconda</i>, di cui si stanno ponendo in questa fase le necessarie condizioni di natura normativa ed organizzativa, oltre che di consenso tra gli attori coinvolti, mira ad aggregare gli organismi erogativi – partendo dai Centri di formazione professionale che sono oggi nella piena possibilità di effettuare questo cambiamento – entro associazioni che li possano rappresentare unitariamente, secondo una prospettiva che enfatizza la condivisione dei criteri di fondo e delle opzioni metodologiche del processo di rinnovamento pedagogico ed organizzativo che si sta delineando. Si tratta di una forma della tendenza alla creazione di poli formativi che mira alla razionalizzazione del sistema, alla creazione di legami stabili e continuativi tra Regione ed organismi formativi, alla creazione di “comunità di pratiche” in grado di superare la frammentazione e l’isolamento del passato. È una prospettiva che può creare difficoltà nel momento in cui venga concepita come una omologazione, ma potrà avere un esito positivo se verrà intesa come un modo per creare “comunanza” tra soggetti diversi, in una logica di maggiore scambio e cooperazione tra gli organismi, alla luce di una strategia condivisa di medio-lungo periodo.</p>
<p><b>Provincia di Trento</b></p>	<p>La strategia di rete vede innanzitutto un ruolo rilevante della stessa Amministrazione provinciale che svolge non solo un’opera di regolazione del sistema, ma si pone anche come soggetto di stimolo e di sostegno all’innovazione dando vita a coordinamenti e gruppi di lavoro sostenuti sia sul piano metodologico, sia su quello delle risorse organizzative e finanziarie.</p> <p>Da tale attività emerge anche la forte tensione verso la valorizzazione delle diverse proposte formative, da un lato, e la creazione di un spazio di interazione e di integrazione di sistema fra i vari attori, dall’altro.</p> <p>Un impegno rilevante si coglie nella gestione dei passaggi o “passerelle” che vede coinvolti tutti gli organismi del sistema secondario. Dal 1995, sono possibili i passaggi dalla FP agli Istituti tecnici; una commissione paritetica (preside e insegnante IP + direttore e insegnante FP) valutano la motivazione dell’allievo mediante un incontro; vi si aggiungono poi il parere del consiglio di classe e un colloquio con l’allievo stesso. Vi sono poi passerelle tra FP e IP mediante un percorso di raccordo con relativo riconoscimento di crediti. In questo caso è indispensabile che l’allievo prima di ottenere la qualifica statale consegua l’attestato di qualifica nella FP. Per accedere all’esame è necessaria la frequenza al percorso di raccordo.</p> <p>Infine si riscontrano le passerelle al 1° anno nei primi due mesi di scuola tra FP e IP e viceversa (passerella orizzontale); gli allievi hanno la possibilità durante i primi due mesi di scuola di passare tra i due sistemi, in quanto è previsto in forma automatica mediante il rilascio di un nulla osta.</p> <p>Tutto ciò avviene tramite un forte impegno istituzionale della Provincia e dei suoi organismi e delle istituzioni formative; ne è prova l’esistenza di più strumenti di governo dei processi di passaggio, ed in particolare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Protocollo d’intesa del 1995 (per ITI)</li> <li>– Protocollo d’intesa del 1996 per tutti gli Istituti Tecnici</li> <li>– Protocollo d’intesa PAT-MIUR (2002) e successiva integrazione (2003).</li> </ul>

La caratteristica fondamentale di quella che oggi viene chiamata la “società della conoscenza” consiste nel mettere quanto più possibile e nel modo più rapido ed efficiente in comunicazione persone o gruppi di persone e di considerare le competenze tecniche come risultati che emergono e vengono sviluppati nell’ambito di un processo di interazione e di condivisione all’interno di sottogruppi e di reti di cooperazione. Questa impostazione sta influenzando lo stesso modello di innovazione, che non viene più visto come processo lineare che avanza per passi ben definiti, ma come un modello secondo il quale le idee innovative possono provenire da diverse parti e si affacciano con tanto maggiore facilità e ricchezza quanto più queste parti sono messe in comunicazione reciproca.

Allora il problema della convergenza tra le intelligenze, le conoscenze e le pratiche di soggetti individuali differenti verso un quadro di premesse, orientamenti, valori comuni diventa così in grado di favorire una diffusa coesione sociale e una più stabile ed efficace incidenza dei rapporti di *partnership* e delle relazioni di collaborazione e di codecisione tra i diversi soggetti che intervengono nell’attuazione della riforma.

Questa convergenza mostra non solo il linguaggio, ma anche il pensiero come strumenti finalizzati e tesi alla costruzione di uno sfondo il più possibile condiviso tra soggetti che partono da punti di vista magari profondamente diversi, ma che operano all’interno di “comunità di pratiche”. Ciò che oggi usualmente definiamo le “*best practics*”, non possono in alcun modo svilupparsi e dispiegare le loro potenzialità se non con il riferimento concreto a una comunità della quale siano espressione, per cui il problema dell’esistenza di soggetti, caratterizzati da un’identità ben precisa, da un uso diverso del linguaggio e da uno spiccato senso di appartenenza, diventa centrale e significativo.

Per tali motivi il “fenomeno rete” ha una forte incidenza sulla didattica e le sue implicazioni organizzative specie sotto forma di possibilità di nuove interazioni sociali, dentro e fuori il sistema educativo.

Le esperienze realizzate nelle quattro Regioni per questo hanno avuto come finalità principali la promozione di reti in grado di influire in forme e gradi diversi sui processi di insegnamento/apprendimento a partire da specifiche configurazioni territoriali.

Per cui reti così fatte, via via si sono determinate come:

- a) mezzo, in grado di ampliare le possibilità di accesso all’informazione e alla conoscenza, in modo da rendere possibili ed accessibili percorsi formativi, mettendo a disposizione ampi archivi e fonti di documentazione;
- b) luogo, in cui è possibile progettare e costruire ambienti per realizzare processi di apprendimento, alternativi rispetto a quelli usuali, e sperimentare modelli di insegnamento che non si esauriscano nell’ambito lezione, studio individuale ed esercitazione, sostenuto dalle abituali forme di verifica (interrogazione, compito in classe, test, ecc.);

- c) modello, di un processo di insegnamento/apprendimento non come un semplice percorso di trasferimento/acquisizione di conoscenze date e apprendimento di regole e concetti che descrivono il mondo e la realtà circostante; ma l'esperienza della conoscenza come un processo di costruzione collettivo, sociale, ritenendo che l'unica forma di apprendimento la partecipazione attiva a tale processo e la capacità di uso dei risultati acquisiti, sotto forma di attitudine/competenza ad affrontare e risolvere problemi reali.

Il nesso tra la rete e la didattica così ha potuto realizzare quella funzione centrale e preminente circa la possibilità di discussione, confronto, collaborazione tra i membri di una comunità partecipe di un processo: la rete quale veicolo di un modello di apprendimento considerato, soprattutto, come appartenenza a una comunità, come risultato di una pratica all'interno di quest'ultima e come partecipazione al processo collettivo di costruzione della conoscenza.

Così, la finalizzazione delle competenze alla trasferibilità rimanda a una specifica organizzazione interna di tutti i diversi segmenti del nuovo sistema dell' "Istruzione e formazione professionale".

Il rapporto tra conoscenza e organizzazione non è un'attività casuale o spontanea, bensì un complesso di azioni programmato, organizzato e realizzato in condizioni di efficienza e di efficacia caratterizzato da un elevato grado di coordinamento e di interdipendenza.

La sistematica creazione ed applicazione delle conoscenze richiede una forte integrazione di competenze provenienti da soggetti, individuali e collettivi, diversi ed esige inoltre una continua e profonda revisione dell'organizzazione.

Nello stesso tempo il lavoro progettuale e la relativa messa in opera delle attività formative hanno avvalorato che la diffusione e il radicamento delle conoscenze richiede soprattutto l'intervento e la mediazione di strutture sociali e culturali più o meno organizzate del territorio in cui si è operato: la rappresentazione della conoscenza e l'immagine della scienza tipiche di un determinato periodo storico tende a fornire un modello di problemi e soluzioni accettabili da parte di tutti coloro che nel sistema formativo, di fatto, per questo, in grado di dargli forma, trasmettendone i contenuti che ogni sistema sociale considera fondamentali.

Di contro bisogna constatare che l'odierna libertà di accesso all'informazione da parte di tutti rischia di provocare la diluizione e la perdita del senso della comunicazione.

La massa dei messaggi e dei dati scambiati rende più arduo valutarne la qualità, permettendo al curioso di sostituire l'importante e, di fronte all'ampliarsi delle possibilità, nella scelta finisce con l'incidere sempre di più il caso.

Alla luce dell'esperienza svolta è apparso chiaramente che è compito del sistema educativo di istruzione e formazione, così come è possibile realizzare a partire dalla riforma in atto, di fornire solidi punti di riferimenti che consentano di orientarsi all'interno del flusso continuo dell'informazione.

Tale sistema certamente è in grado di porsi in una prospettiva di organizzazione del sapere e delle conoscenze, che porti le persone ad una vera padronanza culturale, ovvero verso quell'insieme strutturato senza cui non esiste cultura e, in particolar modo, cultura professionale.

#### 4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Da tutto ciò che si è detto precedentemente si può affermare che l'esperienza formativa si caratterizza con il fatto di aver bisogno di tempi più o meno lunghi per operare un cambiamento significativo e durevole, attraverso uno sguardo attento ai bisogni di tutta la società civile, in quanto spesso i soli pareri dei tecnici, o gli interessi dei politici, o le sollecitazioni dei *mass media* sono quasi sempre abbastanza riduttivi.

Un sistema educativo/formativo in grado di collocare al centro la persona, con la varietà dei suoi bisogni e dei suoi interessi, deve necessariamente appartenere a tutti, parlare a tutti, contare per tutti. Un sistema educativo/formativo che si pone al servizio della persona può essere in grado di affrontare le contraddizioni del nostro tempo come una sfida. È possibile difendere una cultura unitaria e complessa, ma si può farlo solo se si hanno delle finalità e degli obiettivi comuni.

La sperimentazione attuata nelle tre Regioni e nella Provincia di Trento sta avvalorando il criterio che un Paese civile, il quale intende tenere il passo con lo sviluppo non solo economico, non può più dilazionare la messa in opera di un sistema educativo di istruzione e formazione capace di rispondere alla domanda di formazione delle persone e della società civile nelle sue varie componenti, dalle imprese al sistema politico, dalle comunità locali alle famiglie.

Tale sistema, pur nell'attuale discontinuità delle sue forme organizzative e della sua qualità, ha bisogno di essere riformato in modo globale, recuperando sì i valori della tradizione, ma con una chiara consapevolezza di quanto la società sia cambiata, con l'articolare, programmare e gestire una diversa domanda di formazione.

Sulla scorta dell'esperienza attuata è possibile individuare dei punti che sono di interesse per tutti, in modo da auspicare, per il bene comune dei giovani, un accordo di massima che valga fino all'attuazione competente della riforma.

Il sistema educativo che emerge tende ad una qualità diffusa, in quanto si stanno sperimentando percorsi con la finalità di un miglioramento continuo dei processi educativi e formativi, garantendo l'obiettivo del successo formativo nella forme più adatta a ciascuna persona, anche l'eccellenza per i migliori, grazie alla valorizzazione e alla pari dignità dei diversi percorsi, che non si ottiene abbassando demagogicamente la difficoltà dei percorsi tradizionali, ma garantendo la qualità nella diversità.

La riforma che può dare vita a un sistema di qualità è necessariamente una riforma capace di sviluppare i valori della tradizione e di accogliere i suggerimenti

che vengono da un sistema educativo in grado di creare cultura e di far proprie le indicazioni che vengono dal sistema produttivo e dalla società civile: una sistema in cui l'autonomia non è confuso e velleitario bisogno di novità, ma esercizio consapevole della responsabilità educativa, e la partecipazione non è una delega rassegnata o disinteressata, ma valorizzazione delle potenzialità educative delle famiglie, delle imprese, delle comunità locali.

Perché la riforma si realizzi e cresca diventa necessario garantire un quadro di consapevolezza e di consensi da parte sia degli "addetti ai lavori" che delle famiglie e della pubblica opinione in generale, che devono essere messi nelle condizioni di dividerne le profonde ragioni culturali, accogliendo le esigenze di innovazione culturale che emergono da questi ambiti, dove un ruolo significativo viene attribuito alle tecnologie, da intendersi come risorse per ampliare e differenziare le prospettive sul sapere e come occasione per ripensare i meccanismi dell'organizzazione del lavoro all'interno del sistema educativo/formativo tutto.



## Un bilancio sulla problematica

---

Dario NICOLI

### 1. VALORE DELL'IMPEGNO SPERIMENTALE

Il primo elemento che emerge dalla ricerca concerne la rilevanza dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale come impegno che consente di mettere in gioco le risorse del sistema entro un'ipotesi complessiva – pedagogica ed organizzativa – di rinnovamento delle pratiche proprie della formazione professionale tradizionale.

Questa era centrata sulla visione propria della Legge quadro in materia di formazione professionale n. 845/78 dove si afferma all'articolo 1 che “La Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale in attuazione degli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione, al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale. La formazione professionale, strumento della politica attiva del lavoro, si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico”.

Questa impostazione che considera la formazione professionale come una soluzione di “serie B” per ragazzi che non presentino una intelligenza tale da consentire loro di affrontare i percorsi della “vera” scuola trova un riscontro generale sia nel sistema educativo, sia nel mondo culturale e professionale in genere, con solo poche voci contrarie (Giugni, 1987; Bocca, 1998).

Emerge uno scolasticismo di fondo che viene indicato raramente come un problema e non come un dato di fatto per così dire “naturale” del nostro sistema (Chiosso, 2002).

Si tratta di un'impostazione che rimane stabile nel tempo, nonostante le sempre più critiche *performance* della scuola italiana. Infatti, il tema della riforma del sistema di formazione professionale viene demandato all'articolo 17 della Legge 196/97, recante significativamente “Norme in materia di promozione dell'occupazione”, dove emerge di nuovo la concezione già indicata nella 845/78 ovvero la “valorizzazione della formazione professionale quale strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, elevare le capacità competitive del sistema produttivo, in particolare con riferimento alle medie e piccole imprese e alle imprese artigiane e incrementare l'occupazione, attraverso attività di formazione professionale

caratterizzate da moduli flessibili, adeguati alle diverse realtà produttive locali nonché di promozione e aggiornamento professionale degli imprenditori, dei lavoratori autonomi, dei soci di cooperative, secondo modalità adeguate alle loro rispettive specifiche esigenze”.

È quindi merito del processo riformatore, ed in particolare della Legge 3/2001 di riforma costituzionale che attribuisce competenza esclusiva alle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale, e della Legge 53/03 e relativi Decreti che attuano tale innovazione costituzionale entro un quadro ordinamentale nuovo, di aver prodotto una svolta epocale in tema di cultura del lavoro e di pari dignità dei percorsi formativi. Tale svolta viene assunta anche dagli osservatori più attenti come un fattore di forte rilevanza per il rinnovamento del sistema nella sua totalità e non solo come riforma del solo comparto professionalizzante.

Risulta infatti evidente la forza della visione tradizionale che peraltro ha portato gli Istituti tecnici e gli stessi Istituti professionali a divenire una sorta di ibrido a metà strada tra liceizzazione e professionalizzazione, con la conseguenza di appesantire i percorsi formativi e nel contempo di abbassare le mete di riferimento sia nell’un campo sia nell’altro.

Il disegno riformatore complessivo presenta un *maggiore ventaglio di opportunità formative* – di pari dignità e tra di loro equivalenti ai fini del perseguimento delle mete proprie del PECUP ovvero del diritto-dovere di istruzione e formazione – che si propongono al giovane specie dopo la conclusione del primo ciclo degli studi, e che consente potenzialmente una maggiore corrispondenza con le differenti caratteristiche cognitive, ma anche sociali dello stesso.

È paradossale come diversi osservatori, invece di cogliere nel disegno di riforma la presenza di un principio di unificazione culturale – sancito anche dall’esistenza di un unico profilo educativo culturale e professionale per il secondo ciclo degli studi – parlino invece di ritorno alla divisione in classi/ceti sociali tipica della situazione precedente alla creazione della scuola media unificata. E non si comprende come tali tesi possano essere sostenute, vista la loro totale infondatezza in relazione alla Legge 53/2003 e ai materiali che via via vengono elaborati in sede di applicazione della stessa. In realtà, la riforma propone un modello culturale di tipo olografico, e nel contempo avanza una prospettiva educativa aperta al contesto sociale, quindi non autoreferenziale. Tutta l’impostazione metodologica obbedisce al principio della sintesi e dell’ologramma: in particolare, gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità interdisciplinari e disciplinari) non sono mai richiusi su se stessi, ma generano sempre un complesso e continuo rimando al tutto in un percorso basato su unità di apprendimento mirate a compiti e prodotti utili e dotati di senso.

Lo stesso disegno punta alla *centralità della competenza*, ovvero quella caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un’area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La compe-

tenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa è una dotazione del soggetto umano in un contesto definito e ne realizza le potenzialità valorizzando le risorse, ovvero il suo equipaggiamento personale (conoscenze, abilità *savoir-faire*, attitudini, esperienze, ecc.) e quello che deriva dall'ambiente in cui vive (reti di rapporti umani, strumenti, banche dati, ecc.). La "capacità di combinare queste risorse è *la* competenza di una persona di costruire *le* competenze che le sono necessarie. Si tratta di una capacità molto complessa, una sorta di 'scatola nera' difficilmente accessibile e si trova nel cuore dell'autonomia di un individuo" (Le Boterf, 1998, 173). Progettare per competenze significa coinvolgere la realtà nel processo educativo, mettere in gioco i saperi in quanto patrimonio utile e dotato di senso, rintracciare i legami che sussistono tra la realtà con i problemi e le sfide ed il patrimonio di cui l'istituzione scolastica è portatrice. È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell'alunno la formazione di un metodo che gli consenta una "conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare" (Morin, 2000, 8).

Il valore dell'impegno sperimentale emerge quindi in tutta la sua importanza, anche se non sempre le soluzioni adottate appaiono all'altezza delle aspettative.

## 2. DUE MODELLI EMERGENTI

L'analisi delle prassi sperimentali pone in evidenza a grandi linee l'esistenza di due modelli di fondo, con soluzioni intermedie tra i due:

- a) Il modello che per semplificare chiamiamo *integrale* o "puro" (Nicoli, 2004) esprime una varietà di soluzioni adottate da vari organismi ed istituzioni anche non di ispirazione cristiana, e che consiste in un modello organico di percorsi strutturati, in prospettiva verticale o di filiera formativa, basato sui tre livelli della struttura del lavoro e delle professioni (qualificato, tecnico, tecnico superiore/quadro) con enfasi sul diploma di tecnico professionale. Diversi sono i casi in cui si applica, tra cui emergono le regioni del Nord Italia: Piemonte, Lombardia (i cui materiali sono stati privilegiati nell'analisi successiva), Veneto, Liguria, Friuli Venezia Giulia, ma anche Sardegna e in parte Sicilia.
- b) Il modello che – sempre in forma semplificativa – chiamiamo *integrato* e che consiste nella elaborazione di un cammino per moduli formativi strutturati in modo da individuare con chiarezza e distinzione l'area culturale di competenza della scuola e l'area tecnico-professionale di competenza dei Centri di formazione professionale. Il caso istituzionale emblematico di tale modello

cui ci riferiamo è quello della Regione Emilia Romagna – a cui facciamo riferimento per l’analisi successiva – cui va associata l’Umbria, e per certi versi anche la Toscana e la Campania.

Esistono, come abbiamo detto, anche altre versioni intermedie, che corrispondono in sostanza ad una attenuazione del carattere esclusivo della soluzione integrale attraverso il coinvolgimento delle scuole su aree formative di natura culturale di base senza peraltro stravolgere l’impianto di fondo basato su unità di apprendimento, specie interdisciplinari, e su piani formativi personalizzati: è il caso del Friuli Venezia Giulia e di alcune Province come quella di Torino.

Già questo dato circa le soluzioni miste dimostra che il primo modello appare più flessibile del secondo, e quindi dimostra una maggiore profondità progettuale che si adatta a varie soluzioni organizzative, mentre il secondo risulta più rigido ed emerge non già come vero e proprio modello, ma come una soluzione organizzativa peculiare.

Vi è anche il modello della Provincia di Trento, ma esso appare per consistenza, metodologie, e processi organizzativi molto affine alla prospettiva del primo modello, anche se molti sarebbero gli spunti emergenti dalla realtà trentina che da sempre costituisce un laboratorio di grande ricchezza in materia di percorsi formativi (Frisanco, 2005).

Ma andiamo con ordine. Innanzitutto occorre esplicitare una serie di questioni tramite le quali analizzare i due modelli e giungere a qualche considerazione conclusiva e prospettiva avvalorata dall’analisi. Si propongono le seguenti perché si ritiene collegano gli aspetti centrali di una proposta di istruzione e formazione professionale:

- 1) riferimento alla cultura del lavoro ed alle finalità educative, culturali e professionali
- 2) modello di rappresentazione della professionalità
- 3) modello didattico-formativo e relazione tra area culturale ed area professionale
- 4) soluzioni organizzative
- 5) esiti in termini di risposte ai fabbisogni degli utenti e del contesto
- 6) valorizzazione dell’autonomia degli organismi e della loro competenza educativa.

## **2.1. Il modello integrale (o “puro”)**

- 1) *Riferimento alla cultura del lavoro ed alle finalità educative, culturali e professionali*

Nella prospettiva da cui emerge il modello integrale, la formazione è strettamente connessa alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l’attività umana come dinamica di “creazione sociale”. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall’attuale dinamica so-

ziale ed economica, è portatore di una “formatività” implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane.

Il riferimento prioritario in tema di metodologie va al PECUP, disponibile in forma pressoché definitiva come allegato alle varie bozze del Decreto sul secondo ciclo degli studi, già a partire dalla fine del 2003, ovvero al documento che indica le mete educative, culturali e professionali dell’intero secondo ciclo degli studi. Ciò a garanzia della unitarietà del sistema e del superamento della scissione deleteria tra “cultura accademica” e “cultura operativa”. Questa opzione esclude quindi che la formazione abbia una struttura esclusivamente tecnico-pratica, come pure esclude la giustapposizione tra tali abilità e le conoscenze della cosiddetta area culturale comune.

Nel quadro tracciato dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, di cui all’art. 2, comma h, della Legge 28 marzo 2003 n. 53, ogni singola tipologia dei percorsi educativi del sistema dell’istruzione e formazione professionale promuove la trasformazione delle capacità degli studenti in competenze personali, acquisendo in tal modo l’insieme delle conoscenze e delle abilità culturali, sociali e professionali previste dal suo specifico piano di studi. Il sistema di IFP, di conseguenza, rappresenta una modalità, di pari dignità rispetto a quella dei percorsi liceali, per la piena maturazione della persona, entro una prospettiva metodologica fondata sulla considerazione del lavoro come *giacimento educativo, culturale e didattico privilegiato*, dal quale trarre esperienze formative che possano stimolare l’assunzione di responsabilità degli studenti in rapporto a “compiti di realtà”, affrontando e risolvendo i quali essi possano acquisire competenze e nel contempo conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*).

In tal modo, si delinea l’unità di un processo formativo, nel quale teoria e pratica si richiamano continuamente, e l’unità di un processo di maturazione personale, nel quale ogni giovane potrà esprimere la propria originalità e inventiva, coerentemente con le proprie attitudini e la propria vocazione.

La cultura del lavoro viene considerata come un “bacino culturale” in grado di consentire al giovane – a partire da realtà concrete connesse al lavoro umano – di cogliere il legame che intercorre tra compiti reali, processi tecnologici, aspetti scientifici, elementi della cultura linguistica, della storia, delle scienze umane, della cittadinanza attiva. Con ciò si intende la struttura olistica del sapere, caratterizzata dal principio “il tutto nelle parti, le parti nel tutto”, oltre al suo corollario: “il tutto è maggiore della somma delle parti”. L’istruzione e formazione professionale è strettamente connessa alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l’attività umana come dinamica di creazione sociale. Ciò comporta la necessità di delineare i modi del rapporto tra formazione e lavoro. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall’attuale dinamica sociale ed economica (post-tayloristica e post-burocratica), è portatore di una “formatività” implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane.

## 2) *Modello di rappresentazione della professionalità*

La struttura della realtà professionale viene delineata attraverso le comunità o aree professionali che indicano aggregati di figure che condividono la stessa cultura del lavoro e quindi i compiti tipici, le tecnologie ed i processi, i percorsi di formazione. La prospettiva formativa è fondata non sullo specialismo, ma sulla cultura del lavoro. Ciò significa mirare essenzialmente a figure riferite ad aree professionali di ampia aggregazione, sostenendo quindi una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Tale impostazione è alternativa alla prospettiva che concepisce il lavoro come insieme di attività pratiche e ritiene che formare significa "montare" le parti di un individuo. Essa infatti propone una visione culturale ed olistica del lavoro ed inoltre una visione educativa della formazione.

In tal senso le *competenze* identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento. Ciò consente anche di modulare lungo il percorso le figure professionali entro l'ambito di riferimento, anche in forma plurima entro lo stesso gruppo classe, in modo da corrispondere meglio alle necessità ed opportunità di un sistema economico e lavorativo-professionale. La logica delle competenze deve inoltre spingere ad una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando la prospettiva specialistica in modo che la persona sia consapevole delle trasformazioni e delle necessarie nuove acquisizioni che consentano di essere protagonisti di uno scenario professionale fortemente dinamico.

L'area professionale così intesa supera la classificazione per settori economici e merceologici, come pure quella per titoli di studio. Prevalgono entro ogni area professionale le figure polivalenti, che condividono una quota consistente di competenze; ciò riflette un'opzione di fondo che attribuisce al sistema educativo il compito di formare i requisiti fondamentali della cultura del lavoro e delle professioni, senza cadere nell'astrattezza e nel genericismo dell'apprendimento. Quando necessario, la figura professionale polivalente viene articolata in un numero essenziale di figure di indirizzo, tramite l'indicazione dei fattori (competenze, conoscenze ed abilità) ulteriori rispetto a quelli previsti nell'ambito polivalente. Ciò consente di concepire i processi del sistema di istruzione e formazione professionale come un percorso sempre aperto, che favorisce la ridondanza delle acquisizioni in rapporto specialmente all'evoluzione del cammino di crescita professionale, ma anche in riferimento alle diverse possibilità di transizione tra una figura e l'altra, tra un'area e l'altra.

### 3) *Modello didattico-formativo e relazione tra area culturale ed area professionale*

La metodologia formativa è fortemente basata sulla didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza, centrata sulle competenze e sul profilo educativo, culturale e professionale del destinatario. Ciò porta a realizzare il più possibile laboratori di apprendimento (personali, sociali, professionali) specificati in compiti reali che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Questo al fine di dar vita ad un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di specifici prodotti.

Vengono pertanto individuate nell'ambito professionale e nella vita quotidiana e sociale dei giovani delle *situazioni di apprendimento* reali e stimolanti in rapporto al profilo educativo, culturale e professionale di riferimento; in tal modo il processo si sviluppa mediante unità di apprendimento definite contestualmente dall'*équipe* dei docenti-formatori sulla base di una traccia o proposta di massima che può prendere la forma di una guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Le unità di apprendimento non sono unità didattiche (che si riferiscono alle conoscenze ed alle abilità) né moduli formativi (ripartizioni astratte del percorso formativo), bensì rappresentano attività centrate su compiti reali rispetto ai quali i docenti forniscono il proprio contributo in coerenza con le loro finalità, il prodotto atteso, le conoscenze e le abilità mobilitate.

I formatori sono chiamati a impegnarsi a mirare l'azione educativa in riferimento ad obiettivi formativi significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei "Piani personalizzati degli studi" che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in "Unità di apprendimento". In ingresso ed *in itinere* debbono essere realizzate azioni di riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti, in via formale, informale e non formale. Ciò richiede l'adozione, nell'ambito dei percorsi, del *portfolio*/libretto formativo tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase, consentendogli di svolgere un ruolo di corresponsabilità nella conduzione del processo formativo che lo riguarda.

### 4) *Soluzioni organizzative*

Il modello che presentiamo prevede una ampia serie di soluzioni organizzative per ciò che concerne l'offerta formativa e la sua articolazione:

- a) Da un lato troviamo i percorsi istituzionali a tempo pieno che si definiscono sulla base di una sequenza che nella logica passo passo della sperimentazione procede ovviamente di anno in anno, mentre nella prospettiva ordinaria mira alla centralità del diploma professionale ovvero al quadriennio. Il quarto anno risulta quindi in questa prima fase un completamento del percorso triennale, anche se la prospettiva cui si tende non è quella compositiva (3+1) bensì quella tesa a fornire a tutti i destinatari un'offerta formativa organica a carat-

tere quadriennale, fatta salva la libertà di ciascuno di uscire dai percorsi con la qualifica di IFP. Ciò può dar vita a gruppi di allievi che differenziano le loro esperienze formative in vista di esiti definiti. Nel caso della Lombardia, i percorsi istituzionali a tempo pieno vedono sia i Centri di formazione professionale sia gli Istituti tecnici e professionali che svolgono questa offerta sperimentale sulla base di accordi *ad hoc* e nell'ambito dell'autonomia scolastica.

- b) Dall'altro troviamo altre opportunità formative di tipo *destrutturato*, ovvero basate su una progressione maggiormente costruttiva che delinea passi progressivi centrati sulle capacità e possibilità delle persone, specie quelle poste in particolari situazioni di difficoltà, tendendo ad accrescere il proprio bagaglio di conoscenze, abilità e competenze e mirando sia idealmente sia concretamente ad un completamento formativo che preveda il diploma di IFP.
- c) Sono da segnalare anche le possibilità di interazione tra Centri di formazione professionale e scuole, queste ultime coinvolte specie per l'area culturale di base, anche se la titolarità risulta sempre dei Centri di formazione professionale, quindi garantendo una conduzione non scolastica del percorso formativo specie per la didattica e la valutazione.

In generale, emerge una varietà di soluzioni organizzative, che prevedono l'azione sia di CFP sia di scuole ed anche l'interazione ovvero la collaborazione dei primi con le Istituzioni scolastiche là dove è sollecitato il loro coinvolgimento specie nelle docenze riferite all'area culturale.

##### 5) *Esiti in termini di risposte ai fabbisogni degli utenti e del contesto*

Circa questo punto, abbiamo a disposizione una serie di monitoraggi effettuati nell'ambito delle sperimentazioni nazionali, oltre al monitoraggio svolto da CIOFS/FP e CNOS-FAP in tema di iniziative collocate in varie realtà nazionali.

Innanzitutto vi è la ricerca-azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP realizzato in base all'art. 68 della Legge 144/99 sull'obbligo formativo, quello che può essere considerato il prototipo del successivo modello sperimentale (Malizia - Nicoli - Pieroni, 2002). In sintesi, l'analisi dei percorsi vede emergere innanzitutto il progressivo successo dell'iniziativa (confermato poi dai dati degli anni successivi).

La grande maggioranza degli iscritti al 1° anno della sperimentazione (70.1% e 68.1%) si trovava in una situazione di difficoltà dal punto di vista scolastico in quanto semplicemente "prosciolti dall'obbligo": non hanno cioè conseguito la promozione al secondo anno della scuola secondaria superiore e si sono potuti iscrivere alla FPI perché al compimento del quindicesimo anno di età hanno dimostrato di aver osservato per almeno 9 anni le norme sull'obbligo scolastico.

Neppure un quinto degli allievi (18 e 19.1%) si trovava nella condizione di "obbligo adempiuto", cioè ha conseguito la promozione al secondo anno della superiore. Il leggero calo nel biennio del primo gruppo e il lieve aumento del se-

condo non offrono un fondamento adeguato per poter parlare di un cambiamento sostanziale nel tempo dell'andamento dei dati.

In sintesi, nonostante gli sforzi compiuti per porre su un piede di parità il sottosistema di istruzione e quello di formazione, la FP continua a essere considerata *un canale di serie B* sia perché, per effetto della modalità con cui è avvenuta l'elevazione dell'obbligo scolastico, la secondaria superiore ha assunto il monopolio dell'orientamento del post-obbligo e cerca di trattenere tutti gli studenti che la frequentano tranne i marginali, sia in quanto non è ancora cambiata nell'immaginario collettivo la percezione della FP.

Il fenomeno dell'abbandono è inferiore al 10% dei casi, nel 1° anno, e al 5%, nel 2° anno. Le cifre non sono drammatiche e sono nettamente inferiori ai dati degli Istituti tecnici e soprattutto degli Istituti professionali, ma rimangono significative e devono spingere a trovare le strategie per rendere solo fisiologiche le uscite prima della conclusione.

In ogni caso, l'andamento complessivo dei flussi, in particolare per quanto riguarda il rapporto allievi ritirati/aggiunti, permette di attribuire alla sperimentazione un *indubitabile successo* in quanto le perdite, a lungo andare, si sono ridotte già a partire dal 2° anno, mentre, nel 1° della seconda sperimentazione, oltre alla diminuzione delle perdite, sono contemporaneamente aumentati, rispetto al 1° anno della prima sperimentazione, i soggetti che si sono aggiunti.

Dal punto di vista metodologico, emerge una buona predisposizione degli organismi formativi verso una prospettiva pedagogica orientata alla personalizzazione dei percorsi formativi, con un approccio che privilegia la valorizzazione delle modalità attive quali il laboratorio, i compiti reali e non raramente le simulazioni e i casi di studio. Soprattutto l'analisi delle prassi pedagogiche e didattiche rivela una ricchezza di intenti e una concentrazione di risorse in direzione di una metodologia completa, organica, ancorata ad un'impostazione educativa, culturale e professionale esplicita. Questo significa che gli organismi indagati – appartenenti alla tradizione “educativo-professionale” – si sono trovati molto a loro agio nel cogliere l'opportunità dell'obbligo formativo al fine di rilanciare la loro proposta formativa.

In secondo luogo vi è la ricerca ISFOL (Allulli - Nicoli - Magatti, 2003) da cui emerge una diffusa valutazione positiva, da parte degli studenti, dell'offerta complessiva dei Centri di formazione professionale interessati dalla ricerca. La formazione professionale, nella visione che ne comunicano i destinatari, sembra svolgere già oggi, in buona misura, una pluralità di funzioni educative, formative e di integrazione sociale (che a volte assumono la forma, soprattutto nelle Regioni meridionali ed insulari del Paese, della “re-integrazione” in un contesto di “pari grado”, dal quale il frequente insuccesso scontato nel percorso scolastico precedente può avere generato il rischio di una pericolosa uscita o auto-esclusione).

Stando ai giudizi degli studenti, il sistema della formazione professionale si sta quindi indirizzando progressivamente verso una fisionomia più simile a quella che le riforme degli ultimi anni le hanno gradualmente attribuito. Rimane centrale,

e si ritiene vada ulteriormente adeguata e perfezionata, la funzione di raccordo esercitata dai Centri di formazione professionale tra studenti e mondo del lavoro, accompagnata da una particolare attenzione alle caratteristiche del sistema economico del territorio nel quale il Centro si trova ad operare.

Particolare attenzione è stata data nel corso dell'indagine all'utilizzo delle metodologie che hanno consentito una maggiore flessibilizzazione dei percorsi ed una migliore personalizzazione degli interventi. L'orientamento e le metodologie attive rappresentano due passaggi fondamentali di una strategia della formazione professionale rivolta alla individualizzazione e personalizzazione dell'attività formativa rispetto alle caratteristiche dell'individuo ed alle modalità con cui si pone/porrà di fronte al mondo del lavoro.

L'orientamento svolge una funzione portante per consentire alla persona di essere soggetto attivo nella costruzione e realizzazione del proprio progetto personale/professionale. Le metodologie attive permettono di rispondere alla crescente eterogeneità dei *target*, dei bisogni, delle caratteristiche psico-sociali degli utenti, alla luce di una condizione giovanile sempre più variegata per tipologia di comportamenti e atteggiamenti verso il lavoro.

Circa i percorsi sperimentali triennali, disponiamo di vari monitoraggi specie per il Veneto, la Lombardia, il Piemonte e la Liguria da cui emerge una crescita progressiva di iscritti, un risultato formativo mediamente superiore a quello di riferimento (istruzione tecnica e professionale), una forte continuità nei percorsi ed una soddisfazione piena dei vari attori, con indicazione di talune criticità nel rapporto tra area culturale ed area tecnico-laboratoriale (dove gli allievi vorrebbero una maggiore intensità di quest'ultima) e nella disponibilità di risorse per la piena personalizzazione dei percorsi.

Si presentano alcune riflessioni provenienti dal monitoraggio della Regione Liguria, quello che appare più sistematico e puntuale e che vede coinvolta l'Università di Genova (Nicoli - Palumbo - Malizia, 2005) da cui emerge un quadro valutativo sostanzialmente positivo, anche se in presenza di alcune difficoltà, in parte dovute ad aspetti problematici propri di una situazione sperimentale – e quindi trasversali a tutti i progetti analizzati – e in parte riconducibili a specifiche situazioni.

I punti di forza sono indicati nei seguenti:

- a) *Équipe* didattiche allargate e pluridisciplinari, con attenzione alla dimensione globale dell'allievo/a
- b) Rete sociale consolidata con particolare riferimento al rapporto con il sistema produttivo locale e all'attivazione di sinergie positive con alcuni servizi sociali territoriali per la gestione dei casi più problematici
- c) Attenzione costante alla gestione del rapporto con le famiglie
- d) Dispositivi interni di monitoraggio del progetto sperimentale, rivolto sia ai corsisti sia alle famiglie, con riferimento a tutti gli ambiti dell'attività presso il Centro

- e) Valutazione di gradimento molto alta da parte del campione di allievi/e incontrati, con particolare riferimento all'autovalutazione degli apprendimenti, ai docenti e alla soddisfazione complessiva
- f) Gestione dell'accoglienza e attenzione all'orientamento *in itinere*
- g) Implementazione di alcune strategie di personalizzazione (e individualizzazione) del percorso formativo sia attraverso i LaRSA, sia nell'attività didattica ordinaria.

Le indicazioni di miglioramento sono:

- a) Sviluppare la metodologia di progettazione per unità di apprendimento, partendo dall'identificazione di compiti reali e attraverso un'integrazione tra le attività d'aula e di laboratorio
- b) Stabilizzare e consolidare il rapporto con i docenti esterni, favorendo un maggior coinvolgimento nella fase di progettazione delle unità di apprendimento, anche attraverso un potenziamento dei momenti di raccordo/coordinamento didattico extra aula
- c) Programmare momenti di formazione congiunta e di condivisione dell'impianto della sperimentazione e della riforma, soprattutto con i docenti provenienti dalla scuola
- d) Migliorare, per alcuni casi, la collocazione logistica e organizzativa delle attività formative
- e) Ridefinire, là dove esiste, il rapporto con la scuola, in modo da favorire una reale condivisione della progettazione e realizzazione del percorso formativo, e più in generale un maggior coordinamento delle attività
- f) Consolidare, là dove ancora non sia stato fatto, uno strumento interno di monitoraggio della crescita dell'allievo/a
- g) Sviluppare il tema della "valutazione autentica", con particolare riferimento all'adozione di un *portfolio*/libretto formativo.

In definitiva, sia pure con differenze territoriali e contestuali, il movimento della sperimentazione secondo l'approccio integrale o puro sembra sostenuto dal successo sia dal punto di vista degli apprendimenti e del gradimento, sia da quello metodologico e organizzativo.

- 6) *Valorizzazione dell'autonomia degli organismi e della loro competenza educativa*

Uno degli esiti più rilevanti di un progetto sperimentale consiste nella valorizzazione della vocazione educativa e formativa degli organismi e lo stimolo all'esercizio pieno delle competenze proprie dell'autonomia ovvero quelle didattiche e quelle organizzative.

Il modello integrale o puro si è concentrato prevalentemente sui Centri di formazione professionale, da questo punto di vista si può sostenere che esso esprime in modo evidente la capacità progettuale degli organismi che ha saputo procedere attraverso due tappe successive: i percorsi sperimentali per quindicenni a seguito della Legge 9/99 che elevava l'obbligo scolastico di un anno, ed i percorsi sperimentali tri-quadriennali prevalentemente per quattordicenni. Ne emerge una chiara visione educativa e culturale dei processi formativi, anche se nelle prassi didattiche il maggiore risultato si rileva nell'ambito della personalizzazione mentre l'attività didattica vede ancora una fase intermedia tra le pratiche "dualistiche" (cultura da un lato, tecnologia e laboratorio professionale dall'altro) e la nuova impostazione olistica, basta su unità di apprendimento interdisciplinari e inter-aree formative.

Un punto rilevante riguarda le istituzioni scolastiche. Le analisi mostrano che in buona parte le attività di interazione si svolgono in modo positivo secondo un approccio formativo e non scolasticistico, mentre merita certamente un accenno l'esperienza degli Istituti tecnici e professionali lombardi che sono ora al secondo anno di sperimentazione con esiti parziali che sono considerati anch'essi mediamente positivi, ma su cui occorrerà svolgere analisi più approfondite.

## **2.2. Il modello integrato**

### *1) Riferimento alla cultura del lavoro ed alle finalità educative, culturali e professionali*

I percorsi integrati di istruzione e formazione hanno la finalità di migliorare la qualità del complessivo sistema formativo, rinnovando e rinsaldando il rapporto tra formazione generale e cultura del lavoro. Il perseguimento di tale finalità, 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), ha richiesto 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.

L'integrazione fra l'istruzione e la formazione professionale è stata intesa altresì la condizione per superare la frammentazione delle competenze istituzionali e dei ruoli sociali e per rimettere al centro la persona con le sue caratteristiche e le sue esigenze, garantendone la crescita culturale e l'esercizio dei diritti fondamentali di cittadinanza.

In tale contesto, l'integrazione è stata concepita in chiave progettuale non come giustapposizione di area culturale ed area tecnica-professionale, ma come occasione per introdurre forti elementi di innovazione formativa ed esprimere al meglio tutto il suo potenziale se si sviluppa nel territorio un'ampia azione di collaborazione fra le autonomie istituzionali e funzionali, con particolare riferimento ai

soggetti dei sistemi formativi interessati ai percorsi integrati. In tal modo, attraverso la creazione di una virtuale “comunità” territoriale, risultano infatti favoriti gli scambi di esperienze, i confronti su punti critici e su possibili soluzioni da condividere, l’arricchimento reciproco, la crescita professionale, la qualificazione del complessivo sistema formativo locale, facendo assumere all’integrazione fra istruzione e formazione professionale, con il contributo di tutte le risorse disponibili, i tratti di positiva strategia di sviluppo locale.

Nella prospettiva di un sistema formativo di qualità, che intende accompagnare tutti al successo formativo, il contrasto alla dispersione, all’abbandono e al “disagio” non si connota come un’azione di recupero, ma assume le caratteristiche di potenziamento delle capacità di scelta di ciascuno attraverso azioni sistematiche di orientamento, di progettazione di percorsi in grado di valorizzare le diverse attitudini e le diverse forme di intelligenza, nonché di tener conto dei diversi stili cognitivi, di realizzazione di processi di insegnamento/apprendimento descrivibili e valutabili. La lotta alle disuguaglianze e la valorizzazione delle differenze si realizzano, infatti, favorendo scelte consapevoli e coerenti con gli interessi e le attitudini di ciascuno ed assicurando modalità di passaggio tra indirizzi e sistemi.

Il modello emiliano-romagnolo non fa alcun riferimento alle mete educative, culturali e professionali proprie del PECUP, sia pure disponibile in bozza. Il riferimento reale pare quindi essere una rappresentazione della cittadinanza che è costituita dalla somma di componenti professionali, culturali e di educazione civica. L’aspetto educativo risulta pertanto accessorio e non pienamente centrale nel processo di progettazione.

## 2) *Modello di rappresentazione della professionalità*

La qualifica professionale è un titolo formale espresso in competenze professionali che viene attribuita al singolo al termine di un percorso formativo. Tale qualifica mette in evidenza e garantisce il possesso, da parte della persona, di tutte le competenze che la compongono.

La Regione Emilia Romagna dispone di un proprio “Sistema Regionale delle Qualifiche” (SRQ) formato da 85 qualifiche professionali rilasciate secondo una procedura regolamentata dalla Regione stessa. Nel repertorio, le qualifiche/figure sono aggregate per aree professionali, ovvero per insiemi di qualifiche/figure omogenee per macroprocessi di riferimento e/o per competenze professionali caratteristiche. Il SRQ prevede una descrizione di ogni qualifica in termini di standard professionali essenziali ed una specifica procedura sorgente per l’aggiornamento e la manutenzione del repertorio. La procedura sorgente garantisce l’aggiornamento e l’inserimento di nuove qualifiche e dei relativi standard professionali al fine di assicurarne l’adeguamento all’evoluzione dei processi produttivi e delle competenze richieste per operarvi; tale procedura consente l’adeguamento della programmazione di un’offerta formativa di qualità, a sostegno dei processi di sviluppo economico e di innovazione del territorio regionale.

La qualifica può anche essere acquisita attraverso la somma di certificazioni parziali, ottenibili in percorsi di apprendimento diversi e in momenti diversi della propria vita. In tal modo si intende consentire di misurare, capitalizzare e spendere i risultati di un processo di apprendimento nei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro. La certificazione si differenzia dalle altre forme di attestazione per il grado di formalità e ufficialità che la contraddistingue, per testimoniare in modo "certo" il possesso di date competenze. È indispensabile infatti che le procedure di valutazione, documentazione e registrazione delle competenze definite dalla Regione siano applicate con rigore da tutti soggetti coinvolti nel processo di certificazione.

3) *Modello didattico-formativo e relazione tra area culturale ed area professionale*

Gli obiettivi *pedagogici* del modello emiliano-romagnolo sono:

- a) Ampliamento e diversificazione dell'offerta formativa, nell'ottica di un progetto elaborato e condiviso su un determinato territorio (rapporto tra qualità del progetto locale e identità del "modello" regionale). Rispetto alla "quota" di curriculum regionale, la Regione ha fatto la scelta di investire fortemente sulle autonomie scolastiche e quindi sui partenariati con gli Enti di formazione.
- b) Riorganizzazione epistemologica e metodologica dei percorsi formativi, che ricerchino i "nuclei fondanti" delle cose da apprendere, indichino le competenze in uscita da conseguire, anche attraverso idonee misurazioni finalizzate al riconoscimento dei crediti, in relazione agli standard nazionali e regionali, si impegnino in una forte innovazione didattica per valorizzare una pluralità di apprendimenti e di "ambienti formativi".
- c) Forte investimento sull'azione orientativa del percorso, soprattutto nel biennio, in collegamento stretto con la scuola precedente.

Gli obiettivi *professionali* sono:

- a) L'autonomia professionale e la flessibilità organizzativa sono indispensabili per il successo del percorso e la progressiva crescita del sistema.
- b) La strategia della "ricerca-azione" rappresenta il filo conduttore per sviluppare la cooperazione professionale tra i due settori (confronto tra le rispettive culture professionali, individuazione congiunta dei bisogni formativi e definizione degli obiettivi e competenze), per migliorare progressivamente l'azione didattica, per valorizzare l'aspetto "produttivo" e non solo riproduttivo dell'attività docente e formativa.
- c) Implementazione "territoriale", a raggio progressivamente più ampio, del sistema attraverso il "monitoraggio", la documentazione, il confronto sul piano scientifico ed esperienziale.

La scelta organizzativa e gestionale della progettazione si è concentrata su uno schema per moduli formativi così da facilitare l'identificazione delle mete formative intermedie in grado di fornire il senso del percorso che si sta compiendo e di rendere lo stesso più flessibile e governabile in relazione alle esigenze di adattamento che si rendessero necessarie in corso d'opera.

I moduli formativi sono tendenzialmente interdisciplinari, salvo il caso in cui una specifica competenza disciplinare si è ritenuta acquisibile solo mantenendosi all'interno di quella stessa disciplina. Anche all'interno del modulo formativo interdisciplinare è possibile prevedere espansioni, generalizzazioni, teorizzazioni di singole discipline.

Le competenze che connotano gli obiettivi formativi di un modulo formativo sono declinate in linea generale sui processi che consentono di apprendere; per realizzare un apprendimento reale, ogni allievo deve attivare specifici processi (le sue capacità di apprendere): pertanto, per descrivere in fase progettuale un apprendimento, occorre identificare le attività che, alla fine dell'insegnamento, permettono di osservare se e a che livello, lo studente sa utilizzare/esprimere tali processi.

Ad ogni conoscenza sono correlate le abilità che ciascun allievo deve dimostrare di aver acquisito per poter dichiarare che ha appreso. In questo modo, pur assumendo gli stessi standard formativi per tutti gli allievi di una classe, si permette a ciascuno di evidenziare un apprendimento differenziato in relazione a personali livelli di impiego dei processi di apprendimento.

La conoscenza è messa in campo come la risorsa che l'insegnamento utilizza per sviluppare (arricchire) la capacità dell'allievo di produrre iniziativa propria, a livello intellettuale, psicologico, manuale, corporeo, ecc. L'incremento di tale capacità, espressa da specifici livelli di abilità, rende visibile, in sede di progettazione, e valutabile, in sede di realizzazione, il risultato atteso ed effettivamente prodotto da ogni allievo come risposta alla sollecitazione didattica ricevuta. Questo avviene sempre, qualunque sia l'area disciplinare nella quale si opera, per cui tutte le discipline e le attività del curriculum concorrono a rendere ogni allievo protagonista dell'apprendimento realizzato. Ciò conferisce unitarietà a tutto l'insegnamento rivolto allo stesso gruppo di allievi impegnati sul medesimo percorso formativo, dal momento che tutti i docenti, della scuola e della formazione professionale, assumono come riferimento i processi di apprendimento degli allievi e su questi costruiscono la progettazione didattica e il sistema di valutazione.

Tale strategia permette inoltre di individuare, lungo il cammino formativo, gli eventuali punti deboli nella preparazione di un allievo, ovvero le capacità che ha difficoltà ad attivare, e di organizzare specifici interventi volti ad irrobustire tali specifiche capacità, dimostratesi carenti.

La struttura modulare è distinta in tre livelli: formazione generale; formazione specialistica; formazione trasversale.

La *formazione generale* comprende le seguenti aree: area comunicazione e linguaggi; area storica, giuridica, economica, sociale; area scientifica e tecnologica.

La *formazione di indirizzo* comprende le aree proprie della cultura e della pratica professionale.

La *formazione trasversale* comprende i seguenti ambiti: funzione tutoriale; progetto benessere; educazioni; visite guidate.

Il modulo didattico viene costruito sulla base di una griglia che distingue il percorso in obiettivi, competenze, metodologie e valutazione, avendo come riferimento i livelli cognitivo, operativo, relazionale, metacognitivo.

Occorre qui precisare cosa si intende, in senso operativo, per integrazione. Essa è un'opzione che coinvolge tutto il percorso formativo. La progettazione esecutiva, pertanto, riguarda l'*intero curriculum*. La progettazione dei percorsi integrati tra l'istruzione e la formazione professionale è elaborata in modo da permettere agli allievi di raggiungere, alla fine di ciascun anno scolastico, un livello di apprendimento che consenta la promozione alla classe successiva e, contemporaneamente, l'attestazione di crediti formativi spendibili per ottenere, di norma in tre anni, la qualifica scelta come riferimento. Conseguentemente, l'integrazione non viene interpretata come un'opzione da proporre a chi ha difficoltà a scuola, ma come una modalità formativa mediante la quale tutti imparano meglio e di più.

Due sono i prodotti attesi dalla progettazione esecutiva: 1) l'individuazione degli obiettivi formativi da raggiungere alla fine del secondo anno, calibrati su indirizzi di studio-qualifiche e declinati per macro aree; 2) la definizione degli obiettivi formativi intermedi da raggiungere dopo il primo anno e l'individuazione di massima dei percorsi didattici per raggiungerli.

Gli obiettivi formativi sono costituiti, per tutte le discipline e per l'intero curriculum formativo di ciascun anno, dall'apprendimento degli allievi espresso dalle competenze (conoscenze/abilità) da acquisire. I due elementi che connotano le competenze sono le conoscenze e le abilità. Queste rendono osservabile e valutabile cosa/come ogni allievo ha appreso. Le abilità individuano il risultato del processo che ogni allievo attiva per utilizzare nuove conoscenze ed esperienze in funzione dell'arricchimento dell'iniziativa personale. In questa prospettiva di lavoro, l'apprendere una nuova conoscenza non è inteso come fine a se stesso, ma diventa opportunità per sviluppare le capacità individuali.

Le competenze acquisite costituiscono la base su cui fondare la valutazione dell'apprendimento degli allievi e, per chi vorrà sperimentarlo, la certificazione dei crediti.

La valutazione è unica ed è collegialmente espressa. Essa è composta da:

- valutazione dei livelli di apprendimento realizzato;
- valutazione del grado di raggiungimento degli obiettivi formativi raggiunti.

È prevista una pagella, che contiene i “voti” attribuiti e c'è una scheda (da allegare alla pagella) che contiene la “lista” di tutte le competenze acquisite. L'attribuzione dei voti nella pagella deriva dalla valutazione delle competenze acquisite e del modo con cui l'allievo le ha apprese. Ciò che rileva, didatticamente parlando, è *come* una conoscenza diventa abilità in ciascun allievo, ovvero come una nuova

conoscenza, o una nuova esperienza proposta riesce ad incrementare in ciascun allievo le sue capacità di sviluppare iniziativa.

La progettazione è consapevole dei rischi della scelta modulare. Infatti si afferma che la modularità non deve essere intesa come *segmentazione* di un percorso funzionale o finalizzata a trattare compiutamente un argomento, o a far acquisire una determinata abilità professionalizzante, ma come *aggregato* di conoscenze e attività che si forma e si compone attorno ad un problema da risolvere, ad una domanda a cui fornire una risposta in quanto particolarmente significativo/a in relazione al profilo formativo da perseguire.

Obiettivo dell'insegnamento diventa l'attivazione delle capacità di apprendere di ogni allievo e ciò permetterà di ottenere risultati che, pur fondandosi sulle stesse conoscenze e attività, si differenzieranno in relazione al differente combinarsi delle capacità di apprendere di ciascun allievo.

La conoscenza è messa in campo come la risorsa che l'insegnamento utilizza per sviluppare (arricchire) la capacità dell'allievo di produrre iniziativa propria, a livello intellettuale, psicologico, manuale, corporeo, ecc. L'incremento di tale capacità, espressa da specifici livelli di abilità, rende visibile, in sede di progettazione, e valutabile, in sede di realizzazione, il risultato atteso ed effettivamente prodotto da ogni allievo come risposta alla sollecitazione didattica dell'insegnamento. E ciò avviene sempre, qualunque sia l'area disciplinare nella quale si opera, per cui tutte le discipline e le attività del curriculum concorrono a rendere ogni allievo protagonista dell'apprendimento realizzato. Ciò conferisce unitarietà a tutto l'insegnamento rivolto allo stesso gruppo di allievi impegnati sul medesimo percorso formativo, dal momento che tutti gli insegnanti, della scuola e della formazione professionale, assumono come riferimento i processi di apprendimento degli allievi e su questi elaborano la progettazione didattica ed il sistema di valutazione.

Una siffatta modularità permette di individuare lungo il cammino formativo gli eventuali punti deboli nella preparazione di un allievo, ovvero le capacità che egli ha difficoltà ad attivare e di organizzare azioni di recupero che non sono necessariamente la ripetizione del modulo, o di parti di esso, ma la programmazione di attività funzionali ad irrobustire quella specifica capacità dimostratasi carente. Ogni domanda/problema da cui prende avvio l'aggregazione modulare diventa il titolo di un "modulo" e il centro da cui dipanare la trama delle attività di insegnamento da svolgere da parte di ogni insegnante, da cui fa derivare la scelta dei tempi da dedicare a tali attività, la individuazione e la programmazione delle risorse da impiegare in modo da arrivare a fornire una risposta/soluzione organica e completa.

È in un contesto di questo tipo che trova possibilità di esprimersi la singola disciplina, che diventa risorsa importante per concorrere a fornire la risposta/soluzione attesa. Questo modo di procedere implica che in sede di progettazione si dedichi una particolare attenzione sia all'obiettivo formativo sia ai soggetti che devono realizzarlo, per cui il terreno sul quale muoversi non è più quello astratto delle conoscenze o empirico dell'attività professionale, ma è ancorato alla realtà (alla vita reale in cui vivono gli allievi e gli insegnati), perché è ovvio che, da un

punto di vista didattico, più le domande poste coinvolgono gli allievi, più si partirà col piede giusto per motivarli/coinvolgerli.

Va segnalato, per ultimo, il mancato riferimento nei vari documenti progettuali al piano formativo personalizzato ed in generale al principio della personalizzazione, come pure al *portfolio* delle risorse e delle competenze degli allievi. Si tratta di un aspetto che non favorisce certo l'intenzione "integrativa" del curricolo secondo il principio, peraltro indicato, della centralità della persona dell'allievo e della rilevanza dei compiti/problema nella costruzione del percorso e nella fase decisiva – della valutazione degli apprendimenti e degli altri esiti. Proprio il tema della *valutazione* evidenzia il massimo scostamento della metodologia rispetto alle mete ed ai criteri annunciati all'avvio della progettazione dei percorsi integrati.

#### 4) *Soluzioni organizzative*

La Regione Emilia Romagna prevede che tutti i giovani dopo la terza media proseguano nella scuola superiore, dove possono frequentare – in alternativa al tradizionale percorso scolastico – anche percorsi integrati con la formazione professionale. Si tratta di percorsi – attivati a partire dall'anno scolastico 2004-2005 nelle scuole professionali, tecniche e negli istituti d'arte – caratterizzati dall'alternanza di attività teoriche e attività pratiche progettate e realizzate dalla scuola superiore in collaborazione con la formazione professionale, capaci di coniugare il sapere, come conoscenza culturale di base, con il saper fare, come applicazione concreta dei contenuti appresi e come primo approccio alla cultura del mondo del lavoro.

Al termine del primo anno di frequenza di un percorso integrato, lo studente ha la possibilità di ripensare la propria scelta, decidendo per il secondo anno di iscriversi ai corsi di istruzione tradizionale, continuare un percorso integrato, o dedicarsi totalmente alla formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo formativo (anche se la Legge regionale dà priorità alla scelta del biennio integrato come opzione educativa portatrice di valore aggiunto per la persona).

Questa modalità "aperta" nelle tre direzioni (integrazione, istruzione, formazione), sarà possibile anche negli anni successivi.

In sostanza, con l'iscrizione a scuola, saranno possibili 5 possibilità:

- a) il percorso di istruzione tradizionale (di cinque anni con conseguimento del diploma)
- b) il biennio integrato con rientro, al termine del biennio, nell'istruzione fino al diploma
- c) un anno integrato seguito da due anni di formazione (con conseguimento di qualifica professionale)
- d) il biennio integrato seguito da un anno di formazione (con conseguimento di qualifica professionale)
- e) un biennio integrato seguito da un terzo anno integrato (con conseguimento di qualifica professionale o di crediti formativi).

I percorsi integrati sono proposti agli alunni che frequentano la scuola media ed alle loro famiglie per favorire la maturazione di scelte consapevoli, nell'ottica di un orientamento concepito essenzialmente come un processo evolutivo. Essi hanno durata triennale e consentono di proseguire in entrambi i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale con il riconoscimento dei crediti maturati, anche al termine di ogni anno.

Gli iscritti al primo anno dei percorsi integrati per l'anno scolastico 2004/2005 sono rappresentati dagli alunni, in possesso della licenza media, che ne abbiano fatto richiesta. Ciò pone il problema del numero e delle relative classi. Qualora i numeri lo consentano, il percorso integrato coinvolge l'intera classe. È inoltre possibile realizzare percorsi integrati per gruppi di alunni che ne abbiano fatto richiesta, ma per i quali non sia stato possibile formare una classe.

Gli alunni che nell'anno scolastico 2003/2004 hanno concluso con esito positivo la frequenza del primo anno dei percorsi integrati, e non hanno richiesto di passare ai percorsi tradizionali di istruzione o a quelli della formazione professionale, sono iscritti al secondo anno dei percorsi integrati.

Al termine del biennio gli studenti possono scegliere se continuare il proprio percorso nell'istruzione tradizionale o integrata, oppure nel sistema di formazione professionale regionale, attraverso il riconoscimento dei crediti maturati. Gli studenti che proseguono nei percorsi integrati negli Istituti professionali o d'arte, al termine del terzo anno, conseguiranno il corrispondente diploma di qualifica statale e, qualora ve ne siano le condizioni, la qualifica professionale regionale. In quest'ultimo caso, le modalità di svolgimento degli esami e la composizione delle commissioni verranno definite congiuntamente dalla Regione Emilia Romagna e dall'Ufficio Scolastico Regionale. Nel caso di percorsi integrati realizzati negli Istituti tecnici, al termine del secondo anno, oltre alla promozione al terzo anno del corrispondente percorso di istruzione, agli studenti verrà rilasciata una dichiarazione delle competenze acquisite, da far valere come credito per eventuali passaggi tra indirizzi, ordini e sistemi.

L'ordinamento sembra costruito sulla normativa dell'obbligo formativo, mentre non si parla di diritto-dovere. Anche il riferimento alla "qualifica professionale regionale" evidenzia l'assenza di un riferimento alla normativa *in itinere* per ciò che concerne i titoli di studio e l'assolvimento del diritto-dovere.

##### 5) *Esiti in termini di risposte ai fabbisogni degli utenti e del contesto*

Circa questo punto, occorre fare riferimento a dati risultanti da monitoraggi rigorosi. È a disposizione il testo "*Analisi dati monitoraggio percorsi integrati 2003-04*" realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna di cui riportiamo alcuni elementi rilevanti.

Si premette che non si possono considerare particolarmente attendibili molti dei dati raccolti per la loro disomogeneità, visto che si riferiscono sia a corsi di tipo A, riguardanti un'intera classe, che hanno visto l'inizio dell'attività tra settem-

bre e novembre 2003, sia corsi di tipo B, riguardanti studenti in difficoltà provenienti da numerose classi che hanno avuto inizio tra gennaio e marzo 2004. Si possono ugualmente abbozzare alcune riflessioni sull'esperienza dei 72 percorsi integrati che si sono svolti presso Istituzioni di istruzione secondaria superiore nella Regione Emilia Romagna nell'anno scolastico 2003-04.

I dati macro riferiti alla media regionale sui promossi dicono che le classi prime degli Istituti coinvolti nella sperimentazione dei percorsi intergrati non raggiungono lo standard di successo previsto come meta da raggiungere entro il 2010 dalla Conferenza di Lisbona, ovvero l'85% di promossi. Infatti il livello attuale di successo raggiunge il 74,4% nei percorsi tradizionali tra i 5.855 iscritti nei percorsi tradizionali negli Istituti coinvolti nella sperimentazione ed il 71,8% nei percorsi integrati tra i 1.932 iscritti.

Questi dati obbligano a procedere lungo la via dell'innovazione cogliendo problematiche e segnali positivi, visto che la difficoltà riguarda sia i percorsi tradizionali che quelli integrati, se si escludono alcune eccezioni che si collocano a livelli pari o superiori alla media regionale.

Gli studenti degli integrati sono rimasti a scuola fino alla fine, anche con un risultato negativo certo; questa affermazione è dimostrata dal maggior numero di bocciati nel caso di minor "dispersione" in corso d'anno.

Qualcosa, di diverso, ha trattenuto i ragazzi a scuola nei percorsi integrati, ma "qualcosa" di immutato, li ha poi "bocciati". Il *diverso* potrebbero essere le situazioni di apprendimento proposte dalla formazione professionale, l'*immutato* potrebbe essere il modo di valutare tipico della scuola.

Passando ad osservare a livello macro le scelte dei promossi al secondo anno prevale nettamente la continuità nei percorsi scelti, tradizionali od integrati, se questi ultimi hanno visto attivato il secondo anno. In caso di insuccesso, invece, mentre gli allievi dei corsi tradizionali restano nell'Istituto nella misura media del 54%, con picchi che vanno dal 29% al 77%, gli studenti degli integrati fuggono dall'integrazione: solo il 12% si iscrive ai percorsi integrati, preferendo il tradizionale dello stesso Istituto nel 37% dei casi. Questo è un segnale di sfiducia: sarebbe interessante conoscerne il perché. Gli altri allievi respinti fanno altre scelte in misura pari sia per i tradizionali che per gli integrati, cambiando indirizzo ed istituto.

È significativo che quasi nessuno dei non promossi nei percorsi tradizionali si iscriva agli integrati proposti dal medesimo Istituto, che potrebbero offrire un diverso ambiente di apprendimento. Forse si ritiene che la didattica non cambi tra l'uno e l'altro percorso, preferendo cambiare ambiente, identificando l'insuccesso con l'Istituzione scolastica.

Dall'altra parte, per i respinti degli integrati, non si sceglie la formazione professionale: la "scottatura" indirizza altrove, forse non cogliendo le diverse opportunità formative, oppure questo è il segno della criticità dei processi di riorientamento. Le famiglie o i ragazzi stessi non arrivano ad essere consapevoli delle loro potenzialità e mantengono scelte tradizionali, accettate acriticamente come miglior soluzione rispetto ad un'esperienza innovativa.

Passando, ora, all'analisi dell'andamento dei singoli progetti si possono individuare anche elementi molto positivi.

La concentrazione dei risultati negativi negli Istituti professionali per l'industria e l'artigianato segnala un'indubbia criticità dei piani di studi di questi istituti, che non incontra l'utenza che vi si rivolge, in settori dove la ricerca di manodopera non è soddisfatta. Proprio in questi Istituti dovrebbe cambiare la valutazione, tenendo conto dei livelli di partenza degli allievi e della loro inclinazione al settore di pertinenza.

Si segnala un ultimo gruppo dove si evidenzia il fallimento del percorso integrato rispetto al buon andamento dei percorsi tradizionali. I progetti segnalati sono stati individuati per la maggior differenza tra la percentuale di promossi nell'integrato rispetto a quella del tradizionale.

6) *Valorizzazione dell'autonomia degli organismi e della loro competenza educativa*

L'offerta di percorsi integrati di istruzione e formazione fa parte del "Piano dell'offerta formativa" innanzitutto delle scuole coinvolte e, pertanto, impegna l'iniziativa e la responsabilità delle singole istituzioni scolastiche e, in secondo luogo, gli organismi di formazione professionale loro partner.

L'attuazione di tali percorsi rientra nell'esercizio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, autonomia che *"si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento"* (art. 1, comma 2, DPR 275/1999, "Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche").

L'elaborazione dei progetti integrati coinvolge l'intero curriculum scolastico, la cui determinazione deve tenere conto *"delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione"* (art. 8, comma 4, del citato DPR 275/1999).

Anche la collocazione dell'integrazione tra istruzione e formazione professionale all'interno del curriculum e del corso di studi scelto trova formale riconoscimento nel Regolamento sull'autonomia: *"Il curriculum della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso un'integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali, negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 può essere personalizzato in re-*

*lazione ad azioni, progetti o accordi internazionali (...). L'adozione di nuove scelte curricolari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto" (art. 8, commi 5 e 6).*

Nello specifico, la riorganizzazione dei percorsi scolastici richiesta dall'integrazione con la formazione professionale trova formale riconoscimento nel Regolamento sui curricoli nell'autonomia, emanato con il DM 26 giugno 2000, n. 234, all'art. 2, Obiettivi specifici di apprendimento: *"Nell'ambito dei curricoli di cui all'articolo 1 ciascuna istituzione scolastica, può riorganizzare, in sede di elaborazione del piano dell'offerta formativa, i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi specifici di apprendimento e competenze degli alunni, valorizzando l'introduzione di nuove metodologie didattiche, anche attraverso il ricorso alle tecnologie multimediali (...). Al termine dell'anno scolastico ogni istituzione scolastica valuta gli effetti degli interventi di cui al comma 1, che devono tendere al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento al fine di far conseguire a ciascun alunno livelli di preparazione adeguati al raggiungimento dei gradi più elevati dell'istruzione ed all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro"*.

I percorsi integrati impegnano così in modo diseguale i soggetti dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale: il percorso integrato fa parte sostanziale del "Piano dell'offerta formativa" scolastica cui i ragazzi sono formalmente iscritti. Ciò è confermato dal fatto che l'elaborazione e la approvazione del percorso integrato impegnano pertanto, a norma dell'art. 3 del Regolamento sull'autonomia, il Collegio dei docenti ed il Consiglio d'istituto dell'istituzione scolastica interessata.

È pur vero che, nonostante questo impianto condizionante la formazione professionale, per favorire un coinvolgimento paritetico dell'istituzione scolastica e dell'organismo di formazione professionale si è imposto che il progetto esecutivo del percorso integrato venga elaborato dal "Gruppo di progetto", composto da insegnanti della scuola e da operatori della formazione professionale. La composizione di questo "Gruppo di progetto" deve essere tale da assicurare che, per ciascuna macro area del curriculum integrato, siano coinvolti docenti dei due sistemi. Al fine di dare continuità alla realizzazione dei percorsi integrati, si è disposto che nella progettazione esecutiva sia coinvolto il maggior numero possibile di docenti del consiglio di classe che ha attuato i percorsi medesimi, allargato alla partecipazione degli operatori dell'organismo di formazione professionale.

Appare con evidenza come, sul piano giuridico ed organizzativo, prevalga il soggetto scolastico su quello formativo-professionale, mentre sul piano progettuale vi sia un maggiore intento paritario tra le due componenti. Ma la criticità degli esiti e dei passi successivi al primo anno dei ragazzi iscritti ponga in evidenza come in tema di valutazione il modello preveda una riproposizione delle prassi tradizionali scolastiche che non riescono a cogliere ed apprezzare le innovazioni poste in atto dal modello stesso.

Da questo punto di vista, il modello integrato appare evidentemente basato su una discriminazione circa la considerazione dell'autonomia degli organismi e della loro competenza in tema di sistema educativo di istruzione e formazione. Infatti, l'obbligatorietà nel proseguire gli studi esclusivamente nelle istituzioni scolastiche, ancorché integrate, crea una "dispari dignità" dalla quale traspare, talvolta in modo esplicito, la mancata considerazione della competenza della formazione professionale nello svolgere percorsi aventi finalità pienamente educative, culturali e professionali.

### **3. UNA RIFLESSIONE COMPARATIVA**

Il quadro presentato ci consente di svolgere alcune riflessioni di sintesi sull'intero movimento sperimentale.

Va ricordato come i percorsi integrati – molto più numerosi e articolati – siano più recenti di quelli integrali, ragione per cui i dati a disposizione sono differenti e paiono più ricchi e rilevanti per la tipologia integrale. Inoltre, per poter avere dati comparabili con metodologie omogenee occorrerà attendere gli esiti del lavoro complessivo di monitoraggio svolto dall'ISFOL.

Ma i dati oggi disponibili evidenziano come il modello integrale o puro presenti una maggiore consistenza metodologica ed organizzativa e mediamente conduca ad esiti più positivi rispetto al modello integrato.

Da dati ISFOL parziali, emerge come il modello formativo puro presenta la migliore capacità di contenere l'abbandono, cui segue il modello di formazione professionale mista (puro con elementi di integrazione) ed infine l'integrazione che presenta il livello più basso di successo specie nel passaggio dal primo al secondo anno.

È questo un elemento molto rilevante da considerare, confermato anche dai monitoraggi qui citati, che rende l'idea di una difficoltà del modello integrato da distinguersi da quello scolastico tradizionale. Ciò, probabilmente, per la rigidità della sua impostazione, che lo rende in sostanza una sorta di sotto-prodotto scolastico con talune integrazioni del metodo formativo-professionale che però non giungono a modificare il modo tradizionale della valutazione. In questo quadro, i ragazzi dopo il primo anno sembrano preferire il modello tradizionale organico piuttosto che quello integrato che appare penalizzante dal punto di vista delle valutazioni finali.

Siamo quindi di fronte al nodo vero dell'impianto che stiamo analizzando: il modello integrato, sia pure motivato da una serie ampia e condivisibile di finalità e di criteri metodologici, finisce per perdere gran parte di queste potenzialità intenzionali proprio per il fatto di appoggiarsi decisamente alla cultura ed alla gestione scolastica, che risulta essere l'ostacolo prevalente per dare vita ad un approccio formativo veramente innovativo e nel contempo organico. L'utilizzo della formazione professionale come supporto e correzione a carattere tecnico-pratico del cur-

ricolo tradizionale non riesce – nonostante le intenzioni – né a innestare cultura formativa nel corpo scolastico né a dare vita ad una progettualità propria, autonoma e – appunto – integrale.

La scelta dell'integrazione intesa come sottomissione della formazione professionale al primato della scuola è quindi ostacolo al perseguimento degli stessi obiettivi che l'opzione integrata si è posta. Da tale contraddizione si può uscire in modo proficuo per i ragazzi e per le istituzioni scolastiche e formative solamente se si elimina la rigidità organizzativa del modello e si consente, sulla base di indicazioni unitarie, di sviluppare una pluralità di percorsi che ponga in atto modelli organizzativi e pedagogici veramente differenti sia pure di pari dignità. In sostanza, se si accetta il principio di un autentico pluralismo formativo.

In linea generale, va inoltre ricordato, con ISFOL (2004), come le esperienze realizzate in questi anni nella sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale rappresentino una sfida per tutti i soggetti coinvolti, a partire dalle Amministrazioni regionali e provinciali e dagli Uffici scolastici regionali.

Per rendere più autentica e sistematica l'interazione tra le diverse istituzioni formative sarà dunque necessario lavorare sulla capacità dei sistemi di dialogare in modo tale da rendere coerenti e condivise le modalità di progettazione, gli approcci, gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti didattici, affinché la relazione tra le due parti, lontana dall'esprimersi nella mera combinazione o semplice scambio di elementi e procedure, comporti un lavoro fattivo e condiviso a tutti i livelli e i cui risultati diventino un unico patrimonio comune.

Ma questo dialogo tra sistemi non può essere utilizzato come pretesto per negare la possibilità dell'espressione nel sistema educativo di una pluralità di approcci e modelli, innanzitutto quello formativo che mira alla didattica attiva per compiti reali e sulla personalizzazione dei percorsi. È proprio la presenza del modello integrale o puro che interrompe l'omologazione delle pratiche scolastiche e introduce elementi di cambiamento di cui tutto il sistema ha estremo bisogno, al fine di uscire dallo stato di stallo attuale le cui *performance* negative non possono essere nascoste sotto il velo della diatriba ideologica.

A fronte delle attuali dinamiche politiche e sindacali, va ricordato con forza che il motivo dell'esistenza di un sistema educativo sta nel suo carattere di servizi a favore della gioventù e quindi della società intera. I giovani debbono essere la prima preoccupazione di tutti gli operatori ed i primi valutatori della bontà dell'offerta formativa.

### **Riferimenti bibliografici**

AJELLO A.M. (cur.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.

ALLULLI G. - NICOLI D. - MAGATTI M. (a cura di), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003.

- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7, 2002, 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco (Rapporto Cresson)*, Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, "Orientamenti Pedagogici", 2, 2002, 199-224.
- DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, ElleDiCi, Leumann (TO), 2000.
- FRISANCO M., *La formazione professionale come filiera ricca di competenze*, "Professionalità", 86, 2005, 63-73.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- GENTILE G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- GIUGNI G., *Diritto del lavoro*, Franco Angeli, Milano 1987.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- ISFOL, *Le sperimentazioni dei nuovi modelli di istruzione e formazione professionale, Primo Rapporto di monitoraggio*, Roma, agosto 2004.
- LE BOTERF G., *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris, 1998.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- MAGGI, B., *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano, 1991.
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Tipografia Pio XI, Roma, 2002.
- MONASTA A., *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D. - PALUMBO M. - MALIZIA G., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.

- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, "Rassegna CNOS", 1, 2004, 28-40.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, "Rassegna CNOS", 1, 2003, 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLERAY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, "Professionalità", 57, 2000, 5-20.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J. - DUGUID P., "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata del lavoro, apprendimento e innovazione", in: C. PONTECORVO - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & Associati, Milano 2000.

## INDICE

---

Presentazione .....	3
---------------------	---

### Capitolo 1

#### **Il decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma.**

##### **Un primo commento** (G. Malizia - D. Nicoli)

1. Il Decreto nel contesto della riforma del sistema educativo .....	7
1.1. <i>Natura dell'azione educativa</i> .....	8
1.2. <i>Struttura dei percorsi nella dinamica unitarietà/diversificazione</i> .....	9
1.3. <i>Profilo dei soggetti che sviluppano l'offerta formativa ed il tema del pluralismo</i> .....	10
1.4. <i>Ruolo delle istituzioni della Repubblica e la poliarchia di competenze</i> ..	11
2. Aspetti generali relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione .....	13
3. Percorsi liceali .....	18
4. Percorsi di istruzione e formazione professionale .....	24
4.1. <i>Rapporto tra unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi</i>	25
4.2. <i>Rapporto tra "percorsi" e "istituzioni"</i> .....	26
4.3. <i>Concetto di "livelli essenziali delle prestazioni"</i> .....	27
5. Raccordo e continuità tra il primo e il secondo ciclo .....	29
6. Norme transitorie e finali .....	29
7. Una sintesi .....	30

### Capitolo 2

#### **Emilia Romagna: il sistema regionale delle qualifiche per la progettazione dei percorsi integrati di istruzione e formazione** (S. D'Agostino)

1. Lo scenario di riferimento .....	37
2. L'architettura regionale del sistema di istruzione e formazione professionale ..	38
3. Linee per l'attuazione del sistema di istruzione e formazione professionale ..	41
4. La progettazione dei percorsi integrati e le qualifiche di riferimento .....	44
5. Il Sistema regionale delle qualifiche: finalità, metodologia, processo di definizione .....	47
6. Il Sistema regionale delle qualifiche: contenuti .....	50
7. Il repertorio delle qualifiche .....	51

8. La procedura sorgente .....	59
9. Gli standard formativi .....	59

### Capitolo 3

#### **Il modello lombardo per la costruzione di una filiera dell'istruzione e formazione professionale e il relativo repertorio (S. D'Agostino)**

1. Lo scenario di riferimento .....	65
2. La strategia regionale per l'innovazione del sistema istruzione-formazione università .....	67
3. Linee guida per la sperimentazione 2004-05 e 2005-06 .....	70
4. La strategia regionale per la definizione degli standard formativi .....	74
5. Il "Repertorio dei profili, delle qualifiche e dei titoli professionali" .....	75
6. La "Consulta regionale standard formativi" .....	82
7. La progettazione del coordinamento interATS per l'area professionalizzante .	84
8. Le indicazioni per gli esami di qualifica .....	88

### Capitolo 4

#### **Il sistema di standard formativi a supporto delle sperimentazioni dei percorsi triennali nella Regione Piemonte (S. D'Agostino)**

1. Lo scenario di riferimento .....	91
2. La sperimentazione del nuovo sistema dell'istruzione e formazione professionale .....	92
3. La strategia regionale per i percorsi del diritto-dovere .....	94
4. Il sistema piemontese di standard formativi .....	99
5. L'evoluzione del sistema piemontese di standard formativi .....	101
6. La descrizione dei "Profili" e il "Portolano" .....	104

### Capitolo 5

#### **I percorsi della formazione iniziale e le competenze da conseguire nella Provincia Autonoma di Trento (S. D'Agostino)**

1. Lo scenario di riferimento .....	111
2. La nuova proposta per i percorsi di formazione iniziale .....	112
3. L'articolazione dei percorsi della formazione iniziale .....	115
4. L'anno di formazione in alternanza successivo alla qualifica .....	117
5. Il processo di costruzione degli standard di riferimento per i percorsi di formazione iniziale .....	121
6. Le competenze finali dei percorsi della formazione iniziale .....	123
7. Il repertorio delle figure professionali .....	126
8. Gli esami per il conseguimento della qualifica e del diploma .....	128

Capitolo 6

**I nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale  
e la sperimentazione in Lombardia, Emilia Romagna,  
Piemonte e Provincia di Trento (G. Mascio)**

1. Premessa .....	133
2. La riforma .....	134
2.1. <i>L'ambito "scuola"</i> .....	136
2.2. <i>L'ambito "formazione professionale"</i> .....	138
3. Il modello operativo e le finalità formative .....	146
4. Osservazioni conclusive .....	172

Capitolo 7

**Un bilancio sulla problematica (D. Nicoli)**

1. Valore dell'impegno sperimentale .....	175
2. Due modelli emergenti .....	177
2.1. <i>Il modello integrale (o "puro")</i> .....	178
2.2. <i>Il modello integrato</i> .....	186
3. Una riflessione comparativa .....	197

Indice .....	201
--------------	-----



**Pubblicazioni 2002-2005**  
**nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale”**

**1. Nella sezione “studi”**

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Atti del seminario di formazione europea, Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 4) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 5) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 6) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 7) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 8) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 9) PIERONI V. - G. MALIZIA, *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005

**2. Nella sezione “progetti”**

- 10) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 11) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 12) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 13) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 14) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 15) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 16) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 17) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 18) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004

- 19) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 20) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 21) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 22) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 23) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 24) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 25) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 26) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 27) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 28) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 29) MARSILI E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 30) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 31) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 32) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 33) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 34) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 35) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 36) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 37) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale*, 2005

### **3. Nella sezione "esperienze"**

- 38) CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 39) CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 40) CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 41) CNOS-FAP Piemonte (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 42) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005



